



1. INTRODUCCIÓ

Aquest programa neix a les aules de l'Escola i Centre Terapèutic de la Fundació Bellaire. Concretament, a una aula formada per quatre alumnes amb diagnòstic de Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) d'edats compreses entre 10 i 13 anys, tres dels quals són la tutora des de fa cinc cursos consecutius.

Els són el principal motor que ha fet possible l'execució d'aquest programa. I per mi és molt important especificar l'inici de les primeres recerques i materials que vaig crear envers l'aprenentatge de les Habilitats Socials (HHSS). Perquè durant aquests cinc anys he pogut experimentar el paper tan important que juguen les HHSS en el dia a dia dels meus alumnes amb TEA. I com aquestes, han sigut un contingut que he treballat cada dia de manera transversal als altres continguts escolars. Fins al punt, de convertir les sessions d'aprenentatge d'HHSS com a una assignatura més del nostre currículum adaptat.

Tot això, amb el propòsit d'anar creant estratègies compensatòries a les deficiències en la comunicació i en la interacció social causades pel trastorn. Amb l'objectiu de que els hi permetés l'accés i l'aprenentatge d'aquelles HHSS que en ells no són innates i que a més a més, no les aprenen de la mateixa manera que els alumnes neurotípics.

Per tant, l'elecció del tema del Treball Final de Màster sorgeix de la necessitat real de crear un programa que pogués englobar totes les HHSS prioritàries per a la intervenció amb alumnes amb TEA. I sobretot aconseguir el gran repte de crear un programa global però que alhora en sí mateix fos la matèria prima per crear "el vestit a mida" de qualsevol alumne amb TEA.

En el moment que em vaig endinsar en el món de les HHSS, em vaig trobar amb molts estudis, programes, llibres i articles que en parlaven de les diferents HHSS específiques del TEA, però pocs d'ells realitzaven una classificació teòrica i fonamentada, i el meu dubte continuava latent.

Vaig dubtar en si les HHSS englobaven a les Habilitats Comunicatives (HHCC) ja que en un inici el títol del treball era "Programa de millora de les habilitats socials i comunicatives per alumnes amb TEA" i el meu dubte va quedar resolt gràcies als estudis de Baker (2001) el qual afirmava que és imprescindible especificar que les HHSS impliquen directament a dos tipus d'habilitats més: Les Habilitats Comunicatives i a les Habilitats de Maneig de les Emocions.



A partir d'aquest moment i comptant amb la informació complementària de la qual ja disposava gràcies a la recerca i a les formacions específiques en TEA. Vaig poder crear una classificació de les HHSS la qual considero l'eix vertebrador del meu programa. I vaig realitzar els canvis pertinents en el títol i implícitament en l'estructura del disseny del programa.

Aleshores, al llarg del treball quan estiguem parlant d'HHSS implícitament aniran annexades les habilitats comunicatives i les habilitats de maneig de les emocions. I per tant, el programa ha tingut la necessitat de donar resposta a la millora d'aquests tres pilars bàsics per tal de millorar la competència social i comunicativa dels alumnes amb TEA.

El gran repte ha estat la configuració del disseny del programa donada la gran quantitat de continguts i la necessitat de matissar la graduació dels objectius oferint accés al programa als tres nivells de severitat del TEA. És a dir, des d'un alumne que "requereix suport en comunicació social" (nivell 1) fins a un alumne que "requereix un suport molt substancial en comunicació social (nivell 3) ", tal i com s'indica als criteris diagnòstics en el DSM V (2013).

Abans d'iniciar la vostra lectura, però, m'agradaria fer unes recomanacions, com ho és l'ús del dispositiu mòbil ja que al llarg del treball us trobareu amb codis QR . A fi de realitzar la seva lectura haureu de disposar d'una aplicació totalment gratuïta i fàcil de descarregar al vostre dispositiu per tal de complementar la informació amb contingut audiovisual. Veureu que els codis QR apareixen emmarcats i citats amb l'objectiu d'informar quin tipus de contingut trobareu a l'enllaç. La meua intenció amb aquesta eina interactiva, és aportar dinamisme i una major comprensió de la informació.

Per acabar, aprofito l'avinentesa, per demanar al lector que els annexos siguin una part viva del treball i que s'utilitzin per poder comprovar quines són les propostes didàctiques i recursos que ofereixo. Ja que bona part de la riquesa del treball m'he vist obligada a traspasar-ho als annexos a causa de la limitació d'extensió. I a partir de l'annex 12 es podrà gaudir d'una ínfima part de tots els recursos possibles que es poden crear amb l'objectiu de realitzar una intervenció a mida en l'aprenentatge d'HHSS. La majoria dels quals són de creació pròpia o adaptacions d'altres materials. Per tant, recomano que durant la lectura del treball es vagi accedint als annexos conforme ho indica, ja que en aquest cas, són un complement valuós i indispensable per a l'aplicació del programa.



2. FINALITAT DEL PROGRAMA

La principal finalitat que persegueix el programa és oferir un recurs per a millorar la competència social i comunicativa dels alumnes amb TEA.

Donat que el seu disseny està pensat amb la intenció de donar resposta a les deficiències en interacció social i comunicatives causades pel trastorn. Persegueix com a fita ser útil per a ajudar als alumnes a ser més competents en les seves interaccions socials alhora de relacionar-se i comunicar-se amb els altres. I ajudar-los a expressar emocions, opinions i a realitzar una aproximació a la comprensió del mecanisme del nostre món social.

Així com, oferir al professional o familiar una guia amb una funció d'orientació psicopedagògica, amb la qual determinar el nivell de competència social del seu alumne o fill i dissenyar una intervenció d'ensenyament de les HHSS escaients a mida.

Tot i així, cal indicar que és impossible oferir un disseny tancat amb totes les HHSS i propostes didàctiques ja que, considero que al tractar-se d'alumnes a on la diversitat resideix en cadascun d'ells, l'adaptació específica del material és necessària en tots els casos. Donat que, podem trobar diferències tan substancials com l'accés a la informació si són alumnes que no tenen llenguatge, o que tenen llenguatge però no han accedit a la lectoescriptura o alumnes que han accedit a la lectoescriptura però que necessiten el suport visual per garantir la seva comprensió atès que descodifiquen però no entenen el significat del que llegeixen...

Com veieu les variables i les diferències poden ser infinites, i no només per l'accés a la informació, per aquest motiu veureu que la mostra de propostes didàctiques i recursos poden ser vàlids o no depenent de les característiques de l'alumne. Per tant, tot dependrà de la competència del professional alhora d'adaptar el material que se li ofereix al programa al cas concret del seu alumne.



3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

3.1 Conceptualització de les habilitats socials

M'agradaria iniciar la conceptualització de les HHSS amb dues reflexions de dos filòsofs sobre la sociabilitat de l'esser humà. Segons Aristòtil (384 a. C.-322 a. C.):

“L'esser humà és un esser social per naturalesa, i l'asocial per naturalesa i no per atzar o és un mal humà o més que humà [...] La societat és per naturalesa i anterior a l'individu [...] El que no pot viure en societat, o no necessita res per la seva pròpia suficiència, no és membre de la societat, sinó una bèstia o un déu”

Però alhora Hobbes (1588-1679) amb la seva teoria del contracte social expressa la seva postura contrària a Aristòtil afirmant que:

“L'home no necessita viure en societat sinó que la sociabilitat és una dura i pesada càrrega, un preu que l'home ha de pagar degut a la seva debilitat.[...] L'individu aïllat és fràgil i vulnerable i la seva força prové de l'associació. Per aquest motiu l'home acaba delegant part dels seus drets i llibertats perquè l'Estat li garanteixi la seguretat [...].

El que vull fer reflexionar amb aquestes dues cites, és que sigui per naturalesa o sigui una conseqüència que l'home ha de pagar per la seva debilitat, la sociabilitat és necessària en el nostre món. Necessitem comunicar-nos i interactuar amb els altres per sobreviure, en definitiva, per satisfer les nostres necessitats més bàsiques.

Gil, F.(1998,17) citen a Phillips (1978) el qual va realitzar estudis sobre la competència social i esquizofrènia, arribant a la conclusió de que la falta d'HHSS és el dèficit bàsic o més característic de qualsevol tipus de trastorn psicològic. Ja que, la carència d'HHSS dóna lloc a que la persona utilitzi estratègies desadaptatives per a resoldre problemes o conflictes, que generalment són de caràcter social. Com és el cas dels alumnes amb TEA, els quals necessiten adquirir aquestes habilitats, ja que a causa del trastorn neurobiològic no els hi són innates i a més a més, es presenten alterades.

Però què són les HHSS? Per a la seva conceptualització faré referència a Gil, F. i León, J. (1998,14) els quals defineixen l'**habilitat social** com “*les capacitats o aptituds emprades per un individu quan interactua amb altres persones a un nivell interpersonal*”.

És a dir, que l'habilitat social pot ser definida com la capacitat d'executar aquelles conductes apreses que cobreixen les nostres necessitats de comunicació interpersonal i/o responen a les exigències i demandes de les situacions socials de forma efectiva.



I per tant, el que ens permeten les HHSS és:

- Aconseguir reforçadors en situacions d'interacció social
- Mantenir o millorar la relació amb una altra persona en al interacció interpersonal
- Impedir el bloqueig de reforç social o mediat socialment
- Mantenir l'autoestima i disminuir l'estrès associat a situacions interpersonals conflictives

Segons Michelson, L. (1987,19) els principals components per a la comprensió de les habilitats socials són:

- S'adquireixen principalment, a través de l'aprenentatge (per exemple, mitjançant la imitació o l'observació), l'assaig i la informació.
- Suposen iniciatives i respostes efectives i apropiades.
- Inclouen comportaments verbals i no verbals, específics i discrets.
- Augmenten el reforçament social, per exemple, les respostes positives del propi medi social.
- Són recíproques per naturalesa i suposen una correspondència efectiva i apropiada.
- La pràctica d'HHSS esta influïda per les característiques del medi. O sigui, factors tals com l'edat, el gènere i l'estatus del receptor afecten a la conducta social del subjecte.

I per últim, els dèficits i excessos de la conducta social poden ser especificats i objectivats a fi d'intervenir.

3.2 HHSS VS TEA

Per tal d'especificar els criteris diagnòstics del Trastorn de l'Espectre Autista, citaré la guia de consulta del DSM V (2013) explicitant el criteri diagnòstic que fonamenta les alteracions en la interacció i comunicació. Ja que, que és en el que es centrarà el meu programa. Tot així cal esmentar, que em caldrà tenir molt en compte les alteracions globals del trastorn per a definir una adequada intervenció en la millora de la competència social i comunicativa dels alumnes.

El criteri puntal, són les **deficiències persistents en la comunicació i en la interacció social en diversos contextos**.

Això implica:

1. Deficiències en la reciprocitat socio-emocional, per exemple:

- Apropament social anormal.

- Fracàs de la conversació normal en ambdós sentits.
- Disminució en interessos o afectes compartits.
- Fracàs en iniciar o respondre a interaccions socials.



2. Deficiències en les conductes comunicatives no verbals utilitzades en la interacció social, per exemple:

- Comunicació verbal i no verbal poc integrada.
- Anormalitat del contacte visual i del llenguatge corporal.
- Deficiències de la comprensió i l'ús de gestos.
- Falta total d'expressió facial i de comunicació no verbal.



3. Deficiències en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les relacions, per exemple:

- Dificultats per ajustar el comportament en diversos contextos socials.
- Dificultats per compartir jocs imaginatius o per fer amics.
- Absència d'interès per altres persones.



Aquestes deficiències impliquen que els alumnes amb TEA tinguin dificultats per entendre el comportament social de forma adequada. Ja que no comprenen les regles implícites de la conducta social. I per tant, presenten dificultats alhora d'adaptar-se a aquests codis socials de conducta.

Això és dóna perquè generalment presenten dificultats en l'aprenentatge incidental, és a dir, en aquell aprenentatge que es produeix quan s'adquireix nova informació sense intenció de fer-ho, de tal forma que en molts casos no s'és conscient de la informació apresada.

Aquesta dificultat causa una pobre capacitat per captar pistes de l'ambient i els seus aprenentatges socials moltes vegades són rígids i poc adaptatius.

Per tant, aquest dèficit implica que hagin d'aprendre d'una forma seqüencial i minuciosa com comportar-se socialment i comunicar-se amb els altres, mentre que alumnes neurotípics ho realitzen d'una forma molt més automatitzada i natural.

Alguns alumnes amb TEA són eficaços en interaccions simples i rutinàries però no acaben sent funcionals en el seu dia a dia. Per exemple, entaular una conversa pot



significar parlar sobre el seu tema d'interès sense tenir en compte l'altre. O no saber que dir i com dir quelcom a algú sense danyar-lo, ja que no hi ha una consideració prèvia de que per aconseguir el que un vol és necessari fer una anàlisi de context de la situació.

Aleshores, podem afirmar que per tal de ser competent socialment, cal ser capaç de poder predir el que l'altre pensa i sent i actuar en conseqüència. I aquí és a on entren en joc les teories psicològiques explicatives de les alteracions causades pel TEA.

3.2.1 TEORIES EXPLICATIVES DE LES ALTERACIONS A NIVELL DE RELACIÓ SOCIAL I COMUNICATIVES

L'objectiu principal ha estat centrar la meua recerca en aquelles teories que aporten una explicació a les alteracions específiques que originen les deficiències persistents en la comunicació i en la interacció social en diversos contextos degut al TEA. Les mostraré dividides en dos blocs: Teories psicològiques i les neurobiològiques.



3.2.1.1 Teories psicològiques:

3.2.1.1.1 Teoria de la ment

La teoria de la ment és capaç d'explicar les dificultats socials i de comunicació dels alumnes amb TEA. Donat que tal i com afirma el catedràtic Baron-Cohen (2014, 90) la teoria de la ment implica la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, d'imaginar-se el que pensa i el que sent l'altre, així com d'entendre i preveure la seva conducta.

Per tant, els alumnes amb TEA presenten un cert retard en el desenvolupament d'aquesta teoria, i per aquest motiu podem observar a alumnes que s'espanten davant de les reaccions dels altres o que experimenten ansietat donat que la seva conducta els hi sembla imprevisible, confusa o fins i tot atemoridora.

Ja que, el que implica aquesta "ceguesa mental", és la incapacitat per realitzar interpretacions que vagin més enllà de la simple conducta observada, i que et portin a imaginar tota una sèrie d'estats mentals de l'altra persona.

Però tot i que aquesta teoria és vàlida per explicar els comportaments que tenen relació amb la sociabilitat. Segons Baron-Cohen (2014,97) presenta limitacions donat



Herreros, P. (2012)
Experiment real sobre
la Teoria de la ment



que no serveix com a explicació d'altres comportaments derivants del trastorn i a més a més, no es pot afirmar que sempre que es detecti aquesta “ceguesa mental” estiguem davant d'un diagnòstic de TEA.

3.2.1.1.2 Teoria de “l'empatia – sistematització”

La teoria de l'empatia - sistematització es centra en l'explicació de les dificultats que tenen els alumnes amb TEA per establir una comunicació i crear relacions socials, al·ludint a retards i dèficits en l'empatia.

Baron-Cohen (2014,98) afirma que *“la lectura de la ment no és més que el component cognitiu de l'empatia, la qual anomena “empatia cognitiva” i que el seu segon element és reactiu, ja que es tracta de veure si una reacció emocional s'ajusta als pensaments i sentiments d'una altra persona, denominant-la “empatia afectiva.”*

Segons la teoria de l'empatia-sistematització, els afectats amb TEA presenten els nivells d'empatia per sota de la mitja. Però també hi ha un segon factor psicològic, que és la capacitat de sistematització que sol estar en la mitja o per sobre. Segons Baron-Cohen (2014) la sistematització és l'impuls necessari per analitzar o construir qualsevol tipus de sistema. I el que defineix un sistema és que es regeix per regles. Aleshores, deduïm que quan un alumne amb TEA sistematitza el que fa és buscar regles per les que es regeix el sistema per poder predir com evolucionarà. (*Veure a l'annex 2 diferents tipus de sistematitzacions*).

Per tant, estem davant d'una forma distinta de funcionament cognitiu, ja que pensen i aprenen diferent. Sent molt potents en la percepció i la memòria. Personalment, crec que aquests punts forts cal estimular-los i guiar-los cap a una funcionalitat per tal de generar aprenentatges partint d'experiències positives, ja que es sentiran competents des d'un inici. Donat que aquesta “supercapacitat” els hi permet comprendre a la perfecció un sistema tancat i per exemple un alumne amb TEA de baix funcionament al qual li encanta moure un cordill davant dels seus ulls, en veritat coneix a la perfecció la mecànica del moviment del cordill i és capaç de realitzar la mateixa trajectòria moltes vegades.

D'altra banda, l'altra cara de la moneda respecte a aquesta teoria, és que la capacitat de sistematització els porta a una capacitat de generalització reduïda, ja que coneixen els sistemes tant a la perfecció que a on els neurotípics veiem arbres amb fulles ells veuen les diferències entre les fulles d'un mateix arbre, textures, moviments, insectes i tonalitats diferents.



3.2.1.1.3 Teoria del cervell masculí extrem

Com a extensió de la teoria de l'empatia-sistematització, Cohen en els seus estudis (2014) ens parla de la teoria del cervell masculí extrem. La qual constata que el gènere femení puntua millor en les proves d'empatia que no pas el masculí.

Aquesta teoria ens aporta cinc tipologies diferents de cervells segons la teoria de l'empatia-sistematització:

TIPUS E: Individus amb molta empatia però amb problemes de sistematització ($E > S$)
TIPUS S: Individus que sistematitzen molt bé però que escassegen d'empatia
TIPUS B (equilibrat): Individus que la seva capacitat de sistematització és igual de bona que la seva empatia. ($E = S$)
TIPUS E EXTREM: Individus a on la seva empatia està per sobre de la mitja però són incapaços de sistematitzar ($E \gg S$)
TIPUS S EXTREM: Individus a on la seva capacitat de sistematització està per sobre de la mitja però no són empàtics ($S \gg E$)

Baron-Cohen (2014, cap 5) El autismo y Síndrome de Asperger

Baron-Cohen afirma que en el cas del TEA predominen els barons del tipus S extrem de cervell.

3.2.1.2 Teories neurobiològiques:

3.2.1.2.1 El cervell autista

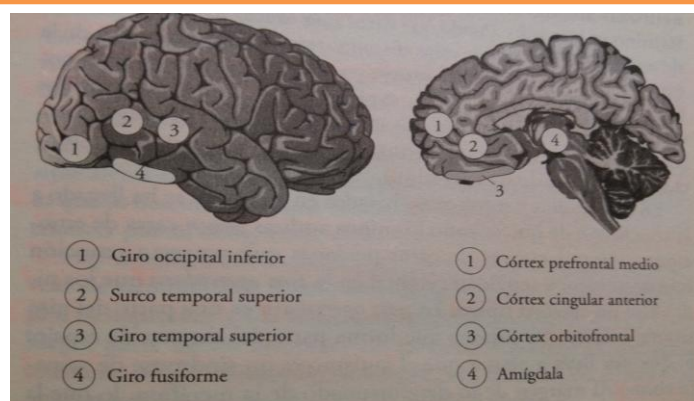
Tot i que en l'actualitat encara no disposem de marcadors biològics per a diagnosticar els Trastorns de l'Espectre Autista, segons Baron-Cohen (2014) cada cop s'investiga més entorn els factors biomèdics, afirmant que lo més segur és que estiguem davant d'un desenvolupament pre i postnatal atípic del cervell sobretot en aspectes relacionats amb el processament de la informació de caràcter social.

S'han trobat diferències pel que fa al volum i creixement del cervell trobant-se amb fases d'hipercreixement cerebral en les primers anys de vida. Com també una major densitat cel·lular, connexions neuronals i un creixement excessiu del lòbul frontal.

A més a més, Cohen (2014) ha realitzat estudis comparatius que evidencien diferències en l'estructura i funcionament del cervell. Donant lloc a una hipoactivitat



d'una xarxa de regions cerebrals que es denomina cervell social. A continuació, mostro les diferents regions del cervell social el qual en els alumnes amb TEA la seva activació esta per sota de la mitja respecte a un cervell neurotípic.



Baron-Cohen (2014, cap 6)

3.2.1.2.2 Teoria de les neurones mirall

Aquesta teoria fa referència a que certes regions cerebrals no només s'activen quan és un mateix qui esta fent quelcom, sinó que també quan veu a una altra persona realitzar aquesta mateixa acció. Baron-Cohen (2014) defensa el terme de “*sistema en mirall*” en comptes de neurones, ja que, gràcies a aquest sistema les persones aprenem dels altres, ens identifiquem amb altres i arribem a entendre el comportament dels altres, en definitiva tot el que defineix al procés de socialització.

En el cas de les persones amb TEA quan posen cares d'emocions o miren les cares d'altres persones que expressen una emoció segons els estudis mostren menys activitat cerebral que persones neurotípiques.

Tot i així, cal dir que hi ha dades que no coincideixen amb aquesta teoria donat que hi ha casos a on persones amb TEA tenen una gran capacitat d'imitació en certes àrees com poden ser les ecolàlies o imitació de discursos a la perfecció.



ESPECTRO
AUTISTA. (2014)

La imitació en un
cervell autista



3.2.2 CLASSIFICACIÓ DE LES HHSS ALTERADES EN EL TEA:

Com hem vist fins ara, les HHSS són comportaments complexos per a comprendre en el context en el que ens desenvolupem i adaptar-nos al moment que estem situats. Per tant, són el mitjà d'expressió que ens permet relacionar-nos amb aquest context. M'agradaria exemplificar una ínfima part del que suposa un dèficit d'HHSS per a un alumne amb TEA:

Pensem en una situació quotidiana en la que:

Un nen amb TEA va a comprar amb la seva mare al supermercat. I quan passa per la secció d'embotits ràpidament veu el fuet, el qual és el seu menjar preferit, i sense fer cap demanda, de seguida l'agafa i li fa una mossegada. Tal i com fa quan la mare ve de comprar i deixa el fuet a sobre de la taula de casa.

És una situació que compromet socialment a la persona que l'acompanya ja que, el nen no ha tingut la capacitat d'adaptar-se al context en el que es troba i potser l'experiència prèvia que té és que quan hi ha fuet a casa ell pot menjar. El que hi ha en comú en ambdós situacions és el "fuet" però el que canvia és el context. I aquí és a on resideix el dèficit en la competència social ja que, el nen amb TEA no disposa de la capacitat d'adaptació al context en el que es troba, i no sap per si sol que per menjar-lo primer hi ha d'haver una demanda del desig de menjar fuet i que si hi ha una aprovació caldrà un temps d'espera per anar a la caixa a pagar-lo.

Per tant, les persones amb TEA requereixen d'estratègies per aprendre a desenvolupar-se segons el context en el que es troben.

A continuació, a partir de la recerca, sobretot de les publicacions del Dr. Jed Baker, director del *Social Skills Training Project* (projecte d'entrenament en HHSS) d'una organització privada que atén a persones amb TEA i també d'altres que en tenen problemes amb la comunicació social.

Finalment, he pogut realitzar una classificació de les HHSS per tal d'entendre la complexitat d'aquest terme alhora de traduir les habilitats a les que engloba, en aprenentatges bàsics per treballar la competència social i comunicativa amb alumnes amb TEA.



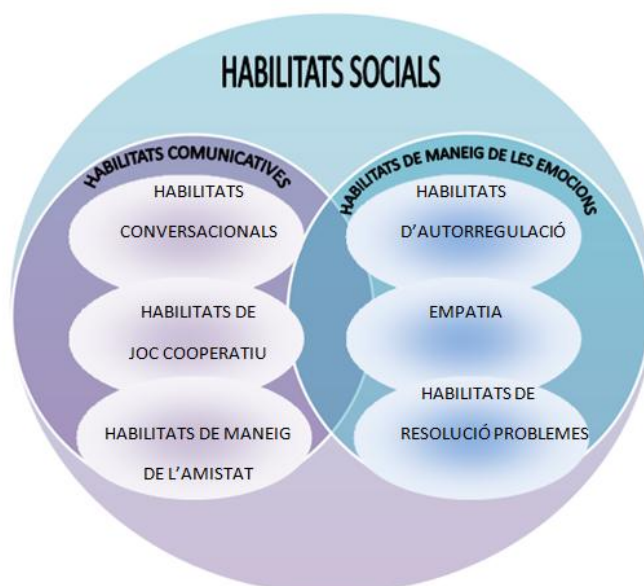
3.2.2.1 Habilitats socials bàsiques afectades:

Depenent del grau d'afectació del nostre alumne la configuració del nostre ventall d'HHSS serà més o menys ampli. Però potser les HHSS més bàsiques que es veuen afectades en el TEA serien:

- Comunicació no verbal:
 - Contacte ocular
 - Espai personal
 - Postura
 - To de veu
- Saludar
- Presentar-se
- Expressar una queixa
- Demanar ajuda
- Demanar un favor

Però, des d'un inici he esmentat que no podem entendre les HHSS sense les habilitats comunicatives i les habilitats del maneig de les emocions les quals engloba.

A continuació, presento en forma d'esquema el resultat de la meva recerca prèvia, fent especial menció a les publicacions de Baker (2011). Amb la qual he elaborat una classificació de les HHSS específiques per a alumnes amb TEA. La qual m'ha servit per definir amb més detall quines habilitats queden recollides en el gran ventall d'HHSS. Amb l'objectiu de facilitar l'organització de continguts alhora de realitzar un programa específic per alumnes amb TEA. Ha sigut una tasca complicada donat que hi ha molts pocs estudis que delimitin i reorganitzin en blocs quines habilitats engloben les HHSS, donat que el gran volum de publicacions van encaminats al treball específic de l'habilitat concreta.





3.2.2.1.1 Habilitats de maneig de les emocions

Per entendre que impliquen les habilitats de maneig de les emocions hem de començar per conceptualitzar les emocions. Les quals són processos psicològics que duren un temps limitat i que comprenen una sèrie de repercussions psicocorporals. Els seus components són un sentiment característic o experiència i un esquema d'expressió oberta. Totes les emocions tenen una funció, segons Reeve (1994) i existeixen tres de principals:

Les funcions adaptatives que permeten preparar l'organisme per a que executi eficaçment una conducta exigida per les condicions ambientals de l'entorn mobilitzant l'energia necessària.

Les funcions socials que faciliten l'aparició de conductes apropiades ja que l'expressió de les emocions permet als altres predir el comportament

I per últim les funcions motivacionals donat que emoció i motivació és un binomi present en les conductes de tot ésser humà.

Segons la recerca de Chóliz (2005) hi han diferents opinions respecte a l'existència d'unes emocions bàsiques universals de les quals es derivarien la resta de reaccions afectives. Preservant set emocions bàsiques les quals serien la ira, l'alegria, el fastig, la tristesa, la sorpresa, la por i el menyspreu.



Però en el cas de les persones amb TEA, tenint en compte l'alteració de les seves competències emocionals degut a aquesta absència de "Teoria de la ment". Ens trobem amb la necessitat de realitzar una intervenció psicopedagògica centrada en l'aprenentatge de la comprensió d'estats mentals. Per tal de garantir una correcta identificació de les emocions que els permeti realitzar atribucions causals d'una expressió emocional en funció d'una situació concreta. Amb l'objectiu de que siguin capaços de generalitzar els aprenentatges i puguin interpretar i comprendre una emoció cognitiva en funció del context en el que es produeixi.

Cal tenir en compte que la pròpia **habilitat del maneig de les emocions** engloba alhora les **habilitats d'autoregulació**, que ens permeten reconèixer i poder graduar les emocions pròpies i ser capaços de resoldre problemes. Un altre aspecte que recull és l'**empatia**, que ens permet comprendre els sentiments de l'altre i poder actuar en



conseqüència. I per últim, les **habilitats de resolució de problemes** necessàries per fer front per exemple a un “no”, o un rebuig o burla de forma assertiva.

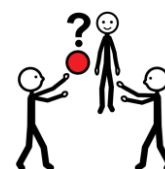
3.2.2.1.2 Habilitats comunicatives

Així mateix les habilitats comunicatives engloben tres tipus d'habilitats necessàries per a poder comunicar-nos entre sí, d'una manera acceptada socialment.



En primer lloc, les **habilitats conversacionals** que estan relacionades amb el maneig del subjecte en una conversa, tant en l'aspecte corporal o el to de veu, com de l'adequació de la interacció quan volem comunicar-nos amb l'altre. Implica saber com iniciar, mantenir i finalitzar una conversa. I en el cas dels alumnes amb TEA requereix un treball previ d'estimulació i aprenentatge de l'intel·ligència social, per tal de ser capaç d'interaccionar amb els altres tenint en compte els seus interessos i motivacions.

En segon lloc, **les habilitats de joc cooperatiu**, és a dir, les habilitats necessàries per a convidar a algú a jugar, unir-se al joc de l'altre, saber respectar torns, saber que implica guanyar i la conseqüent autoregulació que ha de fer l'alumne quan perd.



Per últim, **les habilitats de maneig de l'amistat**, que impliquen saber quan oferir ajuda o consolar a un amic, diferenciar entre fets i opinions per a evitar conflictes amb l'altre o saber cridar l'atenció de forma adequada. Les quals engloben les habilitats d'autoregulació.

3.3 ESTRATÈGIES PSICOPEDAGÒGIQUES PER TREBALLAR LES HHSS

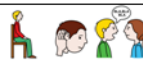
Un cop classificades les diferents subhabilitats que engloben les HHSS. Faré una breu descripció de les estratègies psicopedagògiques que formaran part de les intervencions dissenyades en el programa. Abans de tot, m'agradaria especificar que tots les estratègies d'exemplificació que trobareu en aquest apartat, són d'elaboració pròpia les quals m'han ajudat en la meva tasca docent, excepte les que trobeu citades.

3.1.1 Instruccions

Les instruccions serveixen per donar informació específica dels comportaments socialment apropiats i com els han de dur a terme. Ajuden a desglossar un comportament social complexa en components que es poden identificar i ensenyar.



A més a més, han d'incloure informació breu, amb frases curtes i llenguatge clar. Si més no, depenent del grau d'afectació del nostre alumne adaptarem el suport visual amb el que presentem la instrucció, ja sigui amb imatge real, pictograma, dibuix comunicatiu o escrit. Les combinacions poden ser molt variades i dependrà com sempre de les necessitats específiques del nostre alumne.

	
COM ENTREM A BELLAIRE	1. BAIXAR DE LA FURGO TRANQUIL
	
COM SALUDEM ALS COMPANYYS	2. CAMINAR FINS BELLAIRE
	
	3. NO ENS TIREM A SOBRE, DIEM BON DIA
	
	4. PUGEM A LA CLASSE TRANQUILS
	
	5. MOTXILLA I JAQUETA PENJADA
	
	6. TREIEM ESMORZAR I AGENDA
	
	7. SEIEM, SALUDEM I PREGUNTEM ALS COMPANYYS

3.1.2 Guions socials

Els guions socials són una descripció explícita de les seqüències de passos a realitzar en una situació específica. Es diu de manera explícita com ha de comportar-se en aquesta situació o quins comportaments socialment apropiats s'espera que l'alumne faci en aquesta situació particular.

Aquests guions s'han de practicar amb role-playing, és a dir, fent la dramatització de la conducta en un context controlat. I s'han d'oferir nombroses situacions d'aprenentatge per reforçar les conductes adequades i corregir les inadequades. Els guions socials poden tenir diferents graus de complexitat, des de situacions quotidianes, fins a experiències socials complexes.



PENSA ABANS DE PARLAR

	MIRAR ALS ULLS
	NO TOCAR LA CARA NI GIRAR-LA DISTÀNCIA D'UN BRAÇ
	FER UNA PREGUNTA
	ESPERAR RESPOSTA
	VOLS CONTINUAR PARLANT?

1	2	3
ESCOLTAR	PREGUNTAR	RESPONDRE

3.1.3 Històries socials

Les històries socials són tècniques desenvolupades per Carol Gray al 1998 quan va publicar el seu primer article sobre històries socials *"The Advanced Social Story workbook"*. Per treballar amb alumnes amb TEA amb objectiu de millorar la seva comprensió social.

Són contes curts que descriuen objectivament a persones, llocs, esdeveniments i conceptes o situacions socials, seguint un contingut i format específic. S'ajusten a cada alumne ja que té en compte la persona i s'adapta a les necessitats habilitats i interessos de cada alumne. En definitiva, és una estratègia visual que converteix idees i conceptes socials abstractes en concrets.

Cal tenir en compte que s'han d'escriure en primer persona i en present amb frases clares, literals i positives. Amb un vocabulari apropiat i recordar que s'han d'utilitzar les paraules "mai" i "sempre" amb precaució.

Veure a l'annex 3, els passos a seguir per a realitzar una història social.

Per últim, cal especificar el tipus de frases que hem d'utilitzar quan per a elaborar una història social:

- **ORACIONS DESCRIPTIVES:** Donen informació de la situació.



- **ORACIONS DIRECTIVES:** Dirigeixen la conducta de l'alumne.
- **ORACIONS PERSPECTIVA:** Expliquen que passa si no fem lo correcte.
- **ORACIONS DE CONTROL:** Recopilen o fan una síntesi del que ha d'aprendre.

Exemple d'història social:

DEMANAR PERMÍS PER A FER UNA ABRAÇADA



Avui vaig a aprendre a demanar permís per abraçar als altres. Donar abraçades esta molt bé si a la

persona a qui se'ls dono li agrada  però no a tothom els hi agrada. A algunes persones no els hi

agraden  les abraçades.

Per aquest motiu si no se si els hi agraden les abraçades els hi he de preguntar  abans. Si em diu que

si  li puc donar una abraçada . I si em diu que no  no li dono.

Si dono una abraçada a algú que no li agrada es pot enfadar amb mi. Si demano permís i abraço quan ells m'han dit que si podré abraçar i estarem contents.

Avui he après a demanar permís per fer una abraçada i això està molt bé.



Formació actualització del TEA. Institut de Psicologia (2016)

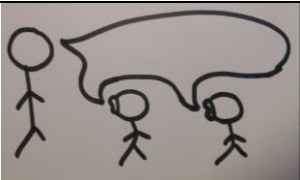
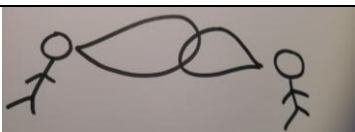
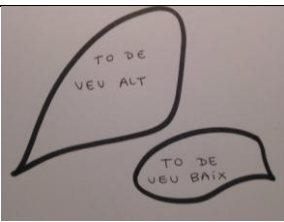
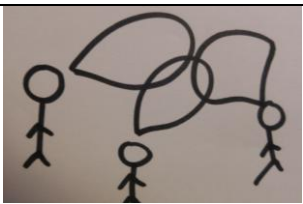
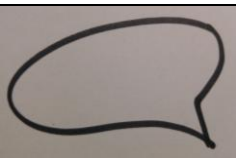
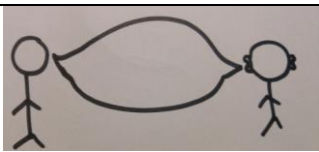
3.1.4 Historietes en forma de còmic (dibuixos comunicatius)

És una tècnica que utilitza dibuixos senzills per a il·lustrar visualment detalls, idees o conceptes abstractes que es donen en una conversa entre dues o més persones. Es basen en l'evidència que va aportar Gray amb les seves investigacions (1998) afirmant que els suports visuals poden millorar l'enteniment i la comprensió de situacions socials d'alumnes amb TEA.



Aquests dibuixos serveixen per a il·lustrar la comunicació de forma permanent i per proporcionar suport addicional a les persones que lluiten per comprendre el ràpid intercanvi d'informació que es produeix en situacions socials.

S'utilitzen símbols per a representar diferents situacions d'interacció social:

 Tots parlen a la vegada	 Escoltar (com a part d'un grup)
 Conversar sobre un tema	 Volum de la veu
 Entrar en una conversa quan dues persones estan parlant	 Parlar
 Escoltar	 Pensar

Adaptació pròpia d'una formació d'actualització del TEA. Institut de Psicologia (2016)

3.1.5 Cartes de poders

Aquesta estratègia és una ajuda visual que utilitza l'interès del nen per ajudar-lo a comprendre situacions socials, rutines o el currículum ocult (normes i guies de comportament social que no s'ensenyen de manera explícita) en les interaccions socials.

Es componen de dos parts, el **guió** que és la descripció de la situació problema o conducta desitjada i com l'interès de l'alumne respon a aquest desafiament social. I l'altre part són les **targetes de poders**, que són la il·lustració del seu interès i resum de la solució que representa.



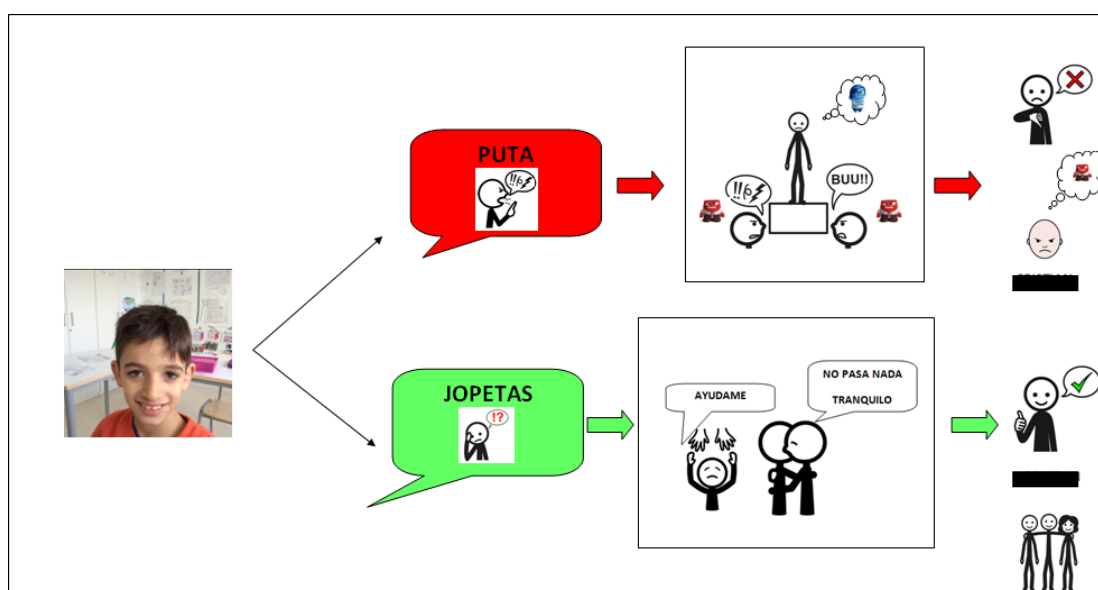
3.1.6 Fitxes de comportament social

És un estratègia per ensenyar que els comportaments “esperats” versus els “inesperats” tenen efectes directes sobre els sentiments de les persones, el que a la vegada modifica les seves accions – reaccions cap a nosaltres. Serveixen per relacionar el comportament, les emocions i les seves conseqüències al llarg del dia.

Els exemples i les instruccions de com realitzar les fitxes de comportament social segons Winner, M (2010) les podreu trobar a l'annex 4.

3.1.7 Mapa de contingències

Són esquemes visuals que ajuden a l'alumne a predir que succeirà segons la conducta que realitzi.



3.1.8 Autòpsies socials (Richar Lavoie)

És una estratègia per ajudar a entendre els errors socials i aprendre solucions alternatives al problema. És una tècnica de resolució de problemes i una oportunitat perquè l'alumne participi activament en el procés. Aquesta eina és particularment útil als alumnes amb TEA perquè els ajuda a veure la relació de causa-efecte entre les seves conductes i les reaccions dels altres.

La pot realitzar qualsevol adult significatiu de l'entorn de l'alumne (mestre o pares). És duu a terme en un ambient realista i familiar. Quan l'alumne fa un error social el nen i l'adult ho analitzen de forma conjunta. I sobretot, cal especificar que és molt més eficaç quan es realitza immediatament després de l'error social.

Per tant, l'autòpsia social consisteix en primer preguntar a l'alumne "què ha passat?", després esbrinar "què en pensa del seu error". A continuació, repassar conjuntament l'escenari del que ha passat. I per últim utilitzar la nova habilitat apresca al llarg de la setmana i reportar els resultats. Des de la meva experiència el que millor m'ha funcionat utilitzant aquesta estratègia és anar dibuixant tot el que explica l'alumne com una seqüència viva.

Per exemple us mostraré un cas real en que vaig fer servir aquesta estratègia. En aquestes dues autòpsies socials que presento, es veu com un alumne no ha sigut



capaç de verbalitzar “que volia fer de porter per jugar a futbol” i a causa de no poder-ho verbalitzar a acabat tenint un conflicte amb un company. No hi ha missatges perquè estan fetes per un alumne que encara no ha accedit a la lectoescriptura.

Cadascuna de les vinyetes significa:

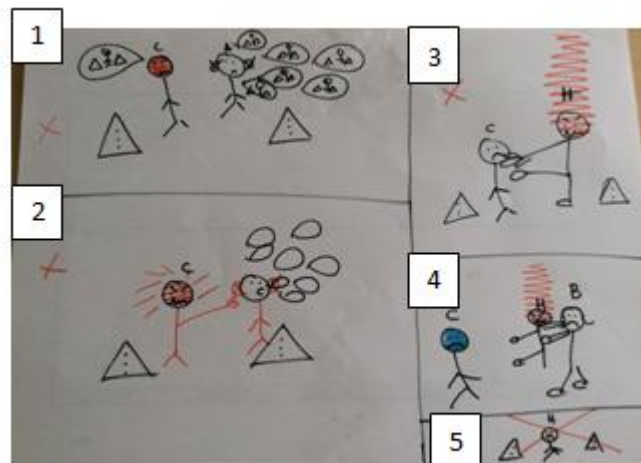
1) Comença a repetir cridant que vol estar al costat del company que ha demanat ser porter prèviament.

2) Com és molt insistent i ho fa cridant i empenyent, al final el company s'enfada perquè no l'entén l'acaba apartant físicament.

3) L'alumne reacciona agredint al company

4) Hem d'intervenir els educadors per ajudar-lo

5) La conseqüència és que d'aquesta manera ell no podrà ser porter.



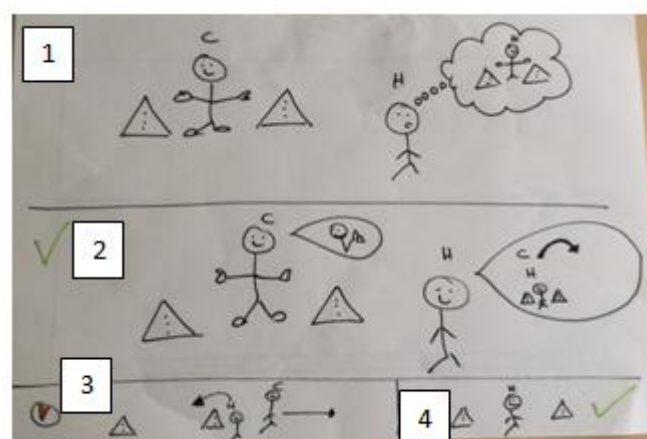
Un cop li hem explicat el que ha passat i li diem que aquesta no és la manera correcta. Li ensenyem la nova habilitat: “Com demanar a un company que tu també vols ser porter.”

1) En la primera vinyeta l'alumne està pensant que vol ser porter igual que els seu company.

2) Li diu verbalment que després ell també voldrà ser porter i el seu company li contesta “d'acord”.

3) Acordem que quan soni el time timer (rellotge visual) faran un canvi.

4) Així, sí que aconseguiries ser porter.



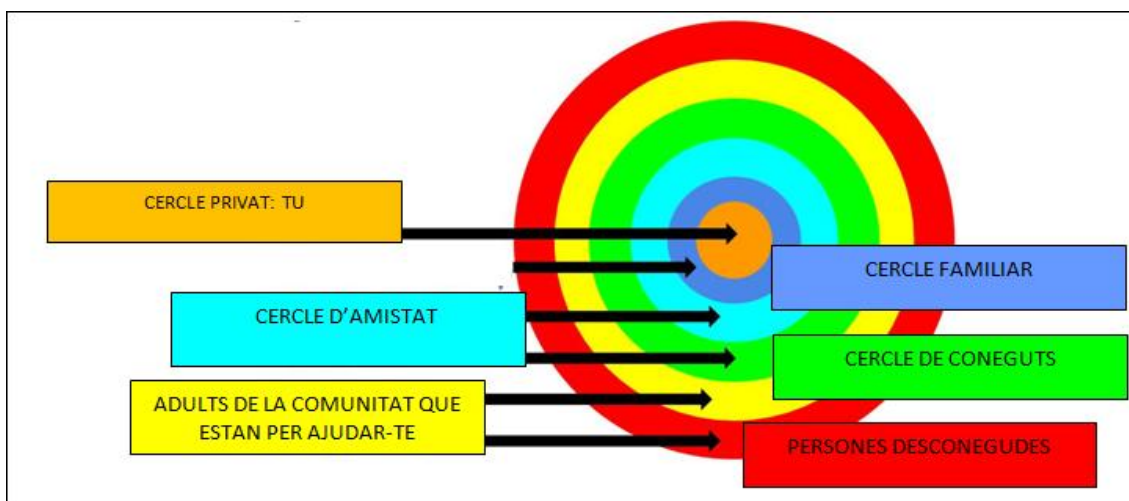


3.1.9 Cercles concèntrics

Els cercles concèntrics són una estratègia que ajuda a l'alumne a discriminar diferents graus d'intimitat i adaptar el seu comportament en funció d'aquesta. Els cercles estan marcats per colors per identificar les diferents franges. És una



manera d'aprendre de manera visual i concreta conceptes tan abstractes i canviants com els límits socials i la sexualitat. També pot servir per ensenyar els estadis de les relacions de parella, o els diferents nivells d'intimitat social i sexual i la forma en la que es relacionen els alumnes (confiança, contacte físic i tipus de conversa).



Font: Elaboració pròpia a partir de la recerca.

3.1.10 Modelat o vídeo modelat

És una estratègia que consisteix en que una persona competent en les conductes objecte d'entrenament les realitzi de manera adequada en presència dels nois i que aquesta execució sigui reforçada. La forma de presentar-ho és mostrant en un vídeo les conductes de forma clara i precisa, de menor a major dificultat i repetir la tècnica. S'han d'acabar les seqüències d'interacció completes i crear les condicions òptimes per a l'observació.





Respecte a l'observador cal que doni les instruccions precises perquè observi el model i centri l'atenció en el comportament objectiu. També s'ha de facilitar que adopti un paper actiu comentant i valorant. I per últim, oferir l'oportunitat de practicar les conductes observades immediatament després de l'actuació del model.



Plataforma video modeling:
Every day speech social skills
virtens

3.1.11 Role-play i pràctica dirigida

El **role-play** és la dramatització a on l'alumne practica la conducta en un context controlat. I la diferència amb la **pràctica dirigida** és que aquesta practica la conducta en un context natural. Ambdós estratègies tenen com a objectiu comú practicar massivament les conductes que són objecte d'intervenció. Permeten l'assaig de la conducta, donar feedback i reforçar.

3.1.12 Retroalimentació

És una estratègia que es pot utilitzar amb alumnes amb TEA d'alt funcionament. Consisteix en proporcionar informació al subjecte del grau de competència que ha mostrat en l'execució de les habilitats practicades. És a dir, es realitza una seqüència a on que després de que l'alumne hagi practicat l'habilitat se li demana que comenti la seva actuació, es veu la gravació en vídeo de la seva actuació. A continuació, es sol·licita el comentari del grup, els monitors també comenten i per últim, se li torna a demanar a l'alumne que comenti la seva actuació.

Tot això, amb l'objectiu de poder fer un anàlisi objectiu de la conducta, donar informació detallada de les conductes adequades i reforçar i identificar les conductes susceptibles de millora, assenyalant conductes alternatives. Per finalment, fer una valoració de si cal fraccionar l'habilitat en passos més petits o s'ha assolit amb èxit.

3.1.13 Reforçament

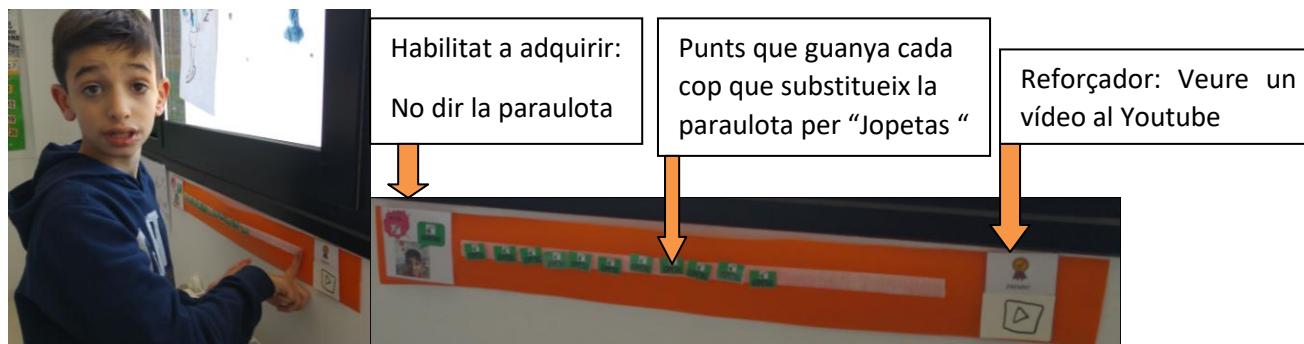
El reforçament és una estratègia que consisteix en proporcionar conseqüències positives a l'alumne quan realitza la conducta adequada o ha realitzat alguna aproximació a la conducta objectiu. El que provoca és un augment de la probabilitat de que la conducta elogiada o recompensada es torni a repetir.

Exemplificació de com utilitzar aquesta estratègia per adquirir habilitats:

A partir del treball de l'habilitat a adquirir mitjançant el mapa de contingències mostrat anteriorment, es reforça a l'alumne amb un l'elecció d'un vídeo del youtube al final del



dia per haver dit “jopetas” en comptes de la paraulota. I cada cop que l’alumne omet la paraulota i diu “jopetas” se li afegeix un pictograma elaborat de “jopetas” al panell per tal de reforçar-ho positivament.



4. ANÀLISI DEL CONTEXT

4.1 Escola d'Educació Especial i Centre Terapèutic Fundació Bellaire

L'Escola i Centre Terapèutic Bellaire és una Escola d'Educació Especial concertada amb el Departament d'Educació des del curs 1983-84, que atén infants i adolescents entre els 4 i 21 anys amb Trastorn de l'Espectre Autista. Es tracta d'un centre petit i específic donat l'alumnat al que atén.



A partir de les dades extretes del PEC (Projecte Educatiu de Centre) el qual es pot consultar a l'annex 5. S'afirma que sovint el desenvolupament general dels seus alumnes es veu greument afectat ja que els trastorns que pateixen els dificulta l'establiment de vincles afectius i de relacions estables amb el seu entorn familiar, social i escolar. La capacitat d'aprenentatge també està molt alterada a conseqüència del trastorn i del retard en el desenvolupament que pateixen.

Aquesta institució s'entén com una Escola però també com una Institució Terapèutica on tots els espais, professionals, i activitats estan preparades i dissenyades per acollir a l'infant i al jove, i donar resposta a les necessitats de suport en les diferents àrees. Essent aquest el tret diferencial més important que caracteritza l'escola.



4.1.1 Contextualització del centre

L'Escola d'Educació Especial Fundació Bellaire està ubicada a Bellaterra. La qual és una zona residencial vinculada a Cerdanyola del Vallès, pròxima a zones boscoses.



En l'entorn pròxim de l'escola hi ha diferents centres educatius de nivells diversos. En primer lloc, el centre de més proximitat és l' escola concertada de primària i secundària Ramon Fuster. En segon lloc, trobem una llar d'infants. I finalment, a la mateixa àrea, hi ha la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Pel que fa a les característiques socioeconòmiques, la població que viu a la zona residencial de Bellaterra majoritàriament és de nivell socioeconòmic mitjà-alt. Disposen de diferents serveis pròxims a l'escola com ara un supermercat, una farmàcia, un banc, entre d'altres.

Val a dir, que l'escola Bellaire és centre referent per tota la zona del Vallès Occidental. Per aquesta raó, l'alumnat procedeix de diferents poblacions de la zona d'influència. L'alumnat de l'escola és molt heterogeni tant en relació al grau d'afectació del trastorn que pateixen, com en quant a la realitat sociocultural de la que provenen.



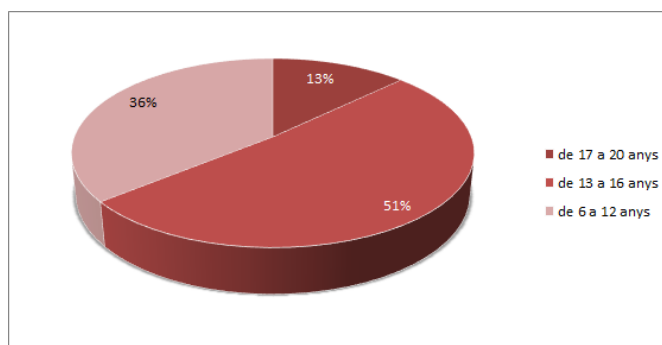
L'equip de professionals és un dels factors que fan de l'escola Bellaire un centre específic i de referència. Compten amb professionals formats i especialitzats tant en educació com en psicologia, coneixements necessaris per atendre l'alumnat i la seva idiosincràsia.

Tenint en compte tant el context extern com l'intern, la realitat amb la que compten els hi permet plantejar diferents projectes que són especialment rellevants per a l'educació de l'alumnat al que atenen. Per una banda, el gaudir de l'entorn natural privilegiat que els hi permet realitzar activitats a l'aire lliure. Per altra banda, el fet de comptar amb bones comunicacions amb transport públic permet realitzar activitats en comunitat. I finalment, el fet de tenir altres centres educatius pròxims o viuen com a una oportunitat de futur per anar establint relacions amb ells.



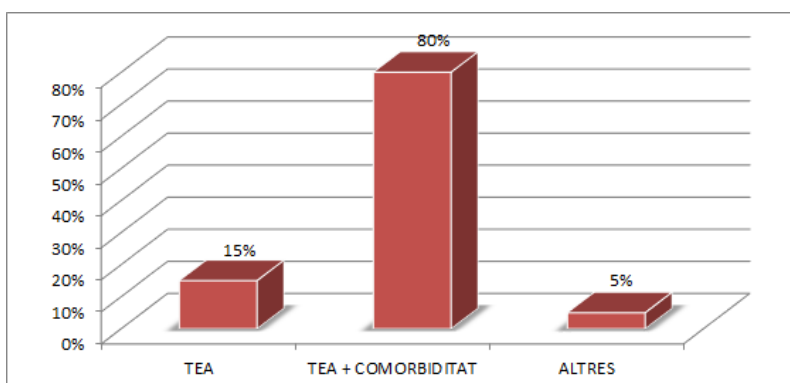
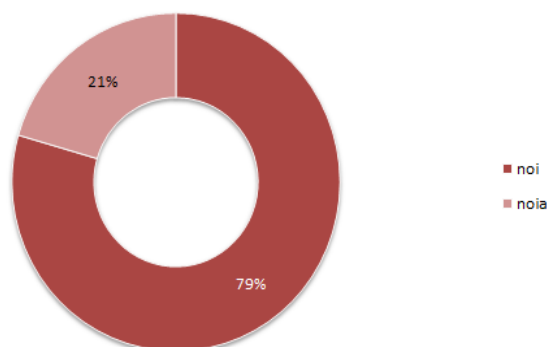
4.1.2 Perfil de l'alumnat

A continuació, mostraré en forma de gràfics el perfil dels alumnat en relació a l'edat, el sexe, el diagnòstic i el nivell socioeconòmic familiar, segons les dades extretes de la memòria anual actual del centre. Podeu trobar més dades complementàries a l'annex 6.



Tal i com es pot observar en el gràfic, el 13% dels usuaris tenen entre 17 i 20 anys, el 51 % entre 13 i 16 anys i el 36% tenen actualment entre 6 i 12 anys, percentatge que ha tornat a augmentar aquest curs ja que la majoria de noves incorporacions han estat d'infants de menys de 12 anys.

Pel que fa al **sexe dels usuaris**, predomina el sexe masculí per sobre del femení donat que aquesta és una tendència que s'ha mantingut al llarg de la història de la institució i confirmaria la major prevalença dels TEA en els nens per sobre de les nenes.

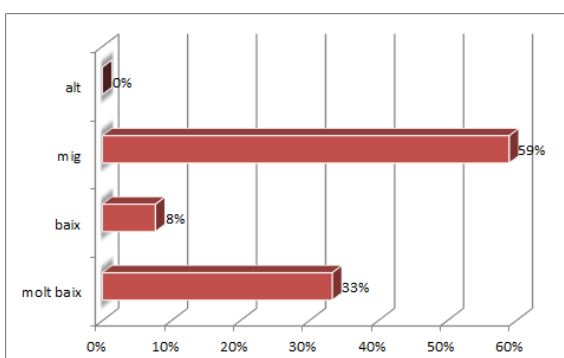
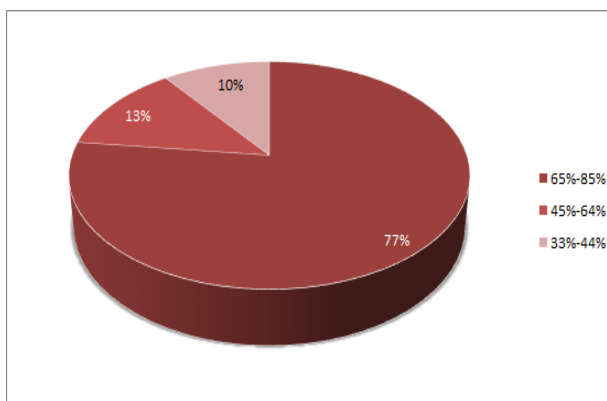


D'altra banda, tal i com es fa palès al gràfic, el **diagnòstic** dels alumnes és de TEA en un 95% dels casos. D'aquests, només el 15% tenen un sol diagnòstic de TEA. La prevalença més alta és la de TEA amb comorbiditat, que arriba al 80% del total. Veiem, principalment el TDAH i la DI, com a trastorns comòrbids associats al TEA.



Dins de l'entitat diagnòstica TEA, tal com porta implícita la paraula “espectre”, s’ha d’entendre que hi ha una gran diversitat, des de persones que necessiten un alt grau de suports fins a d’altres que tenen capacitats cognitives no afectades pel trastorn. En el cas concret de Bellaire, la majoria dels infants i adolescents atesos presenten un alt grau d’afectació que requereix de molts suports i adaptacions, tot i que hi ha alumnes al centre que estan acabant l’escolarització adaptada per optar a sortides de formació professional en lloc de centres de teràpia ocupacional.

Aquest aspecte de necessitat elevada de suports es reflexa en el següent gràfic que fa referència al **grau de discapacitat** dels alumnes.



Per tant el 77% dels usuaris té reconegut més del 65% de grau de discapacitat, fet que constata la severitat del trastorn que s’atén al centre.

I per últim, respecte el nivell socioeconòmic de les famílies, es pot observar una majoria de famílies que es situarien en el perfil socioeconòmic mig, però segons afirmen respecte l’any 2015 han augmentat molt considerablement el nombre de famílies de perfil socioeconòmic baix els quals no tenen pràcticament cap ingrés més enllà dels ajuts socials i de la dependència. Creant una tendència cap a la polarització d’aquests dos nivells socioeconòmics.



4.1.3 Objectius pedagògics i estratègies curriculars i pedagògiques

Donada l'especificitat del centre educatiu el qual atén a infants amb unes necessitats de suport molt diferenciades. El seu Projecte Curricular de Centre (PCC) és un projecte adaptat en el qual es prioritzen aquelles àrees que són imprescindibles per realitzar una intervenció específica donades les necessitats educatives dels seus alumnes amb TEA. Les àrees estan estretament relacionades am les habilitats adaptatives i les competències bàsiques (*a l'annex 7 és poden consultar més detalladament en què consisteixen les habilitats adaptatives*). L'objectiu prioritari és que els seus alumnes independentment de l'afectació mitjançant una adaptació del currículum ordinari puguin accedir als aprenentatges de manera significativa i funcional.



A continuació, mostraré de forma molt visual i vivencial les àrees que es prioritzen en el PCC de Bellaire, mitjançant imatges dels meus alumnes en situació d'aprenentatge:



Per tant, tal i com s'especifica al PEC (veure a l'annex 5) depenent de les característiques i necessitats dels alumnes a Bellaire es realitzen tres tipus d'adaptacions del currículum.

En primer lloc, **les adaptacions del currículum base**, les quals són escasses donat el volum d'alumnes amb una intensitat de suports elevats, per tant, son pocs els alumnes que reben unes adaptacions poc significatives i que per tant segueixen el currículum ordinari.



D'altra banda, els alumnes que reben **adaptacions significatives del currículum base**, donat que hi ha molts casos en que es seleccionen continguts que formen part d'una altra etapa educativa inferior i no s'ajusta a l'edat de l'alumne. Per tant, hi ha adaptacions significatives pel que fa a la selecció dels objectius, els continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació.

I per últim, **els grups funcionals, que segueixen un currículum amb adaptacions molt significatives**. L'alumnat que té aquesta resposta educativa presenta una elevada intensitat de suports en totes les àrees. I per tant, es prioritza el treball d'aquelles àrees que a la llarga incidiran més en la millora de la seva qualitat de vida i en l'adquisició d'habilitats adaptatives.

Com a conclusió, només afegir que hi ha activitats comuns a totes les agrupacions de l'escola com per exemple:

- **Activitats funcionals i significatives:** Es treballa des de la motivació, ja que moltes vegades l'alumnat presenta interessos restringits que repercuteixen substancialment en com aprenen. Ja que, l'alumnat amb TEA sol presentar un ritme d'aprenentatge més lent que els infants neurotípics, sol ser necessari realitzar diverses repeticions per tal que l'alumnat interioritzi els aprenentatges. Lligat a aquest fet, és important que les activitats estiguin pensades per afavorir l'autonomia. Per tant, serà imprescindible treballar competències i continguts a través d'activitats funcionals i significatives per a ells en totes les àrees, ja siguin curriculars o no.



- **Tallers:** Es desenvolupen tallers d'hort i jardineria, art, fusteria, marqueteria, cuina, informàtica, música, psicomotricitat, activitats multisensorials, jocs motrius, joc simbòlic, entre d'altres.

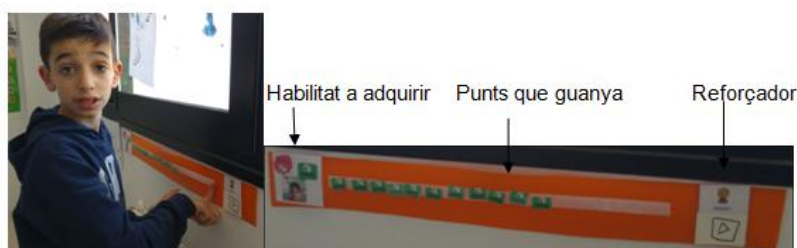
- **Les activitats fora del centre:**
Activitats i/o sortides que, amb caire lúdic, cultural, esportiu o de coneixement de l'entorn, es fan de manera periòdica per tal de





treballar la seva autonomia personal, la socialització i la inclusió social.

- **L'educació interactiva:** L'ús de tauletes digitals i altres tecnologies proporciona una nova metodologia d'intervenció i la possibilitat de personalitzar i adaptar encara més la intervenció psicopedagògica.
- **El treball de la conducta:** L'objectiu que es persegueix és observar i analitzar amb rigor els problemes o desajustos en la conducta social dels alumnes, poder trobar la funcionalitat d'aquestes conductes i oferir eines als infants i adolescents per a què puguin transformar-les en conductes adaptatives i beneficioses per a ells i per el seu entorn.



- **El treball de les habilitats comunicatives:** Degut a les deficiències causades pel trastorn pel que fa a la comunicació i les interaccions socials, a l'escola es fa imprescindible situar el treball de la comunicació en un dels eixos centrals a seguir. Aquestes habilitats, en molts casos, no les adquireixen de manera espontània com l'alumnat amb desenvolupament normatiu i, per això, en el cas de l'alumnat amb TEA, cal dissenyar propostes educatives que explicitin tots els aspectes de l'acte comunicatiu. I aquí és a on tindria cabuda aquest programa de millora d'Habilitats Socials dissenyat per als nostres alumnes donada la necessitat esmentada.



4.2 Anàlisi de necessitats

En tot programa d'intervenció és necessari que les bases del mateix estiguin fonamentades i hi hagin evidències de la necessitat del programa. Per tant, amb l'objectiu de realitzar una detecció de necessitats, vaig crear un qüestionari específic sobre el coneixement teòric, aplicació de programes i valoració de la seva utilitat i efectivitat envers les Habilitats Socials d'alumnes amb TEA.



4.2.1 Metodologia de treball

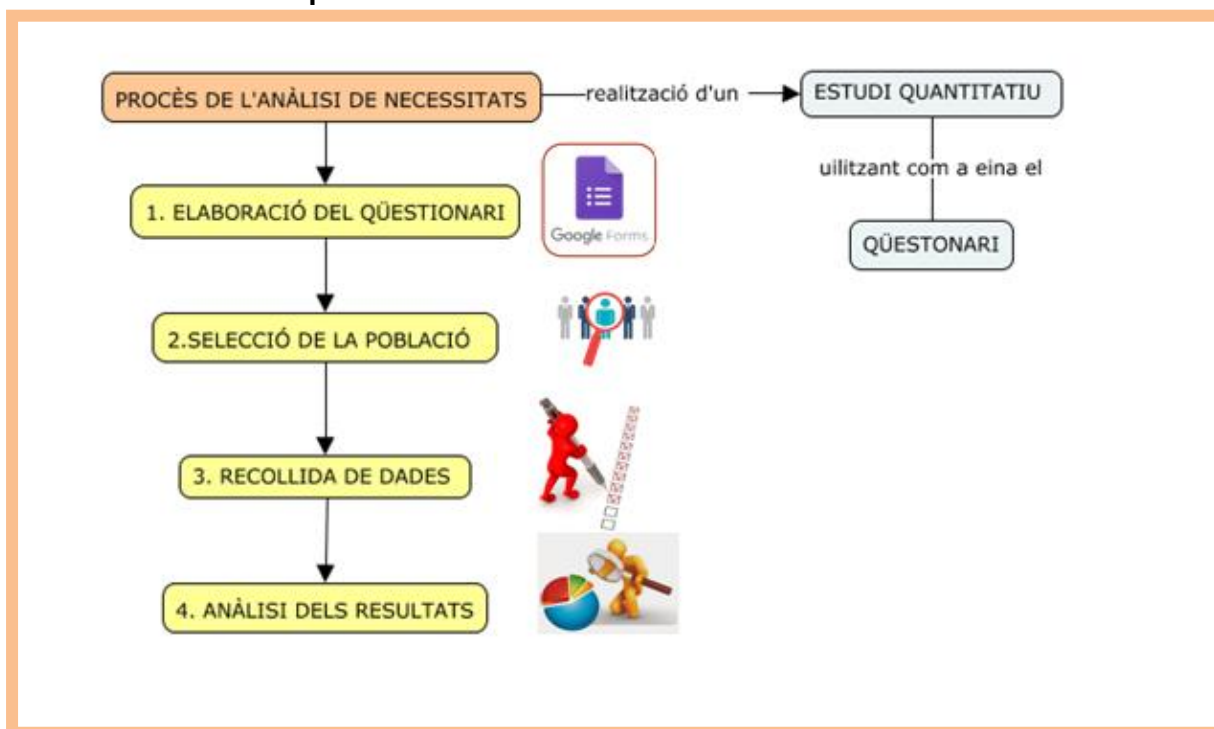
La metodologia de treball emprada per a realitzar l'anàlisi de necessitats ha estat un **estudi quantitatiu** mitjançant com a eina un **qüestionari** (veure a l'annex 8). El qual que he creat per tal de detectar quines són les necessitats reals envers la proposta de crear un programa de millora de les HHSS dels seus alumnes amb TEA en el centre.

La població seleccionada ha estat la totalitat de l'equip de professionals del centre format per 20 persones pertinents de diferents disciplines:

Psicòlegs clínics, psicòlegs generals sanitaris, psicòlegs amb màster en TEA i psicopatologia, psicopedagogs, logopeda, mestres d'educació especial i educadors socials.

Donat l'alt volum de feina dels professionals del centre, vaig optar per realitzar un qüestionari online mitjançant l'eina que ofereix Google Formularis, amb l'objectiu previ de realitzar un qüestionari de fàcil accés i de ràpida contestació. Per tal de garantir el màxim de participació possible. D'aquesta manera via mail vaig poder enviar el formulari als professionals de forma àgil i resolutiva.

Procés de l'estudi quantitatiu:



Un cop realitzada la recollida de dades mitjançant l'aplicació de Google Formularis, presentaré els resultats obtinguts. A l'annex 9 podreu observar amb detall l'anàlisi de respostes que realitza la mateixa aplicació.



En primer lloc, dir que dels 20 professionals seleccionats han respost el qüestionari 17 per tant, estem parlant d'un 85% de la participació dels professionals del centre.

4.2.2 Avaluació de resultats

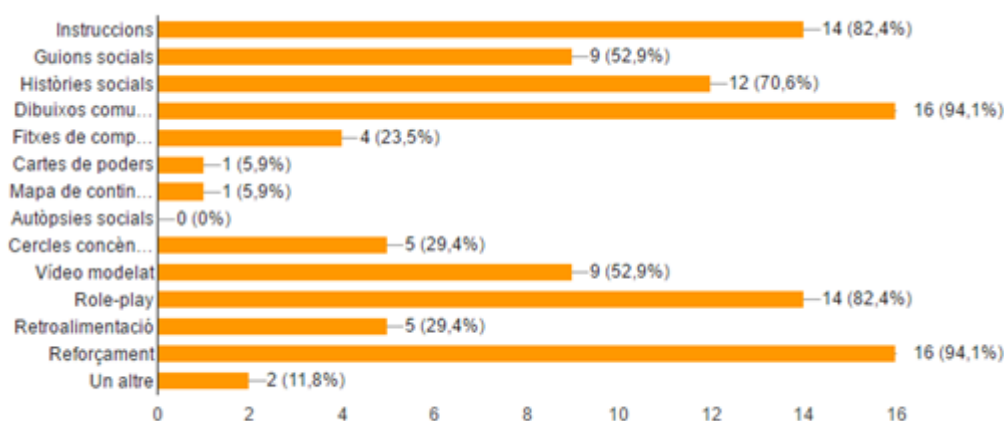
A continuació, plasmaré de forma **qualitativa i quantitativa** els resultats obtinguts.

Un 94% considera **imprescindible el paper de les HHSS en la programació individual** de cada alumne. Fet que constata que l'afectació del trastorn implica un treball sistemàtic pel que fa a l'aprenentatge de les HHSS donades les deficiències en la interacció social i en la comunicació.

D'altra banda, amb les respostes obtingudes envers l'enumeració de les HHSS que es treballaven a l'aula. El que vaig poder analitzar és que **no és té adquirida una classificació de les HHSS**, i he pogut observar confusions entre el que són HHSS i les estratègies psicopedagògiques que s'utilitzen per a ensenyar-les. Per tant, veig positiva l'aportació que pot fer el programa envers la conceptualització de les HHSS i la seva classificació.

En relació als recursos que disposen els professionals, un 70,6% ha afirmat que els hi manquen alhora de programar les sessions d'HHSS.

Pel que fa a l'**ús d'estratègies** psicopedagògiques per a treballar les HHSS, tal i com es veu al gràfic les més utilitzades han estat els **dibuixos comunicatius, el reforçament, les instruccions i el role-play**. Donant com a millor resultat després de la seva aplicació els **dibuixos comunicatius** amb un 88,2%, per sobre del reforçament i les instruccions les quals eren de les més utilitzades. Aquest fet evidencia el tipus d'aprenentatge que realitzen els alumnes amb TEA ja que encara que siguin alumnes amb llenguatge necessiten aprendre de forma visual sobretot quan es tracta d'entendre el món social.





Per últim, afegir que un 86,7% dels professionals va afirmar que **no es disposava al centre d'un programa específic per a millorar les HHSS** i es va valorar la seva necessitat com a imprescindible en un 52,9% i bastant necessari en un 41,2%.

Per tant, un cop analitzades les dades extrec la conclusió de que un programa específic centrat en la millora de les HHSS dels alumnes amb TEA. Aportarà una nova reestructuració de continguts pels professionals envers la conceptualització i classificació de les HHSS. I facilitarà la recerca de recursos i estratègies per programar les sessions o tallers d'HHSS. A més a més, de servir com a eina per avaluar el nivell de competència de cadascun dels seus alumnes.

5. DISSENY DEL PROGRAMA: “Programa de millora de les habilitats socials per alumnes amb TEA”.

A continuació, us presento “el Programa de millora de les Habilitats Socials per alumnes amb TEA”. Aquest programa té com a objectiu principal ser un recurs específic en forma de guia tant per a docents, com per familiars que estiguin interessats en realitzar una intervenció psicopedagògica adreçada a l'ensenyament d'HHSS per a alumnes amb TEA.

Esta dissenyat amb la intenció de donar resposta a les deficiències en interacció social i comunicatives causades pel trastorn. I persegueix com a fita ser útil per a ajudar als alumnes a ser més competents en les seves interaccions socials alhora de relacionar-se i comunicar-se amb els altres. I ajudar-los a expressar emocions, opinions i a realitzar una aproximació a la comprensió del mecanisme del nostre món social.

D'altra banda, m'agradaria destacar que des d'un inici vaig pensar en un plantejament multinivell, és a dir, que depenent de les necessitats del nostre alumne és pogués accedir de forma àgil a aquells continguts necessaris, per realitzar la seva intervenció “a mida”. Ha estat tot un repte ja que, es planteja un programa de caràcter generalista dintre del món del TEA, però alhora, molt específic oferint un ampli ventall de recursos i estratègies per a la intervenció. I em veig amb la necessitat d'expressar la dificultat que ha suposat incloure un llistat d'objectius mínims i màxims per tal d'abastar gairebé tots els nivells de severitat del trastorns des d'alumnes que necessiten ajuda, ajuda notable o ajuda molt notable. Tot i així, és impossible aconseguir determinar objectius específics que compreguin el ventall tan ampli envers la severitat del trastorn, per tant, serà el professional qui haurà d'aportar l'especificitat de l'objectiu a partir del coneixement de l'alumne.



5.1 Objectius generals i específics

Objectius generals:

- ★ Millorar la interacció social i comunicativa dels alumnes amb TEA.
- ★ Donar resposta a les necessitats específiques d'aprenentatge d'HHSS d'alumnes amb TEA.
- ★ Crear un programa que tingui la funció d'orientació psicopedagògica per a intervenir en l'àmbit d'HHSS, i que alhora funcioni com a recurs didàctic.
- ★ Ajudar a desenvolupar un procés d'ensenyament - aprenentatge basat en la millorar de la comprensió d'emocions i la competència social dels alumnes amb TEA
- ★ Donar estratègies compensatòries a nivell d'interacció social i comunicativa per ser més competents en la comprensió d'estats mentals del altres.

Objectius específics:

M'agradaria presentar els objectius específics delimitats per blocs de continguts:

1. HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL:	
	
- Adquirir els prerequisits bàsics per a interaccionar amb les persones - Aprendre estratègies per a mantenir un bon llenguatge corporal durant les interaccions. - Ser capaços de mantenir un correcte contacte ocular - Mantenir un espai personal adequat en funció del context en el que es desenvolupa l'alumne - Ser conscient de les diferents tonalitats de la veu i utilitzar el to de veu adequat segons el context en el que es trobi. - Aprendre el significat social que té el somriure social i intentar aplicar-ho. - Aprendre a saludar i a presentar-se - Ser capaç d'expressar una queixa quan quelcom els hi ha generat malestar - Saber demanar ajuda als altres quan en trobem amb un problema o han de satisfer una necessitat bàsica i no poden per si sols. - Ser competent en com demanar un favor als altres	



2. SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS



- Ser capaç d'identificar les emocions més bàsiques mitjançant expressions facials: felicitat, tristesa, enuig, espant, avorriment, fastig...
- Ser competent en el reconeixement de les emocions més bàsiques
- Ser capaç de representar gràficament les emocions
- Diferenciar correctament els diferents estats emocionals
- Detectar en les persones el seu estat emocional, fixant-se en l'expressió facial
- Ser capaços d'expressar les pròpies emocions i identificar-les
- Ser capaç de comprendre que generen les seves actuacions en els altres a partir de la comprensió de les emocions dels altres
- Reconèixer i atribuir una causa a les emocions

HABILITATS D'AUTORREGULACIÓ:

- Ser coneixedors de les diferents intensitats de les emocions
- Ser capaç d'expressar les seves emocions i graduar-les per tal d'actuar en conseqüència
- Poder atribuir una causa al seu propi estat emocional
- Adquirir conductes d'autoregulació emocional

HABILITAT DE L'EMPATIA:

- Atribuir un estat emocional a un altre persona a partir d'una situació viscuda
- A partir de la identificació de l'emoció en l'altre tenir estratègies per actuar en conseqüència
- Ser conscient de que els seus actes provoquen canvis emocionals en els altres

HABILITATS DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES:

- Saber identificar els problemes interpersonals
- Ser capaços d'aplicar les diferents fases per resoldre un problema
- Identificar de qui és el problema
- Ser capaç de pensar diferents solucions
- Pensar en les diferents conseqüències que ens portaran la solució triada
- Ser capaç de posar en marxa la millor solució triada per resoldre el problema

SUBHABILITATS COMUNICATIVES:



HABILITATS CONVERSACIONALS:

- Entrenar la seva intel·ligència social
- Aprendre a pensar amb els ulls, escoltar als altres i pensar-hi per tal d'anticipar



conductes dels altres o si més no tenir elements per entendre-les.
- Ser capaç d'iniciar una conversa
- Conèixer les normes d'una comunicació positiva
- Saber de què parlar, quan es volen introduir en una conversa
- Ser capaç de mantenir una conversa, aportant temes en comú i mostrant interès pel seu interlocutor.
- Tenir estratègies per finalitzar una conversa o per sortir quan ens interessa
HABILITATS DE MANEIG DE L'AMISTAT:
- Entendre perquè és necessari un amic
- Tenir estratègies per a cuidar les amistats
- Aprendre a escollir les amistats i preservar el criteri propi
- HABILITATS DE JOC:
- Ser capaç de proposar un joc
- Atrevir-se a unir-se a un joc ja iniciat per un grup
- Aprendre estratègies d'autoregulació de la frustració durant el joc

5.2 Planificació del programa

A partir de la fonamentació teòrica prèvia a continuació, emmarcaré a quins perfils d'alumnat va dirigit el programa, mencionaré més tècniques d'ensenyament-aprenentatge útils per a la posar en pràctica el programa. I per últim, destacaré la importància de seguir un procediment d'ensenyança que respongui al nivell de suports necessaris per l'alumne.

5.2.1 Beneficiaris

En un principi el programa està específicament pensat per a desenvolupar-ho amb alumnes amb TEA independentment del nivell de severitat. Però donat que s'ofereixen materials molt visuals i es mostren recursos que ajuden a seqüenciar els passos per aprendre les diferents HHSS. També podrien ser beneficiaris alumnes amb discapacitat intel·lectual, TDAH, amb discapacitat auditiva, amb Síndrome de Down, entre d'altres. És a dir, que pot ser beneficiari qualsevol alumne que necessiti millorar la seva competència social i que es beneficiï d'un mètode d'aprenentatge visual.

5.2.2 Tècniques d'ensenyament – aprenentatge

Com a tècniques que es recomanen a part de totes les estratègies psicopedagògiques que he especificat anteriorment en la fonamentació teòrica. M'agradaria destacar: **l'entrenament en autoinstruccions**, el **modelat** i el **moldejament** per a conèixer en profunditat les tècniques esmentades (*veure a l'annex 10*).



I per últim, m'agradaria destacar quin seria el mètode d'ensenyament més adequat per alumnes amb TEA. Segons evidències científiques és el mètode de **l'ensenyament estructurat** (veure a l'annex 11) ja que, és una forma d'adaptar la pràctica educativa a les diferents formes d'entendre, pensar i aprendre de persones amb TEA. I les sessions haurien de formar part d'un sistema d'ensenyament estructurat en el qual l'alumne es sent més competent per accedir als aprenentatges.

5.2.3 Recomanacions pel procediment d'ensenyança

El programa no especifica un únic procediment d'ensenyança. Ja que, la intenció és aportar un ampli ventall de recursos i materials didàctics per a que a partir d'aquests el professional o familiar pugui escollir quin procediment d'aplicació és el més idoni. D'aquesta manera el programa pot anar dirigit a un ampli ventall d'alumnes independentment del nivell de suports que es necessiti per atendre'l. Donat que el programa el que aporta és l'estructura i conceptualització de les HHSS afectades en el TEA i una mostra de recursos i propostes didàctiques. Però a partir d'aquesta base, és el professional qui confecciona la intervenció específica, amb la selecció d'objectius individuals a partir de l'avaluació de la competència social de l'alumne.

Aleshores, el que si que es recomana és que s'estableixi una estructura previsible per l'alumne alhora de planificar les sessions d'aprenentatge d'HHSS. És a dir, que ell pugui associar l'aprenentatge d'habilitats com a una assignatura més del seu currículum. A continuació, mostro dos exemples de com estructurar de forma molt global les sessions:

Per a alumnes amb TEA de mig i alt funcionament aquesta podria ser una proposta de planificació de la sessió:

1. Presentació de l'habilitat: Què aprendrem avui? (obrim la sessió)
2. Aprenentatge de l'habilitat: Mostrant la seqüència de l'habilitat a aprendre (ja sigui a partir de vídeos, instruccions, a partir de tècniques com el modelat...).
3. Activitat d'ensenyament- aprenentatge: (utilitzant els recursos didàctics que s'ofereixen per aprendre l'habilitat)
4. Avaluació: Posem en pràctica l'habilitat apresada (a partir d'un role-play per exemple)
5. Joc final o reforçador (tanquem la sessió)

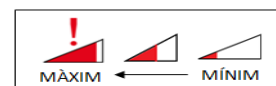


Per alumnes amb TEA de baix funcionament, és a dir amb una necessitat d'una ajuda molt notable, possiblement ens serà més adient treballar a partir de la **tècnica del modelatge**. D'aquesta manera generareu sessions vivencials les quals garantiran aprenentatges funcionals i significatius per l'alumne. I potser els recursos més adients serien els audiovisuals, és a dir, ensenyar les habilitats a partir de vídeo contes, vídeo modelat, videoclips de cançons, etc. I les activitats haurien d'estar seqüenciades a les seves agendes visuals. En definitiva, acoblar l'ensenyament de les HHSS al mètode de l'ensenyament estructurat.

5.3 Continguts: Programa de millora de les HHSS per alumnes amb TEA:

Abans d'introduir els continguts mostraré el funcionament de selecció d'objectius i recursos adients segons el nivell d'intensitat de suports que necessiti l'alumne.

Pel que fa als **objectius** en tots els blocs es mostrarà un llistat d'objectius marcant en ordre descendent del màxim nivell d'assoliment al mínim, de manera que segons el nivell de suports que necessiti l'alumne tenint en compte el grau d'afectació del trastorn, escollirem l'objectiu adient. Amb la intenció d'oferir un recurs a partir del qual fer un disseny de les sessions a mida.



D'altra banda, hi han dos aspectes que cal remarcar un és **nivell de severitat del trastorn** i l'altra és **l'adequació dels continguts** tenint en compte l'edat de l'alumne. Ja que, encara que tinguem un alumne molt afectat, els recursos que li hem d'oferir s'han d'ajustar el màxim possible a la seva edat, sense oferir-li materials molt infantilitzats, però alhora que s'adeqüin a la intensitat de necessitat de suports.

Durant el programa el que es mostraran són recursos generals i d'altres molt específics, l'objectiu és donar una mostra de proposta didàctica a on a partir de la qual el professional l'adapta al seu alumne. Donada la limitació d'extensió del treball, i la necessitat de mostrar material per a treballar les diferents habilitats, trobareu totes les propostes didàctiques i recursos als annexos. Les quals són part imprescindible del cos del treball.

A continuació, mostraré l'organització de continguts del programa distribuïts en blocs. Cal especificar que la classificació del blocs és fruit de la recerca prèvia i pertany a la classificació de les HHSS i les subhabilitats que aquestes engloben en si mateixes. Aportant un seguit de propostes didàctiques i estratègies d'intervenció per tal de que els alumnes aprenguin o millorin les seves competències en les habilitats específiques.



BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL:	
1. Prerequisits per la interacció social: La comunicació no verbal:	
El contacte ocular, l'espai personal, la postura, el to de veu i el somriure social.	
2. Saludar	
3. Presentar-se	
4. Expressar una queixa	
5. Demanar ajuda	
6. Demanar un favor	
BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS	
	
Prerequisits: Entrenament en reconeixement d'emocions bàsiques	
HABILITATS D'AUTORREGULACIÓ	
Identificar la intensitat de les emocions	
Conèixer conductes d'autoregulació emocional	
HABILITAT DE L'EMPATIA	
Entrenament en la comprensió d'emocions en els altres	
HABILITATS DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	
Reconèixer i atribuir una causa a l'emoció	
Entrenament en RRPP	
BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES:	
	
HABILITATS CONVERSACIONALS:	
Estimulació de la intel·ligència social	
Com iniciar una conversa	
Com mantenir una conversa	
Com finalitzar una conversa	
HABILITATS DE MANEIG DE L'AMISTAT	



Concepte d'amistat. Per què és important un amic?
Estratègies per a gestionar les amistats
HABILITATS DE JOC
Unir-se a un joc establert
Autoregulació d'emocions durant el joc: guanyar i perdre

5.3.1 BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL



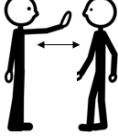
Durant aquest bloc la intervenció incidirà en l'aprenentatge d'aquelles habilitats socials més bàsiques les quals ajudaran als nostres alumnes a ser més competents en la interacció social. I els hi permetrà conèixer una sèrie de prerequisits basats en la comunicació no verbal.

5.3.1.1 Prerequisits per la interacció social: La comunicació no verbal

La comunicació no verbal és essencial en la interacció social, ja que gran part de la informació que transmetem al nostre interlocutor no es transmet només amb les paraules sinó amb el contacte ocular que mantenim, la postura corporal que adoptem, el to de veu que utilitzem, el com respectem o envaïm l'espai personal durant la interacció o els nostres gestos o expressions facials que acompanyen al nostre discurs verbal. Tot això, pertany al llenguatge no verbal.

I en el cas dels alumnes amb TEA tal i com he especificat a la fonamentació teòrica, el trastorn provoca deficiències en la comunicació no verbal per tant, tots aquests elements bàsics que fem per a interactuar socialment estan afectats i per aquest motiu cal que siguin ensenyats de forma seqüencial i vivenciada. Per ser més competents en les seves interaccions socials.

Es realitzaran sessions enfocades a aprendre estratègies per a generar una adequada comunicació no verbal per tal de millorar:

CONTACTE OCULAR	ESPAI PERSONAL	POSTURA	TO DE VEU	SOMRIURE SOCIAL
				



5.3.1.1.1 Contacte ocular

 CONTACTE OCULAR	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL PREREQUISITS PER A LA INTERACCIÓ SOCIAL: LA COMUNICACIÓ NO VERBAL EL CONTACTE OCULAR: PENSAR AMB ELS ULLS
Presentació de l'habilitat:	
Molts dels nostres alumnes eviten el contacte ocular o no són capaços d'expressar utilitzant la seva mirada, ni comprendre el que fan els altres a partir de la seva observació. Per aquest motiu a continuació, s'exposaran estratègies i materials didàctics per aprendre a “pensar amb els ulls”. Quan ensenyem als alumnes a pensar amb els ulls, el que fem és crear un propòsit per a la observació dels altres i del seu entorn. Lo qual els hi permetrà accedir a la informació de l'exterior i per tant, estar preparats per aprendre més endavant a actuar en conseqüència al que estan observant. No oblidem que per mantenir qualsevol interacció social és essencial que puguin mantenir un mínim contacte ocular. Anem a veure de quines maneres podem ajudar a que els nostres alumnes siguin competents pensant amb els ulls.	
 Social Thinking (2013) Pensament social vs habilitats socials: Pensar amb els ulls	
 Every day speech social skills videos (2015) El contacte ocular.	
Objectius:	
	- Ser capaç de pensar amb els ulls en diferents contextos - A partir de la observació dels altres és capaç de predir el que sembla que passarà en un futur pròxim. - Ser capaç de mantenir contacte ocular amb els altres i amb ajuda donar idees del que creu que estan fent en el present - Ser capaç de mirar als altres encara que no li parlin a ell - Mantenir contacte ocular quan interaccioni amb els altres - Mantenir contacte ocular quan ens comuniquem amb ell - Mantenir contacte ocular de forma intermitent quan fa una demanda
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 12)	



Recomanacions:

Garcia, M.(2013). *The incredible flexible you 3. Thinking with your eyes*. San Jose, CA: Social Thinking Publishing.

Cornago, A (2017). *Estimulación, atención y contacto visual*. Recuperat de <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2009/01/estimular-atencin-y-contacto-visual.html>

5.3.1.1.2 Espai personal

	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL PREREQUISITS PER A LA INTERACCIÓ SOCIAL: LA COMUNICACIÓ NO VERBAL
ESPAI PERSONAL	L'ESPAI PERSONAL

Presentació de l'habilitat:

Ensenyem a respectar l'espai vital de les persones, com s'han d'apropar per parlar amb algú sense envair el seu espai personal.

Podem utilitzar la regla de la “distància d'un braç” →



I ensenyar a l'alumne la diferència entre l'espai personal adequat i l'inadequat.

Objectius:

	Ser capaç de generalitzar el respecte de l'espai personal amb totes les persones (generalització)
	Ser capaç de respectar l'espai personal adequat sense la utilització del seu braç.
	Mantenir la distància adequada sense utilitzar el seu braç contínuament
	Ser capaç d'utilitzar el seu braç per marcar l'espai personal adequat
	Respectar quan som nosaltres els que marquem el nostre espai personal amb el braç.
	Ser capaç de tolerar que el separem de nosaltres quan s'apropa de manera inadequada (tirant-se a sobre, o empenyent)

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 13)

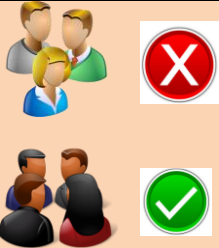
Recomanacions:

Cornago, A (2017). *Respetamos el espacio vital*



<http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2014/01/respetamos-el-espacio-vital.html>

5.3.1.1.3 Postura

	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL PREREQUISITS PER A LA INTERACCIÓ SOCIAL: LA COMUNICACIÓ NO VERBAL LA POSTURA CORPORAL: ESCOLTAR AMB EL COS
--	--

Presentació de l'habilitat:

És necessari ensenyar als nostres alumnes que escoltar significa molt més que escoltar amb les orelles. Ja que per aconseguir fer veure als altres que els estem escoltant necessitem utilitzar la totalitat del nostre cos. Escoltar és un concepte abstracte i els hem d'ensenyar de forma molt concreta a ser capaços de mostrar la postura corporal correcta alhora de relacionar-se amb els altres.

Per tant, a continuació mostro com ensenyar als nostres alumnes a escoltar amb els ulls, les orelles, la boca, les mans, els peus, el cos, el cervell i el cor.

Objectius:

	Ser capaç d'escoltar amb el seu cos les persones independentment del context en el que estigui
	Ser capaç d'escoltar amb el seu cos i realitzar gestos d'afirmació que ens mostren visualment que ens escolta
	Ser capaç d'escoltar i dir quelcom relacionat amb el que li estem explicant
	Saber escoltar i realitzar gestos d'afirmació que ens mostren visualment que ens escolta
	Ser capaç d'escoltar mirant-nos als ulls
	Ser capaç de fer silenci quan ens escolta
	Ser capaç d'escoltar-nos sense moure excessivament el seu cos
	Ser capaç d'escoltar-nos dirigint el cos cap a nosaltres
Quan ens fa una demanda ser capaç de dirigir el seu cos cap a nosaltres	

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 14)

Recomanacions:

Garcia, M.(2013). *The incredible flexible you 3*. Thinking with your eyes. San Jose, CA: Social Thinking



Publishing.

Contes per treballar l'habilitat: Sautter, E i Wilson, K.(2013) Whole body listening Larry ar School!. San Jose, CA: Social Thinking

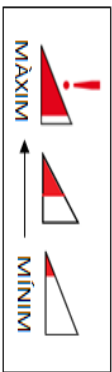
5.3.1.1.4 To de veu

 TO DE VEU	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL PREREQUISITS PER A LA INTERACCIÓ SOCIAL: LA COMUNICACIÓ NO VERBAL
	EL TO DE VEU

Presentació de l'habilitat:

Una de les deficiències que causa el TEA és l'alteració de la Funció Executiva de l'autoregulació de l'estat d'alerta, emocional i motivacional. L'autoregulació és la capacitat de domini de les pròpies reaccions, sentiments i impulsos a través d'una determinació voluntària per poder fer-los sorgir o créixer, mantenir o sotmetre segons la seva lliure decisió. Per aquest motiu, els alumnes amb TEA necessiten aprendre l'adequació del seu to de veu. A continuació, mostraré com una de les maneres potser associant l'adequació del volum a situacions concretes i quotidianes de l'alumne. Perquè pugui entendre la significació de cada nivell del to de veu.

Objectius:

	Saber adequar el seu to de veu independentment en quin context estigui
	Ser capaç de detectar quan ha de graduar el seu volum de veu sense l'ajuda de l'adult
	Saber graduar el seu volum de veu en diferents registres quan l'adult l'avisa
	Ser capaç de graduar el seu volum de veu d'un extrem a un altre amb l'ajuda de l'adult
	Ser capaç de regular el seu to de veu quan l'adult li fa conscient i li ensenya el suport visual
	Només mostra un registre de volum de veu però és capaç de fer silenci quan se li demana

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 15)

Recomanacions:



Aplicacions per treballar el control del to de veu:



TOO NOISY



NOISY FREE



VOICE METER PRO



TOO NOISY (2014)

Tutorial de l'app Too noisy

5.3.1.1.5 El somriure social



EL SOMRIURE SOCIAL

BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL

PREREQUISITS PER A LA INTERACCIÓ SOCIAL: LA COMUNICACIÓ NO VERBAL

EL SOMRIURE SOCIAL

Presentació de l'habilitat:

El somriure social és una resposta a una interacció social plaent, en el cas del TEA degut a les deficiències en la interacció social. Els alumnes han d'aprendre a utilitzar aquest somriure social creant una correspondència entre la situació social que es viu i la resposta adequada que han de crear amb el somriure social.

Objectius:



Ser competent en identificar quan s'ajusta en el context la resposta del somriure social

Respondre amb un somriure social amb ajuda de l'adult per identificar-ho

Ser capaç de respondre amb un somriure en situacions que van més enllà d'un intercanvi tangible

Ser capaç de respondre amb un somriure davant d'una acció plaent: Per exemple aconseguir la joguina que ha demanat.

Ser capaç de gesticular un somriure



Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 16)
Recomanacions:
Utilitzar la tècnica del vídeo modelat: Vídeos en els que apareguin situacions a on es generi una resposta amb el somriure implícit perquè l'alumne ho aprengui.

5.3.1.2 Saludar

 SALUDAR	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL
	SALUDAR
Presentació de l'habilitat:	
Saludar és una conducta verbal i/o no verbal que precedeix a les interaccions socials. Saludar significa generar la senyal que corrobora la presència d'una altra persona. Amb aquesta senyal el que fem les persones és externalitzar que reconeixem i acceptem la presència de l'altre. Per tant, és necessari que els nostres alumnes aprenguin en quines situacions s'ha de saludar a les persones i depenent de les seves dificultats se li ensenyarà una conducta verbal i/o no verbal.	
Objectius:	
	Ser hàbil saludant i generant agrupació de persones per no a ver de saludar constantment a tothom.
	Ser capaç de saludar correctament però no s'adequa a la freqüència correcta i saluda constantment quan apareix una persona en el seu camp visual
	Ser conscient de en quines situacions ha de saludar i no necessita l'avís de l'adult
	Ser capaç de saludar quan l'adult l'avisa de que ha de saludar
	Quan una persona arriba i se li apropa saludar (verbal/no verbal) amb l'ajuda de l'adult que genera la senyal de saludar.
	Ser capaç de mantenir contacte ocular quan algú se li apropa per saludar-lo
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 17)	
Recomanacions:	
Cornago, A (2017). <i>Trabajamos los saludos</i>: http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2010/01/saludamos-hola-y-adios.html	



5.3.1.3 Presentar-se

 PRESENTAR-SE	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL PRESENTAR-SE
Presentació de l'habilitat:	
Presentar-se és una conducta social que utilitzem les persones per donar-nos a conèixer als altres i que aquests tinguin informació de com som nosaltres. També és una forma que utilitzem per conèixer a gent nova. Hem de tenir en compte que segons les competències del nostre alumne primer haurem de fer un treball previ a on l'ajudarem a expressar els seus interessos per tal de confeccionar la seva pròpia presentació.	
Objectius:	
	Conèixer com és i quins són els seus interessos per ser capaç d'expressar-ho adequadament quan es presenta a algú Ser competent en dir el seu nom i descriure mínim dos trets característics seus Quan coneix a algú ser hàbil dient el seu nom Ser capaç de respondre a la pregunta: Com et dius? / o sinó hi ha llenguatge saber intercanviar la tira-frase (PECS) amb el seu nom.
Propostes didàctiques i recursos: <i>(veure a l'annex 18)</i>	
Recomanacions:	
Utilitzar la tècnica del vídeo modelat: Vídeos en els que apareguin com es presenten les persones.	

5.3.1.4 Expressar una queixa

 EXPRESSAR UNA QUEIXA	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL EXPRESSAR UNA QUEIXA
Presentació de l'habilitat:	
És imprescindible que ensenyem a expressar una queixa de forma socialment acceptada als nostres alumnes. La principal raó és pel dret de tenir l'oportunitat d'expressar-ho i segon, per tal d'evitar conductes inapropiades alhora de voler expressar-la. El nostre objectiu com a docents és que l'alumne aprengui a tenir una correcta autodeterminació sent capaç d'escollir i rebutjar de manera adequada.	



Objectius:	
	Ser competent expressant una queixa en tots els contextos en que es desenvolupa l'alumne
	Ser capaç d'expressar una queixa amb paraules com: em molesta, no m'agrada, no vull i si depèn el malestar que genera d'una persona demanar que ho deixi de fer "sisplau".
	Expressar una queixa sense reproduir conductes inapropiades: agredir o cridar.
	Queixar-se d'un malestar demanant ajuda a l'adult (o utilitzant la roda dels dolors)
	Realitzar el moviment de cap que indica NO o dir que NO o entregar la tira frase amb un "no vull", quan se li ofereix quelcom que no vol.
	Ser capaç de retirar físicament amb la mà quan no vol quelcom, sense arribar a agredir.
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 19)	
Recomanacions:	
Utilitzar la tècnica del vídeo modelat: Vídeos en els que apareguin les diferents maneres de com es queixen les persones	

5.3.1.5 Demanar ajuda

 DEMANAR AJUDA	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL
	DEMANAR AJUDA
Presentació de l'habilitat:	
Aquesta és una de les primeres habilitats que hem de treballar, hem d'aconseguir ensenyar com demanar l'ajuda als altres. Per posteriorment siguin capaços de demanar explicacions i poder resoldre problemes per ells mateixos. La primera consigna és que l'adult es pari a pensar, ja que en moltes ocasions som nosaltres els que ens avancem a donar-li allò que sabem que desitja. Fent això el que passa és que l'alumne aprèn que les coses vénen soles i que no depenen d'ell. I per altra banda, no generem la necessitat de comunicar-se i no li ensenyem que pot demanar ajuda davant d'una situació en què la necessiti. Per tant, hem de generar situacions en que els alumnes ens hagin de demanar ajuda per ensenyar-lis com fer-ho.	
Objectius:	
	Ser capaç de recórrer a qualsevol persona en tots els contextos, per demanar-li ajuda quan es trobi en situació de perill.



	Ser capaç de demanar ajuda correctament a qualsevol persona sigui o no conegut en un context controlat.
	Demanar ajuda dient el nom de la persona (si la coneix) i afegir el sisplau.
	Demanar ajuda dient el nom de la persona a qui li demana (si la coneix)
	Demanar ajuda entregant la tira frase amb el pictograma d'ajuda a l'adult, o dient a l'adult ajuda.
	Ser capaç d'anar cap a l'adult quan no pot fer quelcom per si sol i tocar-lo o agafar-li la mà perquè l'ajudi.
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 20)	
Recomanacions:	
Cornago, A. Conte per treballar l'habilitat de demanar ajuda: http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2010/04/la-comprension-de-historias-5.html	

5.3.1.6 Demanar un favor

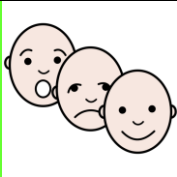
 DEMANAR UN FAVOR	BLOC 1: HABILITATS SOCIALS BÀSIQUES D'INTERACCIÓ SOCIAL
	DEMANAR UN FAVOR
Presentació de l'habilitat:	
Demanar un favor, consisteix en que l'alumne tingui la necessitat de sol·licitar quelcom a un altre, per aconseguir una fita. Per tant, implica una interacció social directa a on els nostres alumnes no hi tenen el control i s'exposen a una resposta negativa i per tant, en aquest cas hauran de fer front a la frustració que això els hi pot generar. Per aquesta motiu se'ls ha d'ensenyar les diferents opcions amb les que es poden trobar i com seqüenciar la demanda d'un favor.	
Objectius:	
	Ser competent alhora de demanar un favor a algú de forma adequada i si rep una negativa controlar la frustració que genera el no controlar les decisions dels altres.
	Saber demanar un favor i aprendre a reaccionar davant d'una negativa
	Saber demanar un favor a algú conegut en una situació controlada i que la resposta sigui afirmativa sempre
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 21)	



5.3.2 BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS

Durant aquest bloc s'abordarà l'aprenentatge del món emocional. Com introduir als nostres alumnes en el reconeixement i expressió de les emocions pròpies i ser capaços de desxifrar l'expressió emocional facial dels altres. L'objectiu d'aquest bloc és treballar la ceguesa mental (teoria de la ment) causada pel trastorn amb l'aprenentatge de la comprensió d'estats mentals. Per tal d'introduir-se en la resolució de problemes, gràcies a l'entrenament en la comprensió de la causalitat de les emocions.

5.3.2.1 Prerequisits: Entrenament en reconeixement d'emocions bàsiques

 EMOCIONS BÀSIQUES	BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS	
	PREREQUISITS PER AL MANEIG DE LES EMOCIONS:	
	ENTRENAMENT EN RECONeixEMENT D'EMOCIONS BÀSIQUES	
Presentació de l'habilitat:		
És imprescindible que ensenyem als nostres alumnes a reconèixer les emocions més bàsiques: alegria, tristesa, enfado i por. Per tal de generar més endavant la seva capacitat d'expressió o si més no de comunicar l'emoció per tal de respondre a les seves necessitats. Per aquest motiu, se'ls hi presentaran les quatre emocions bàsiques i s'anirà atribuint significat a cadascuna d'elles amb l'objectiu d'associar-les als seus estats físics i mentals. L'objectiu principal és que l'alumne sigui capaç de realitzar un reconeixement global de les emocions bàsiques a través de la representació gràfica de l'emoció.		
Objectius:		
	En diferents contextos és capaç d'expressar les seves pròpies emocions més bàsiques	
	Saber representar facialment les emocions bàsiques	
	És capaç de representar gràficament les expressions emocionals facials	
	És capaç d'expressar emocions bàsiques d'alegria, tristesa, enfado i por reconeixent els trets facials de qualsevol imatge o persona (generalització).	
	És competent expressant l'emoció i atribuint-la la imatge de l'expressió facial	
	És capaç d'emparellar emocions facials de persones diferents (foto real) que mostren les mateixes emocions i agrupar-les segons l'expressió emocional facial.	
	És capaç d'identificar les expressions emocionals, de persones reals (foto real) , que són	



	iguals i les emparella.
	És capaç d'identificar les expressions emocionals, representades en un dibuix, que són iguals i les emparella.

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 22 i 39)

5.3.2.2 Habilitats d'autoregulació

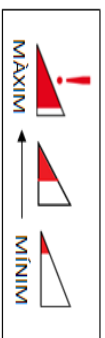
5.3.2.2.1 Identificar la intensitat de les emocions

 LA INTENSITAT DE LES EMOCIONS	BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS
	HABILITATS D'AUTORREGULACIÓ AUTOREGULACIÓ EMOCIONAL: IDENTIFICAR LA INTENSITAT DE LES EMOCIONS

Presentació de l'habilitat:

Degut a que els nostres alumnes presenten una alteració en la funció executiva que implica el dèficit en l'autoregulació de l'estat emocional. Necessiten que els ajudem a crear estratègies per tal de ser capaços de dominar les seves pròpies emocions, a on prèviament necessitaran que els ensenyem a identificar la intensitat d'aquestes, per tal d'accedir a una estratègia que li permeti l'autoregulació emocional.

Objectius:

	A partir de la realització del termòmetre d'autoregulació de cada alumne, ser capaç de reconèixer el seu estat emocional i assenyalar l'estratègia que hem associat i aconseguir l'autoregulació.
	Un cop identificada la intensitat de l'emoció, ser capaç d'autoregular-se mitjançant l'estratègia que li ofereix l'adult.
	Saber reconèixer la intensitat de les seves emocions utilitzant els adverbis de quantitat: molt, bastant o poc.
	Ser capaç de senyalar o expressar en el termòmetre de les emocions l'emoció que esta sentint en el moment
	Quan l'adult li ensenya visualment l'atribució del seu estat emocional amb el pictograma de l'emoció corresponent, li serveix d'ajuda
	Identificar les diferents emocions amb els pictogrames corresponents

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 23)



Recomanacions:

Apps per treballar l'atribució de la intensitat de les emocions:



- **Calm counter:** app per a autoregular-se fent un compte enrere associat a la representació de la intensitat de l'emoció.



- **Breathe:** App per a aprendre els passos de l'autoregulació a partir d'un personatge de Barrio Sésamo.

5.3.2.3 Habilitat de l'empatia

5.3.2.3.1 Entrenament de la comprensió d'emocions en els altres

 COMPRENDRE LES EMOCIONS DELS ALTRES	BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS HABILITAT DE L'EMPATIA ENTRENAMENT EN LA COMPENSIÓ D'EMOCIONS EN ELS ALTRES
--	--

Presentació de l'habilitat:

Tal i com hem explicat anteriorment donada l'afectació que provoca el trastorn la teoria de la ment, implica aquesta "ceguesa mental", és a dir, la incapacitat per realitzar interpretacions que vagin més enllà de la simple conducta observada, i que els portin a imaginar tota una sèrie d'estats mentals de l'altra persona. Per aquest motiu, han d'aprendre de forma concreta i específica la comprensió d'emocions en els altres mostrant seqüències de causa- efecte envers les seves accions i el que generen en els altres.

Objectius:

	Ser competent identificant que generen les seves accions en els altres, en tots els seus contextos.
	Ser capaç de comprendre que generen les seves accions amb la prèvia ajuda de l'estratègia que li aporta l'adult, a on s'identifiquen les diferents situacions.
	Ser competent comprenent que quan ell fa una acció inadequada (per exemple: pegar, cridar...) a un altre, la seva acció genera una emoció negativa (enfado o tristessa).
	Ser capaç de comprendre les emocions bàsiques: content, trist, enfadat, espantat i avorrit en els altres.

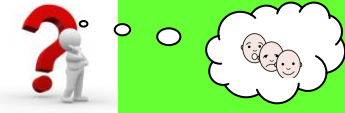


	Quan l'altre mostra una emoció l'alumne ser capaç d'identificar si la persona està bé o malament.
--	---

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 24)

5.3.2.4 Habilitats de resolució de problemes

5.3.2.4.1 Reconèixer i atribuir una causa a l'emoció

 LES CAUSES DE LES EMOCIONS	BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS
	HABILITATS DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES

RECONÈIXER I ATRIBUIR UNA CAUSA A L'EMOCIÓ

Presentació de l'habilitat:

Un cop els nostres alumnes són més competents identificant i comprenent les emocions, iniciarem l'ensenyament de la causalitat de les emocions, amb l'objectiu de que tinguin els prerequisits per aprendre a resoldre problemes. Aquesta habilitat el que els hi permet és conèixer que una situació pot generar diferents emocions en diferents persones.

Objectius:

	Ser capaç identificant les causes de les emocions dels altres en qualsevol context
	Ser competent en la identificació de les causes que han portat a una persona coneguda a tenir una emoció en concret
	Ser capaç d'atribuir una causa a una emoció viscuda per ell mateix (causalitat d'emocions pròpies)

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 25)

Recomanacions:

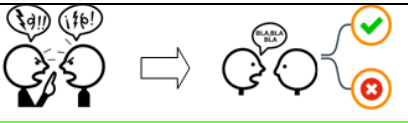
Lozano, J i Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Volumen I y II*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Anabel Cornago: El sonido de la hierba al crecer

ARASAAC: Materials (buscar per emocions)



5.3.2.4.2 Entrenament en Resolució de Problemes

 RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	BLOC 2: SUBHABILITATS DEL MANEIG DE LES EMOCIONS HABILITATS DE RESOLUCIÓ DE PROBLEMES ENTRENAMENT EN RESOLUCIÓ DE PROBLEMES
Presentació de l'habilitat:	
A causa de l'alteració en la funció executiva de la memòria de treball, el alumnes amb TEA presenten dificultats alhora de qüestionar-se un problema i regular el seu comportament. Generant un retard en la internalització de la parta a causa d'una pobre resolució de problemes i autoqüestionament. Per aquest motiu cal que els hi ensenyem el procés per a resoldre problemes amb el qual adquireixen les estratègies per a compensar aquest dèficit generant models de com resoldre'ls.	
Objectius:	
	Ser capaç d'aplicar el procés de resolució de problemes en diferents contextos (generalització). Ser competent en la identificació del problema i fa intents de solucionar-lo autònomament. Ser capaç de plantejar diferents situacions al seu problema. Ser competent alhora de triar entre les opcions que li planteja l'adult una solució adient al seu problema. Davant d'un problema ser capaç d'identificar els passos de a Resolució de problemes i aplicar-la amb l'ajuda de l'adult. Davant d'un problema ser capaç d'utilitzar una estratègia d'autoregulació emocional. Ser capaç d'expressar l'emoció que sent, i amb l'ajuda de l'adult ser capaç d'autoregular-se. Ser capaç de demanar ajuda a un adult
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 26)	
Recomanacions:	
Anabel Cornago (El sonido de la hierba al crecer): https://www.slideshare.net/anabelcor/que-hacer-si?ref=http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2014/01/trivial-categoria-solucionando.html	



5.3.3 BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES:

5.3.3.1 Habilitats conversacionals:

5.3.3.1.1 Estimulació de la intel·ligència social

 LA INTEL·LIGÈNCIA SOCIAL	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS CONVERSACIONALS ESTIMULACIÓ DE LA INTEL·LIGÈNCIA SOCIAL
Presentació de l'habilitat:	
Degut a l'afectació en la teoria de la ment, els nostres alumnes necessiten que els ensenyem a comprendre que els altres tenen pensaments sobre ells i que ells tenen pensaments sobre els altres. Això és la intel·ligència social, que les persones pensin sobre com és comporten les altres persones. Per tant, hem de crear l'atribució del comportament esperat i inesperat en els nostres alumnes perquè siguin capaços d'ajustar el seu comportament segons el context en el que es trobi. L'objectiu principal és que els alumnes entenguin que els seus cervells i cossos formen part del grup, i que detectin quins comportaments són socialment inesperats per ser capaços de modificar-los. Indirectament estarem ajudant als nostres alumnes a flexibilitzar els seus pensaments.	
Objectius:	
	Ser capaç d'unir pensaments que ha agafat amb els seus ulls, cervell i oïdes per tal d'identificar comportaments inesperats i entendre com s'ha de comportar
	Saber identificar que generen en els altres les seves accions utilitzant els seus ulls, cervell i oïdes per a detectar-ho.
	Ser capaç d'identificar en l'altre una emoció bàsica generada a causa d'una acció seva.
	Ser competent identificant emocions inesperades en els altres
	Ser capaç de reconèixer les emocions
Propostes didàctiques i recursos: <i>(veure a l'annex 27)</i>	
Recomanacions:	
Destacaria com a guia per aprofundir en l'ensenyament del pensament social tots els materials de Michelle Garcia Winner però en especial aquests dos llibres:	



- ✓ Winner, M., i Crooke, P. (2010). *¡Eres un detective social!. El pensamiento social explicado a los niños*. California: Think Social Publishing.
- ✓ Madrigal, S., i Winner, M. (2008). *Superflex. A superhero Social Thinking Curriculum*. California: Think Social Publishing.

Winner, M. (2005). *Worksheets! for Teaching Social Thinking and Related Skills*. California: Think Social Publishing.

Winner, M. (2005). *Social Thinking Posters: Social Behavior Map Dry Erase surface, Social Behavior Map for the Classroom, The Boring Moment, Being Part of A Group*. California: Think Social Publishing.

Winner, M. (2005). *Think Social! A Social Thinking Curriculum for School-Age Students*. California: Think Social Publishing.

Winner, M. (2007). *Social Behavior Mapping*. California: Think Social Publishing.

Winner, M & Crooke, P. (2009). *Socially Curious and Curiously Social: A social thinking guidebook for teens and young adults*. California: Think Social Publishing.

Madrigal, S., i Winner, M. (2008). *Superflex. A superhero Social Thinking Curriculum*. California: Think Social Publishing.

5.3.3.1.2 Com iniciar una conversa

 INICIAR UNA CONVERSA	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS CONVERSACIONALS COM INICIAR UNA CONVERSA
Presentació de l'habilitat:	
Per tal de que el nostre alumne aprengui a iniciar converses és essencial que s'hagin treballat les habilitats bàsiques del bloc I i la part del bloc III respecte la intel·ligència social. Ja que el fet d'iniciar una conversa comporta saber "de què parlar". I per això els alumnes han d'aprendre a com interessar-se pels altres, ajudant-los amb tòpics de conversa adaptats a la seva edat i característiques del seu entorn més proper.	
Objectius:	
	Ser capaç d'iniciar una conversa i adequar-se al grau de confiança que ha de mostrar segons si és algú conegut o desconegut. Ser competent alhora d'iniciar una conversa amb una persona ja sigui o no del seu entorn més proper. Ser capaç d'iniciar una conversa seguint una seqüència i tria els tòpics adequats per a



	realitzar-ho amb èxit.
	Ser capaç d'iniciar una conversa seguint una seqüència fixa marcada per l'adult
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 28)	
Recomanacions:	
Anabel Cornago: Primeres converses: http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2010/01/las-primeras-conversaciones-2.html#ixzz2EB7i0H8w	
Utilitzar les tècniques del role-play i el vídeo modelat per aprendre aquesta habilitat.	

5.3.3.1.3 Com mantenir una conversa

 MANTENIR UNA CONVERSA	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS CONVERSACIONALS
	MANTENIR UNA CONVERSA
Presentació de l'habilitat:	
L'aprenentatge d'aquesta habilitat és complex ja que, l'objectiu és que el nostre alumne aprengui de manera concreta com interessar-se pels altres. I que pugui entendre que és necessari per tal de poder intercanviar informació. L'estratègia que ens pot ser més útil en aquest cas és la utilització de guions socials per tal d'ajustar la nostra intervenció al perfil de l'alumne.	
Objectius:	
	Ser hàbil fent preguntes que permeten mantenir una conversa sobre un tema determinat.
	Ser capaç de mantenir una conversa curta durant la qual segueix una seqüència utilitzant una pregunta clau i espera la resposta de l'altre.
	Ser capaç d'escoltar preguntes i respondre, esporàdicament afegeix una pregunta a l'altre persona.
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 29)	
Recomanacions:	
Utilitzar les tècniques del role-play i el vídeo modelat per aprendre aquesta habilitat.	



5.3.3.1.4 Com finalitzar una conversa

 HE DE MARXAR ADÉU FINALITZAR UNA CONVERSA	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS CONVERSACIONALS FINALITZAR UNA CONVERSA
Presentació de l'habilitat:	
Aquesta habilitat permetrà als nostres alumnes fer explícit el seu desig de marxar o de tancar una conversa per tal d'evitar que es generin pensaments negatius en les persones amb les que interactuen. L'objectiu és que entenguin que les altres persones no poden llegir els seus pensaments i que per tant ells han d'expressar la finalització de la conversa per tal d'evitar silencis incòmodes o fer pensar que no els interessa el que els hi expliquen els altres.	
Objectius:	
	Ser capaç de finalitzar una conversa quan s'ha tancat un tema i no al mig d'una conversa quan li estan preguntant quelcom. Ser hàbil trobant una expressió del tipus: "m'ho he passat molt bé però he de marxar..." per tancar la conversa, però no ajusta el moment en que la diu. Ser capaç de dir "adéu" quan marxa.
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 30)	

5.3.3.2 Habilitats de maneig de l'amistat

5.3.3.2.1 Concepte d'amistat. Per què és important un amic?

 CONCEPTE D'AMISTAT	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS DE MANEIG DE L'AMISTAT CONCEPTE D'AMISTAT. PER QUÈ ÉS IMPORTANT UN AMIC?
Presentació de l'habilitat:	
Si haguéssim de definir amistat, la primera paraula que ens vindria al cap seria relació. Justament allò en que els nostres alumnes mostren més dificultats a causa del trastorn. Per aquest motiu, necessiten de la nostra ajuda per a arribar a entendre que significa tenir un amic i com gestionar aquesta relació. Encara que d'entrada ells no ho creguin necessari, se'ls hi han de fer veure els avantatges de poder tenir a algú amb qui compartir moments de joc i també les dificultats que es troba en el seu dia a dia. El que hem d'aconseguir amb la nostra intervenció és empoderar als alumnes d'estratègies que els hi permetin una	



correcta gestió de la interacció amb els amics i que puguin entendre els beneficis de tenir complicitat amb una persona.

Objectius:

	Ser capaç d'interactuar amb els amics recordant les estratègies d'interacció apreses.
	Entendre que significa tenir un amic, però li manquen estratègies per a gestionar la relació
	Ser capaç d'apropar-se a companys específics i mostrar interès per ells
	Ser hàbil compartint moments de joc amb altres companys de l'escola
	Ser capaç de conviure amb més nois/noies com ell tot i que tendeix a l'aïllament.

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 31)

5.3.3.2.2 Estratègies per a gestionar les amistats

 GESTIONAR L'AMISTAT	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS DE MANEIG DE L'AMISTAT
	ESTRATÈGIES PER A GESTIONAR LES AMISTATS

Presentació de l'habilitat:

Un cop hem treballat el concepte de l'amistat ens hem de centrar en com els hi oferim estratègies a mida basant-nos en les seves característiques personals i les seves interaccions concretes per tal d'ajudar-lo a ajustar el seu comportament a una relació d'amistat. Recomanem partir de situacions específiques perquè la comprensió sigui més efectiva.

Objectius:

	A partir de l'aprenentatge de les estratègies per front al rebuig, ser capaç de diferenciar una burla o assetjament i intervenir segons el cas.
	Ser capaç d'interaccionar amb els amics i sap detectar quan algú li fa una burla i té estratègies per defensar-se o demanar ajuda.
	Ser capaç d'interaccionar amb els amics però es mostra vulnerable davant d'una burla o assetjament

Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 32)

Recomanacions:



Vídeos per treballar com respondre al rebuig:

<https://www.youtube.com/watch?v=l0RZvBUYgnQ&t=31s>

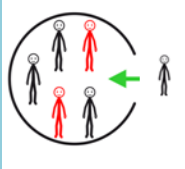
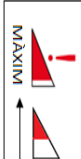
<https://www.youtube.com/watch?v=t5CIQhK2suE&t=41s>

5.3.3.3 Habilitats de joc

Les dificultats en el desenvolupament del joc i de la imaginació derivades del trastorn fa que les habilitats de joc o cooperació siguin un aprenentatge més a introduir en el seu currículum adaptat. Per això, la necessitat d'organitzar i estructurar les hores d'esbarjo i treballar com a un assignatura més el joc i la cooperació amb els companys. Depenent del nivell de suport necessari haurem d'ensenyar al nostre alumne les habilitats prèvies a l'ensenyança del joc, a fer un joc independent, ensenyar el joc simbòlic /representatiu, per més endavant passar a realitzar un joc cooperatiu i jugar amb els seus iguals. Tot un procés que vindrà pautat per les característiques del nostre alumne.

Donada la limitació de l'extensió en aquest programa només faré menció d'aquelles habilitats que són necessàries quan el nostre alumne ja realitza un joc cooperatiu amb els seus iguals.

5.3.3.3.1 Unir-se a un joc establert

 UNIR-SE A UN JOC ESTABLERT	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS DE JOC COOPERATIU UNIR-SE A UN JOC ESTABLERT
Presentació de l'habilitat: Per tal de crear dinàmiques satisfactòries alhora d'introduir un joc o afegir-se a un joc establert. Els nostres alumnes necessiten el seu full de ruta, és a dir, que caldrà que disposin d'un guió social que tractarà sobre el funcionament específic del joc. Així com també els haurem d'ensenyar a com afegir-se a un joc establert de manera adequada.	
Objectius:	
	Ser capaç de fer les preguntes pertinents alhora d'unir-se a un joc que ja estava establert i respectar les normes establertes pel grup. Ser capaç de realitzar un joc cooperatiu, amb l'explicació prèvia de les normes visuals o guió



	social que se li proporciona.
	Quan li interessa un joc ser capaç d'apropar-se i preguntar si pot deixar la joguina
	Ser capaç d'apropar-se a algú que esta jugant quan li interessa el que esta fent però no actua de manera adequada (o es queda mirant passivament o li treu la joguina a l'altre)
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 37)	

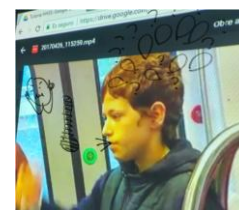
5.3.3.3.2 Autoregulació d'emocions durant el joc: guanyar i perdre

 AUTOREGULACIÓ D'EMOCIONS DURANT EL JOC: GUANYAR I PERDRE	BLOC 3: SUBHABILITATS COMUNICATIVES: HABILITATS DE JOC COOPERATIU
	AUTOREGULACIÓ D'EMOCIONS DURANT EL JOC: GUANYAR I PERDRE
Presentació de l'habilitat:	
Qualsevol joc a on la variable de guanyar i perdre hi sigui present presenta tot un gran repte pels nostres alumnes que es caracteritzen per la seva poca tolerància a la frustració. I recordem la dificultat d'autoregulació de les emocions, la qual els hi dificulta encara més la feina i els hi pot ocasionar conflictes amb els altres en el cas de perdre. L'objectiu principal d'aquesta habilitat és que aprenguin a gaudir del joc. No podem pretendre que desaparegui l'emoció de frustració davant d'una derrota però si que hem d'aconseguir minimitzar-la i que puguin autoregular-se emocionalment durant el joc. Creant dinàmiques que els converteixin en companys amb els que es pot compartir estones de joc sense generar conflictes.	
Objectius:	
	Ser capaç de gaudir del joc i en cas de perdre pot contenir la frustració i expressar mínimament el seu enfado i finalment pot felicitar al company que ha guanyat.
	Ser capaç de gaudir del joc però en el cas de perdre intenta per tots els mitjans fer veure que és ell qui ha guanyat i mostra enfado amb el guanyador
	Ser capaç de gaudir del joc fins que perd i la frustració i l'enfado li generen tal malestar que ha de deixar de jugar o li crea conflictes amb els altres jugadors.
	Ser capaç d'iniciar un joc però no pot gaudir d'ell a causa del neguit que li suposa la incertesa de no saber si guanyarà o perdrà.
Propostes didàctiques i recursos: (veure a l'annex 38)	



5.3.4 Disseny i creació de sessions d'aprenentatge visual a partir de la tècnica del vídeo modelat.

Durant aquests sis anys intervenint amb alumnes amb TEA, l'estratègia que millors resultats m'ha donat alhora d'ensenyar noves habilitats socials ha estat el vídeo modelat. Recordem que el vídeo modelat és una manera d'ensenyar que utilitza la gravació de vídeo per proporcionar un model visual de la conducta o habilitat específica que es vol aprendre.



Exemple de vídeo modelat per fer veure a l'alumne que repeteix molt les mateixes paraules.

Es pot utilitzar per diversos objectius, el més recurrent és la utilització del vídeo modelat per adquirir noves habilitats, en el qual se li presenta a l'alumne el model de com altres persones realitzen correctament l'habilitat objectiu. D'altra banda, el que m'ha sigut molt efectiu ha estat la gravació de vídeos dels propis alumnes en situacions a on els hi manquen habilitats socials per després realitzar la visualització amb ells, amb l'objectiu d'analitzar-ho conjuntament per posteriorment aprendre la nova habilitat per mitjà del vídeo modelat que mostra l'habilitat correcta.

Aquesta és una tècnica que està agafant molta força a Anglaterra i EEUU i s'estan creant plataformes a on es van afegint vídeo modelats per aprendre habilitats socials i altres tipus de conductes o comportaments. Com a referent estatal només Autismo Burgos disposa de una col·lecció de vídeos específics per a alumnes amb TEA.

Les plataformes més representatives



Donat el poc material que hi ha a la xarxa la meua proposta des d'aquest programa és la creació d'una plataforma gratuïta de vídeo modelats a on s'expliciti com treballar les HHSS dels tres blocs detallats al programa. Donat el gran volum de feina que suposa la gravació dels vídeos i el muntatge amb programes específics com el Adobe Premier Pro. He pogut realitzar una mostra de dos vídeo modelats per ensenyar la importància de **mantenir el contacte ocular** amb les persones i de **com escoltar amb tot el cos**.



Els podreu trobar a aquests enllaços:

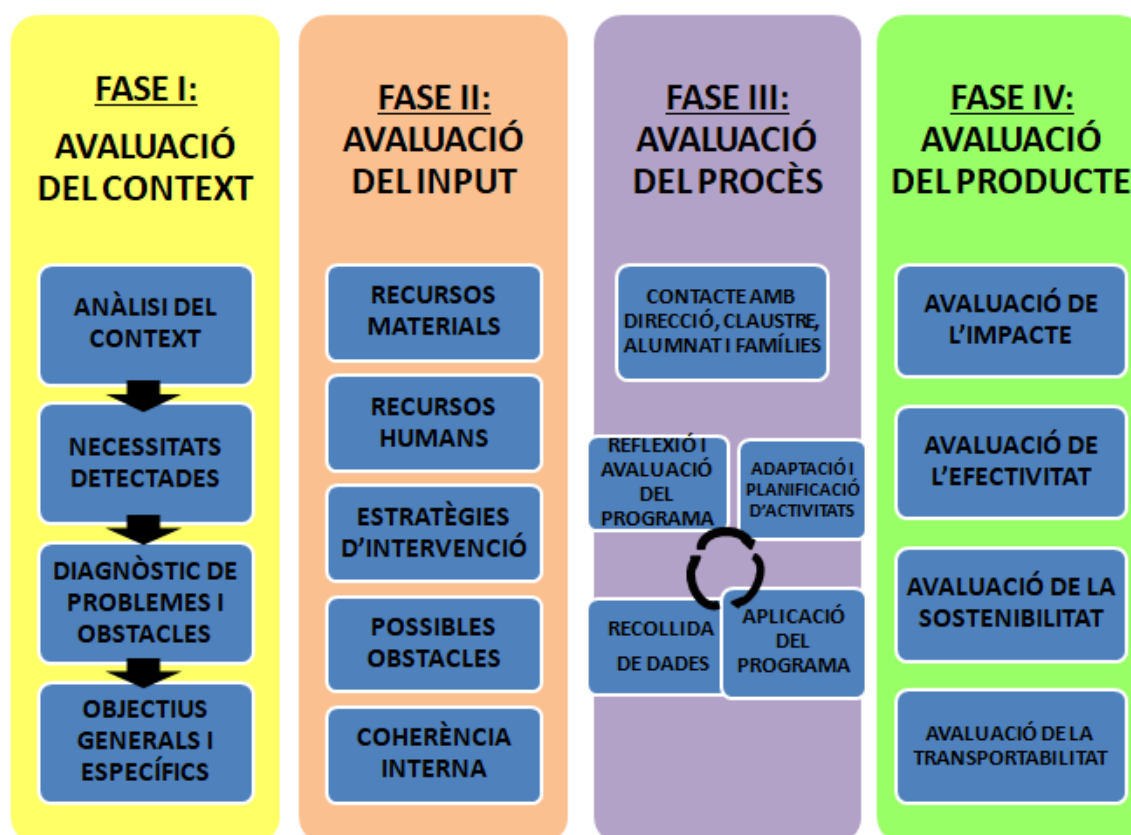
- **Contacte Ocular:** <https://vimeo.com/221181849> necessitareu la següent contrasenya per accedir-hi: [tfmbarbaravivessaura](#).
- **Escoltant amb el cos:** <https://vimeo.com/221183845> necessitareu la següent contrasenya per accedir-hi: [tfmbarbaravivessaura](#).

Espero que siguin ben rebuts ja que hi ha molta dedicació i esforç darrera de cadascun d'ells. I crec que la creació de vídeos com aquests són una eina molt potent per tal de millorar la intervenció psicopedagògica d'alumnes amb TEA.

6 AVALUACIÓ DEL PROGRAMA:

Donat que el programa sorgeix d'una necessitat real, informo que la previsió d'aplicació del programa serà durant el curs vinent 2017-18 a l'escola Fundació Bellaire.

He plantejat el disseny de l'avaluació del programa en quatre fases donat que seguiré el model d'avaluació CIPP:(context, input, procés i producte).





Cal especificar, que només hi ha finalitzada una de les quatre fases, **l'avaluació del context**. La qual em va permetre elaborar la planificació del programa gràcies a la detecció de necessitats exposat anteriorment. Pel que fa a **l'avaluació de l'input**, la dono per iniciada ja que m'ha permès estructurar el disseny del programa, però al ser un programa d'aplicació tan específic per a cada alumne, la dono per incompleta fins que es plantegi l'aplicació durant el curs vinent per adaptar l'avaluació a cada cas.

Tot i que no s'ha aplicat, a continuació presento una proposta dels diferents instruments d'avaluació que es podran fer servir per a dur a terme l'avaluació del procés i del producte.

En un primer moment es durà a terme una **avaluació inicial** de les HHSS de l'alumne amb TEA basant-nos en un registre observacional de les capacitats de l'alumne el qual ens permetrà detectar l'objectiu específic que volem que assoleixi en cadascun dels blocs corresponents ja que l'instrument d'avaluació correspon a l'escala de mínims i màxims d'objectius (*veure a l'annex 34*). Un cop finalitzada l'avaluació inicial, caldrà complementar el **registre i avaluació continua de les habilitats en procés d'adquisició** (*veure a l'annex 35*), a on a partir del criteri del professional es realitzarà la prioritització de les habilitats a adquirir. I serà el registre per avaluar l'evolució de l'alumne.



7. CONCLUSIONS

Arribats a aquest punt, la primera conclusió que va marcar un abans i un després en tots els aspectes, tant en el títol, com en la fonamentació teòrica i el disseny del programa. Va ser el poder trobar evidències de com classificar les HHSS i les HHCC ja que depenent dels programes, articles o estudis que consultava alguns ho agrupaven com a categoria, uns altres les dividien en dos grans grups o d'altres que afirmaven que una era una subhabilitat de l'altre.

Com he comentat amb anterioritat, vaig poder englobar totes les HHSS que s'han de prioritzar en els alumnes amb TEA, gràcies als estudis de Baker (2001) el qual en els seus llibres afirmava que **és imprescindible especificar que les HHSS impliquen directament a dos tipus d'habilitats més: Les Habilitats Comunicatives i a les Habilitats de Maneig de les Emocions**. Per tant, quan parlem d'HHSS implícitament aniran annexades les habilitats comunicatives i les habilitats de maneig de les emocions. D'aquesta manera finalment, vaig poder vertebrar tots els continguts del programa.

Una altra conclusió que m'agradaria destacar, és que en un inici em vaig plantejar si aquest **programa** podria convertir-se en una **eina per a ensenyar la comprensió d'estats mentals** donades les dificultats que presenten els alumnes amb TEA en la "Teoria de la ment".

Però amb el temps i durant aquests cinc anys en que he estat immersa en l'ensenyança d'HHSS, actualment puc fer un balanç dels resultats que he pogut obtenir amb els meus alumnes. I crec que el fet de dissenyar una intervenció a mida en l'aprenentatge d'HHSS el que s'aconsegueix és que **l'alumne disposi de les estratègies suficients per fer front a les interaccions socials** en el seu dia a dia aconseguint un funcionament més autònom i un augment del reforçament social del seu entorn més proper.

I que per tant, el canvi substancial no es fonamenta en el procés cognitiu que implica la comprensió dels estats mentals dels altres. Sinó que a partir de les estratègies que se'ls hi ensenyen els alumnes són més competents predient la conducta social de l'altre i són capaços de detectar les senyals dels seus estats emocionals i per tant, poden atribuir una estratègia social apresada.

Aleshores segons el meu punt de vista, aquest programa és un **recurs que permet la creació d'estratègies compensatòries a les deficiències provocades pel trastorn en comunicació i interacció social**.



D'altra banda, cal especificar que els millors resultats que he obtingut a l'aula han sigut quan s'ha aplicat l'aprenentatge d'HHSS en un context en que l'alumne amb TEA disposa de metodologies d'ensenyament específiques com ho és l'ensenyament estructurat. I a partir d'aquest prerrequisit, és quan un programa com aquest pot funcionar, ja que necessiten aprendre en un context controlat i estructurat.

També cal afegir que donada la temàtica del programa i el tipus de suports visuals que s'utilitzen, aquest pot tenir **altres aplicacions** per a alumnes amb altres trastorns com per exemple alumnes amb **TDAH, discapacitat intel·lectual, discapacitat auditiva, Síndrome de Down**, entre d'altres.

Per últim, vull concloure comentant la major dificultat amb la que m'he trobat al llarg del procés, i ha sigut el fet de complir el repte de fer **un programa obert i que s'adapti a tots els nivells de severitat del trastorn**, ja que partim de que cada alumne amb TEA és un món, amb característiques molt específiques i per tant, totes les intervencions han de ser fetes a mida per tal de respectar i aprofitar els interessos específics de l'alumne. Per aquest motiu, jo em vaig plantejar crear una eina per a crear sessions o tallers d'aprenentatge d'HHSS per tal d'oferir un recurs modelable que independentment del nivell de severitat del trastorn qualsevol alumne amb TEA pogués encaixar-hi.



8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ateneu. (2016). *Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual*. Recuperat de http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/ddin/modul_3/practica_5
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Argentina: Editorial médica panamericana.
- Baker, J. (2001). *The Social skills picture book. Teaching, play, emotion and communication to children with autism*. Canadà: Future Horizons.
- Baron – Cohen, S. (2014). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza editorial.
- Champagne, M.J. (1993) *Circles, intimacy & relationships: The Circles paradigm, an overview of the Circles model for teaching appropriate social/sexual*. Santa Barbara: Stanfield Publishing Company.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperat de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cornago, A (2017) *Habilidades sociales. Guiones y historias sociales*. Recuperat de <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/2015/05/los-guiones-y-las-historias-sociales.html>
- Espectro Autista. (2014). *La imitación en un cerebro autista*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=8whvoN9-Xao>
- Everyday speech. (2015). *Social skills videos: Making eye contact*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=sEKslkuE7tw>
- Gil, F., i León, J. (1998) *Habilidades sociales: Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gray, C (1998) *The new social story book*. Texas: Future Horizons.
- Grupo CIDEP. (2017). *Habilidades sociales en niños y jóvenes con TEA*. Recuperat de <http://www.grupocidep.org/816/>
- Herreros, P. (desembre 2012). *Redes TVE Experimento real sobre la "Teoría de la mente"* [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=Ma8dXIF23Do>
- Institut de Psicologia. (2016). *Formació d'actualització dels Trastorns de l'Espectre Autista*. Cerdanyola del Vallès: Barcelona.
- Lozano, J i Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Volumen I y II*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R i P., Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.



Monjas, I.(2004). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid:CEPE.

Social Thinking. (2015). *Social Thinking vs. Social Skills: Thinking with Your Eyes*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=vUd8e9Utuic>

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2017).*Evidence-Based Practice Brief: Video Modeling*. Recuperat de http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/VideoModeling_Complete.pdf

Winner, M. (2010) *Fichas de comportamiento social. Relacionando el comportamiento, las emociones y sus consecuencias a lo largo del día*. California: Think Social Publishing.

Winner, M., i Crooke,P. (2010). *¡Eres un detective social!. El pensamiento social explicado a los niños*. California: Think Social Publishing.

Winner, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperat de <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>

Els símbols pictogràfics utilitzats al llarg del TFM són propietat de CATEDU (<http://catedu.es/arasaac/>) sota llicència Creative Commons i han sigut creats per Sergio Palao.



9. ANNEXOS