



PROMOURE LA COMUNICACIÓ FUNCIONAL A L'AULA MÉS ENLLÀ DE LES PARAULES

TREBALL FINAL DE POSTGRAU

Sílvia Martínez Perramon

Tutora: Neus Vico

Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció

Directora: Isabel Paula

Curs 2021-202

ÍNDEX

1. Justificació.....	4
2. Marc teòric.....	6
2.1.Contextualització.....	6
2.2.Autisme i comunicació.....	7
2.3.Comunicació funcional.....	8
2.3.1. Definició.....	8
2.3.2. Avantatges i inconvenients.....	9
2.3.3. Preparar-se per a la comunicació funcional.....	10
2.3.3.1.Habilitats de comunicació funcional.....	10
2.3.3.2.Entorn propici.....	11
3. Objectius.....	12
4. Metodologia.....	13
5. Discussió.....	18
6. Proposta d'intervenció	19
6.1.Introducció.....	19
6.2.Objectius.....	20
6.3.Aspectes previs a tenir en compte.....	21
6.3.1. L'entorn.....	21
6.3.1.1.Entorn autism friendly.....	21
6.3.1.2.Habilitats de l'interlocutor.....	22
6.3.2. Habilitats mínimes necessàries.....	23
6.3.3. Particularitats.....	23
6.3.3.1.Perfil sensorial.....	24
6.3.3.2.Perfil conductual.....	24
6.4.Procediment.....	26
6.4.1. Establir línia base.....	26
6.4.2. Identificar què cal treballar.....	26
6.4.2.1.En quin context?.....	26
6.4.2.2.Quines habilitats?.....	27
6.4.2.3.Establiment d'objectius.....	28
6.4.3. Treballar aspectes indicats.....	29
6.4.3.1.Planificar l'entrenament.....	29

6.4.3.2.Com intervenir en la rutina.....	29
6.4.3.3.Quines tasques puc fer?.....	30
6.4.4. Avaluar progrés i treball fet.....	47
6.5.Conclusions.....	48
7. Bibliografia.....	50
8. Annexes	
8.1. Registre de conducta 1.....	55
8.2. Registre de conducta 2.....	56
8.3.Llista control d'habilitats habilitats crítiques de comunicació.....	57
8.4.Llista control d'habilitats habilitats crítiques de comunicació (continuació)	58
8.5.Registre durant les rutines.....	59
8.6.Registre oportunitats de treball.....	60
8.7.Avaluació reforçadors.....	61
8.8.Planificació entrenament.....	62
8.9. Avaluació PRE-POST.....	63
8.10. Guió de cerca durant les rutines.....	64
8.11. Infografia.....	66

JUSTIFICACIÓ

Aquest treball apareix en el transcurs del postgrau en Autisme: Diagnòstic i Intervenció, en el qual he aprofundit i he actualitzat els meus coneixements sobre l'autisme, d'una manera integral. En aquest context, sorgeix l'oportunitat de realitzar un treball que permeti aprofundir en un aspecte que repercuteixi positivament en la meva pràctica professional.

Actualment em desenvolupo professionalment a l'escola d'educació especial Bellaire, dedicada a l'educació i al tractament de persones amb autisme, d'entre 8 i 21 anys. Aquí, a través del contacte directe, he enriquit molt el meu coneixement sobre l'autisme, però també se m'ha potenciat molt l'interès per saber-ne encara més.

En visió de futur, a l'escola és probable que cada cop sigui més freqüent l'alumnat amb un perfil no verbal i uns nivells de conducta i d'ansietat elevats. Davant d'això, aprofundir en la comunicació funcional, em sembla un repte d'allò més interessant i pràctic ja que, tot i la dificultat aparent, la comunicació efectiva és un dret. A més, en conseqüència, es pot reduir bona part de la conducta inapropiada i l'ansietat. De fet, el meu interès per a la comunicació ja ve de més lluny.

Des de ben petita he sentit molta curiositat per allò desconegut, per comprendre el món, els seus éssers i la seva manera de relacionar-s'hi. Per aquest motiu vaig triar estudiar Psicologia. Durant la meva experiència en aquest àmbit, se m'ha presentat la comunicació com a aspecte clau en les nostres vides. I és per això, que posteriorment vaig realitzar el Màster en Trastorns del Llenguatge i de la Comunicació. Per tant, sempre m'ha interessat especialment aprofundir en el coneixement de l'àmbit de la comunicació i vetllar així per un dret de totes les persones: comunicar-se.

La importància de la comunicació, però, també se m'ha fet palesa a la meua vida personal, al marge de la literatura científica. De fet, m'agrada especialment com es descriu en la novel·la de Patrick Rothfuss *El Temor d'un Home Savi*, que he llegit darrerament i m'ha inspirat especialment. En aquesta, en un exemple concret, es diu que si dos enamorats es precipiten a expressar el que senten, encara que tinguin facilitat de paraula, estan condemnats al fracàs. Primer cal que es coneguin i passin temps junts i així, diu textualment:

“apreneu de mica en mica els significats secrets de les paraules de l'altre. D'aquesta manera, quan arribi el moment podreu donar un significat subtil a les vostres paraules i hi haurà comprensió entre tots dos.”

Patrick Rothfuss. El Temor d'un Home Savi

Aquest exemple folklòric m'agrada especialment perquè també assenyala prou bé els límits del llenguatge, o dit d'altra manera, com la comunicació transcendeix les paraules. Per tant, és molt fàcil no entendre'ns encara que utilitzem el mateix codi. Cal conèixer la persona i l'ús que en fa.

El que vull dir amb això és que dedicar temps a conèixer a l'altre íntegrament és crucial per a una comunicació efectiva. Per aquest motiu, atenent a les dificultats d'interacció social, aquesta acció, ens podem imaginar que esdevé tot un repte especialment per les persones amb autisme quan porta intrínseca la condició de conèixer a l'altre, a la persona amb qui ens volem comunicar, o si més no, els seus significats.

No obstant, de la mateixa manera, com a interlocutors, també cal fer l'esforç de conèixer millor a les persones amb autisme amb qui volem fer intercanvis comunicatius.

El present treball, a través del coneixement de les persones amb autisme, pretén conèixer amb exhaustivitat les claus de la comunicació funcional per tal de facilitar la comunicació efectiva més enllà de les paraules

Amb això, no només pretén vetllar pel dret a comunicar-se, sinó que també vol donar resposta a l'ansietat i a la conducta problemàtica que es deriva de la frustració de no poder expressar-se o de no ser comprès. Amb tot, posa la mirada a una major qualitat de vida per a les persones amb autisme.

MARC TEÒRIC

1. Contextualització

Avui en dia, les escoles d'educació especial especialitzades en autisme s'enfronten a un nou repte: l'increment d'alumnat amb un perfil no verbal, amb altes comorbiditats i uns nivells de conducta i d'ansietat elevats.

La complexitat del perfil, pot dur als professionals a veure's evocats a deixar de banda els objectius més curriculars o acadèmics per donar pas a aquells que estan encarats a l'estabilitat, a la gestió de crisis, a l'autonomia o altres àrees que impliquen el benestar emocional. Els pics d'ansietat i conducta són especialment complicats d'abordar en aquells casos no verbals. La manca d'expressió i comprensió, per una banda, dificulta saber què és el que li genera ansietat i, per l'altra, també pot ser l'origen de l'ansietat. Amb tot, la resolució és complicada.

La falta d'informació sobre els estats i les accions dels altres genera desconeixement i, en conseqüència, incertesa. És a dir, dificultat per predir amb precisió els propis estats i les accions futures (Paula-Pérez & Artigas-Pallarés, 2020). Tenint en compte l'elevada intolerància a la incertesa que caracteritza a les persones amb autisme, la incomprensió és una gran promotora d'ansietat i de conductes contextualment inapropiades.

D'aquesta manera, part de la simptomatologia anomenada disruptiva és fruit de la manca de recursos per comunicar-se i interactuar amb l'entorn que els envolta; no és pròpia de l'autisme sinó conseqüència del malestar que genera estar envoltat d'un entorn que no s'adequa a les seves necessitats. Davant d'això, els patrons restringits i repetitius, els rituals, la insistència en la invariància, la inflexibilitat i l'adherència a les rutines, característiques intrínseques de l'autisme, sembla que s'expliquen prou bé per la funció calmant que tenen (Paula-Pérez & Artigas-Pallarés, 2020). Per tant, aquesta incertesa té un paper clau en el manteniment de l'ansietat i de determinades conductes. Davant d'això Paula-Pérez i Artigas-Pallarés (2020) proposa una intervenció que, a banda d'incrementar la tolerància a la incertesa, també augmenti la certesa a través de l'increment del coneixement de la situació. En aquesta línia, la certesa es pot afavorir a través de la creació d'un entorn clar i predictible, que prepari els canvis i fomenti la comunicació. De fet, és a través de la interacció amb l'entorn que es facilita la comprensió d'aquest, per tant, la comunicació, de retruc, redueix l'ansietat. A més, en certa manera, confereix un paper actiu en la modificació de l'entorn i, per tant, a través de demandes i de rebuigs, pot establir un cert control, que alhora permeti reduir l'ansietat.

Amb tot, la comunicació esdevé un element clau a treballar si es vol oferir un entorn segur i el més predictiu possible, que ajudarà a les persones amb autisme a interactuar amb el món que els envolta i a millorar-ne la seva comprensió. De fet, matisant el què anteriorment s'ha citat, no és el llenguatge el que impedeix la interacció amb l'entorn, és la dificultat en la comunicació. Per tant, el que es treballa és la comunicació i no pas el llenguatge.

El present treball, a través de les claus que poden afavorir la comunicació funcional en l'alumnat amb aquestes característiques, pretén reduir, de retruc, les conductes i els problemes afectius que se'n deriven. D'aquesta manera, a llarg termini, també pretén millorar la qualitat de la vida de les persones amb autisme.

En un estudi de Clarke et al. (2021) s'observa que les habilitats de la vida diària de les persones adultes amb autisme disminueixen al sortir de l'escola, per tant, amb perspectiva de futur, cal replantejar els objectius d'intervenció per a reforçar les habilitats per a la vida diària després de la sortida de l'escola (Clarke et al., 2021).

2. Autisme i comunicació

Com s'ha esmentat anteriorment, el focus es posa en la comunicació i no en el llenguatge, ja que aquest darrer si té les bases neurològiques per fer-ho acabarà apareixent, en canvi, el procés de comunicació no és automàtic en totes les persones (Garrido et al., 2015). Concretament, les persones amb autisme, tinguin o no llenguatge verbal, presenten dificultats per establir correctament els significats (Mira & Grau, 2017) i per entendre la funció de la comunicació (Frost & Bondy, 2002).

De fet, per situar-nos breument, el manual diagnòstic de referència, el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), considera que l'autisme comporta una sèrie de desordres del neurodesenvolupament que es poden englobar en dos grups característics de símptomes: A) deficiències en la comunicació i la interacció social i B) patrons restrictius i repetitius del comportament així com interessos restringits. Pel que fa a la comunicació, el primer eix, els criteris diagnòstics que estableix són els següents:

- A1) Dèficits en la reciprocitat social i emocional
- A2) Dèficits en conductes comunicatives no verbals utilitzades en la interacció social
- A3) Dèficits en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les relacions

No obstant, aquests criteris teòrics no expliquen què hi ha darrere la dificultat en la comunicació i interacció social. Aquesta es veu afectada per:

- La dificultat per atribuir estats mentals als altres, explicar o fer inferències del món mental, d'allò que no és explícit (*Teoria de la ment* (Baron-Cohen et al. 1993)).
- La preferència per sistemes que són reglats, per tant, que són previsibles, controlables, literals i concrets en front a la capacitat de sentir empatia (*Teoria de l'empatia-sistematització*, (Baron-Cohen, 2009))
- La possible presència de disfuncions executives associades (*Teoria de la disfunció executiva*) com ara la flexibilitat i planificació (Hughes et al. 1994), la memòria de treball (Russel et al. 1996), la monitorització (Russell & Jarrold, 1998) i la inhibició (Ozonoff & Strayer, 1997).
- La tendència a fer un processament local de la informació vers a un processament global que integra un "tot" coherent (*Teoria de la coherència central dèbil* (Kanner, 1943 citat a Happé & Frith 2006)).

Aquesta última, tot i les avantatges que pot suposar, és un inconvenient en la interacció social perquè dificulta la comprensió dels diferents contextos. La teoria de la coherència central porta incorporats dos factors, per una banda, la integració de la informació per a que tingui un sentit global i, per l'altra, l'establiment d'un significat atenent al context (Vermeulen, 2020). Per tant, a més d'un processament global, també incorpora un processament contextual.

La falta de sensibilitat contextual pot explicar gran part de les dificultats en l'autisme. És per això que Vermeulen (2020) afinant la teoria de Firth (1989), parla de ceguesa

contextual per explicar el perfil neurocognitiu de les persones amb autisme. Aquesta concepció no exclouria les anteriors teories sinó que les relacionaria i les explicaria des de la manera en què les persones amb autisme reben i processen la informació del context, és a dir, emfatitzant el paper del context.

A l'hora de comunicar-nos, la informació contextual és molt rellevant. Per una banda, permet comprendre el comportament de les persones i reaccionar-hi (p. ex. un gest com aixecar la mà no et dona informació per si sol, és a través del context que es pot saber, per exemple, si és per demanar paraula o per saludar) i, per l'altra, permet guiar el propi comportament (es pot ser cortès o inapropiat en funció del context). Així mateix també permet comprendre l'ús del llenguatge (la pragmàtica) o de dibuixos, fotografies o pictogrames, en cas de processar la informació amb altres formes de comunicació (Vermeulen, 2020).

Per tant, atenent a les característiques de les persones amb autisme, es poden explicar les deficiències en la comunicació i la interacció social. No obstant, tot i que aquestes deficiències es poden resumir en una dificultat en la cognició social, això no vol dir que les persones amb autisme no es comuniquin ni relacionin. Tinguin o no llenguatge verbal, la comunicació hi és i, en alguns casos, només cal fer-la funcional.

3. Comunicació funcional

3.1. Definició

Tècnicament, s'entén per “*funcional*” a la qualitat d'adequar-se a la funció que ha de fer. Per tant, la comunicació funcional és aquella que retroalimenta positivament l'acció, és a dir, la que comporta l'assoliment dels objectius desitjats. Dit d'altra manera, una comunicació és funcional o no en funció de si provoca o no la conseqüència per la qual s'ha emès. Per tant, fa referència a la comunicació efectiva.

Exemple:

Situació A) Durant el transcurs de l'activitat que té programada, la Berta la mira el/la mestre/a i *dona cops a la taula*. El/la mestre/a la reconduïx cap a l'activitat, però la Berta cada cop està més ansiosa i nerviosa.

Situació B) Durant el transcurs de l'activitat que té programada, la Berta li *assenyala la botella d'aigua* a el/la mestre/a. Aquest/a li dona la cantimplora i la Berta torna a la taula per continuar fent l'activitat.

Totes les accions són comunicatives. No obstant, no totes són funcionals. De cara a l'assoliment de l'objectiu de la Berta, l'acció que ha estat més útil és *assenyalar la cantimplora* quan tinc set. Per tant aquesta darrere és comunicació funcional mentre que *donar cops* quan tinc set no ho és.

Què hagués passat si la Berta hagués anat directament a agafar la cantimplora? Aquí també hauria aconseguit el seu objectiu. No obstant, no s'hauria comunicat. Per a què hi hagi comunicació com a mínim hi ha d'haver dues persones i l'acció d'una d'elles ha d'anar dirigida a l'altra (Frost & Bondy, 2002). Per tant, la comunicació *implica una conducta dirigida a una altra persona que, al mateix temps, proporciona recompenses relacionades directa o socialment* (Frost & Bondy, 2002).

Atenent a la definició anterior, és important també tenir en compte el concepte “*recompenses relacionades*”, ja que si la conducta dirigida guarda certa relació amb la recompensa és més fàcil que sigui correctament interpretada i proporcioni la recompensa. És a dir, si l’acció guarda certa relació amb l’objectiu, és més fàcilment assolible. Seguint amb l’exemple anterior, també hagués estat funcional “*donar una imatge d’aigua*”, “*fer el gest de veure*” etc. Per tant, com més representativa, més funcional.

A més, també és molt rellevant el concepte de “*conducta dirigida a una altra persona*”. Si la Berta no dirigeix la seva acció a ningú, no està comunicant. No obstant, per a què això passi és necessari que el receptor sigui percebut com un agent que té el poder de donar la recompensa desitjada. Per tant, la persona en qüestió s’ha de fer necessària. En l’exemple anterior, cal que la Berta consideri a la professora com a algú que pot donar resposta a les seves necessitats (individuals o interpersonals). De fet, com s’ha dit abans, a vegades només cal fer la comunicació funcional, però a vegades és imprescindible treballar prèviament la funció de la comunicació (emisor-receptor-reforç), ja que aquesta no és sempre automàtica (Garrido et al., 2015).

3.2. Avantatges i inconvenients

Amb tot, són força evidents els avantatges que suposa la comunicació funcional ja que, per una banda, permet obtenir la recompensa i, per l’altra, permet establir un cert control de l’entorn que afavoreix el sentiment de seguretat i tranquil·litat. Així mateix, a llarg termini, pot millorar l’autonomia, reduir les conductes contextualment inapropiades i els nivells d’ansietat. No obstant, hi ha altres factors aliens a la comunicació (com la flexibilitat, la tolerància a la incertesa, les comorbiditats...) que també cal abordar per assolir els objectius anteriorment citats, per tant, per si sola, la comunicació funcional, no ho resol tot. A més, implica certs riscos que s’han de tenir en compte. Per exemple, cal evitar fer funcionals conductes inadequades al context. Si en el cas de la Berta, es dóna el reforçador quan la Berta dóna cops a la taula, es reforça una conducta inadequada que pertorba la tranquil·litat de l’aula, molesta als companys i no és comprensible per altres receptors. Per tant, és una conducta inadaptada. Cal anar amb compte i promoure accions funcionals i adaptades.

Per a situacions com la darrerament descrita, Carr y Durand (1985) proposen el programa d’entrenament en comunicació funcional (FCT: Functional Communication Training), també anomenat tractament basat en funcions. Aquest és un programa de reforçament diferencial on s’ensenyen conductes alternatives a la problemàtica amb les que obtenen el mateix reforçador. Així mateix, també es posa en extinció la conducta no desitjada, és a dir, sense la contingència reforçadora. Per a tractar problemes greus de conducta, FCT ha demostrat tenir una base empírica (Tiger et al. 2008). Ara bé, darrerament s’ha observat que un dels principals inconvenients que presenta és la dependència del reforç, és a dir, que, posteriorment, quan es redueix la disponibilitat del reforçador (per una qüestió de practicitat), la conducta problemàtica pot reaparèixer (Fuhrman et al. 2018).

Així mateix, la comunicació funcional també inclou conductes que, tot i ser apropiades, poden no coincidir amb l’objectiu desitjat per l’entorn. Per exemple, si la Berta demana xocolata, pot ser que no sigui el moment de menjar-la. Així mateix, si s’ensenyen a fer conductes evitatives adequades davant situacions aversives, aquestes també es poden fer servir per evitar realitzar tasques com ara d’higiene o de treball. Per tant, també serà

important incrementar la complexitat i treballar les relacions amb l'entorn així com la comprensió de respostes que aquest pugui donar. Amb tot, per a què la comunicació realment sigui funcional i pràctica, cal tenir-la present amb tota la seva complexitat i abordar-la en les diferents situacions. En aquest sentit, també té un paper clau l'entorn i les seves habilitats, la funció dels quals s'especifica més endavant.

Taula 1 Taula resum Comunicació Funcional. Font: Elaboració pròpia

COMUNICACIÓ FUNCIONAL		
Què és?	Una conducta dirigida a una altra persona que, al mateix temps, proporciona recompenses relacionades directa o socialment (Frost & Bondy, 2002).	
Per què serveix?	Per a relacionar-se efectivament amb l'entorn	
	Punts forts	- Estableix una relació efectiva amb l'entorn - Facilita una sensació de control - Redueix conductes inapropiades - Redueix l'ansietat - Incrementa l'autonomia - Implica diferents modalitats (visual, gestual, verbal...)
	Punts febles	- És limitada, no explica totes les conductes inapropiades ni els nivells d'ansietat elevats. Cal tenir en compte altres factors, com ara comorbiditats o altres característiques de l'autisme. - Pot dependre de la presència del reforç - Pot incloure comunicacions funcionals inadequades - Requereix d'un entorn i d'habilitats propícies. És necessari contextualitzar-la i remarcar la seva complexitat per no reduir-la a Conducta → Reforç)

3.3. Preparar-se per a la comunicació funcional

3.3.1. Habilitats de comunicació funcional

Amb tot, com s'ha vist fins ara, la comunicació és tot un procés que implica diferents contextos i situacions i que va assolint diferents nivells de complexitat. Però abans de res, cal començar per la base: com es prepara el terreny per a la comunicació.

Fins ara, només s'ha parlat de comunicació en un sentit, i la comunicació és bidireccional i, per tant, cal que els interlocutors també es comuniquin de forma funcional. Per a què això sigui possible és necessari que l'interlocutor presenti certes habilitats i que la persona també tingui certes habilitats receptives. Tant si són receptives com productives, aquestes habilitats s'inclouen en *les habilitats crítiques de comunicació* proposades per Frost & Bondy (2002). Es consideren funcions crítiques perquè sense elles difícilment es pot establir un sistema de comunicació, ja que són prèvies a la comunicació verbal o a qualsevol altre codi de comunicació (Frost & Bondy, 2002). De la mateixa manera, també es requereixen altres habilitats bàsiques, com les que faciliten *l'apropament social* o permeten entendre la *funció de la comunicació*. I és que, per a la comunicació, cal que la persona dirigeixi l'acció a un

receptor i, per tant, cal que prèviament aquest sigui reconegut com a algú que té el poder d'ajudar-la a assolir el seu propòsit. Així mateix, com ja s'ha dit, l'interlocutor, com a part de l'entorn que interactua amb la persona, també caldrà que desenvolupi una sèrie d'*habilitats del l'interlocutor* per a ser més eficaços en els intercanvis comunicatius.

Taula 2 Habilitats prèvies per a la comunicació funcional (basades en Adé & Vico, 2021, Frost & Bondy, 2002).
Font: Elaboració pròpia

Habilitats	
<i>Comprensió funcions bàsiques comunicació</i> ➡	• Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres • Detectar la necessitat de satisfer desitjos
<i>Habilitats bàsiques d'interacció social</i> ➡	• Realitzar atenció conjunta • Tenir varis interessos i motivacions • Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada (habilitats d'atenció pre-verbals (Romanczyk et al. 1994 citat a Frost & Bondy, 2002)) • Tolerar l'apropament físic
<i>Habilitats crítiques de comunicació (Frost & Bondy, 2002)</i> ➡	• Demanar reforçadors • Demanar ajuda • Demanar descans • Indicar “no” a “vols?” • Indicar “sí” a “vols?” • Respondre a “Esperar” • Respondre a senyals de transició • Respondre a “no” • Seguir indicacions funcionals • Seguir un horari
<i>Habilitats de l'interlocutor (Adé & Vico, 2021)</i> ➡	• Fer ús de paraules amb sentit i en contextos naturals • Parlar a poc a poc • Atenent a la idoneïtat, recolzar el missatge amb suports d'altres modalitats (ex. suport visual) • Utilitzar frases senzilles, clares i concises • Seqüenciar els missatges quan sigui necessari • Identificar intents comunicatius

3.3.2. Entorn propici a la comunicació funcional

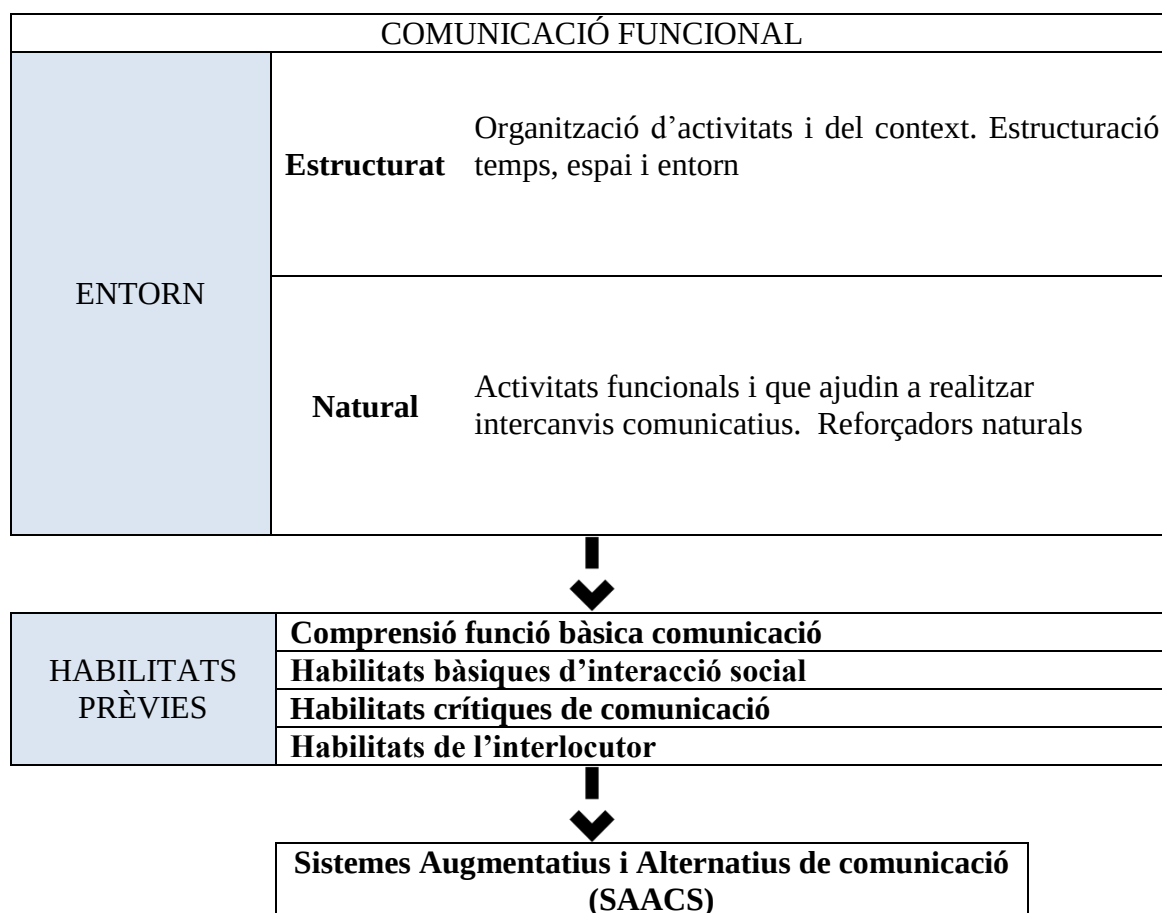
No obstant, per a desenvolupar les habilitats de comunicació funcional són necessaris els entorns estructurats (Mira & Grau, 2017). En general l'organització d'activitats i del context, fa de l'entorn un lloc més comprensible i en disminueix l'ansietat i la frustració. Per aquest motiu, metodologies com TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) que estructurin el temps, l'espai i l'entorn, faciliten un entorn òptim per a què es doni la comunicació.

A l'hora d'ensenyar, també serà important treballar sobre activitats funcionals i reforçadors funcionals, com ara la pròpia activitat. Ja que amb un enfoc natural de

l'entorn, incorporant oportunitats per a comunicar-se dins d'activitats naturals, es fomenta la comunicació funcional (Rowland & Schweigert, 1993). Les activitats competitives fomenten el compromís i disminueixen el comportament disruptiu afavorint alternatives (Fuhrman et al. 2018).

Un cop es disposa de l'entorn i les habilitats, el camí per a la comunicació funcional està aplanat i, per tant, només caldrà per a assolir-la completament, un sistema de comunicació alternatiu o augmentatiu (SAACS) que afavoreixi els intercanvis comunicatius de forma estructurada i predictable.

Taula 3 Variables implicades en la comunicació funcional. Font: Elaboració pròpia



En el present treball però, més que el sistema en qüestió, es posa el focus en els aspectes previs o paral·lels a la introducció del sistema que faciliten que es doni la comunicació funcional a l'aula.

OBJECTIUS

Objectius general:

- **Crear un model d'intervenció en comunicació funcional per a l'aula d'educació especial**

Objectius específics:

- Incrementat el coneixement sobre comunicació funcional: variables implicades i beneficis
- Planificar i organitzar la informació relativa a la comunicació funcional per a donar-li un sentit pràctic
- Promoure l'ús de registres d'observació per a treballar la comunicació funcional
- Facilitar l'establiment d'objectius comunicatius realistes d'acord amb les necessitats funcionals
- Determinar les habilitats bàsiques implicades en la comunicació funcional
- Facilitar l'adquisició d'habilitats relacionades amb la comunicació
- Promoure l'ús de registres d'avaluació per a mesurar l'impacte de l'entrenament en comunicació en la qualitat de vida

METODOLOGIA

Taula 4 Objectius i Metodologia. Font: Elaboració pròpia

Objectius Específics	Metodologia			
	Què es fa?	Com es fa?	Indicadors d'avaluació	Qui ho fa? Qui ho valida?
Incrementat el coneixement sobre comunicació funcional: variables implicades i beneficis	Determinar les variables que contribueixen a facilitar la comunicació funcional a l'aula	<i>Cerca bibliogràfica en bases de dades (Pubmed/Psycinfo)</i> <i>Bibliografia Postgrau d'Autisme</i> <i>Manual Frost & Bondy (2002).</i>	<i>Referències Bibliogràfiques</i> <i>Taula guió de cerca</i>	<i>Elaboració pròpia</i> <i>Validació: M. ed. Especial</i>
Planificar i organitzar la informació relativa a la comunicació funcional per a donar-li un sentit practic	Estructurar l'acció per a poder treballar la comunicació funcional a l'aula.	<i>Anàlisi de la informació recollida i seqüenciació de tasques</i> <i>Organització i definició de conceptes de la cerca rellevants per a la pràctica</i>	<i>Creació Taula passos a seguir</i> <i>Elaboració punts de treball i aspectes a tenir en compte</i>	<i>Elaboració pròpia</i> <i>Validació: M. ed. Especial</i>
Promoure l'ús de registres i d'observació per a treballar la comunicació funcional	Elaborar eines per al registre i la observació estructurada d'ítems comunicatius rellevants	<i>Disseny d'ítems d'observació comunicativa</i> <i>Disseny de full de registre</i>	<i>Creació de material específic: Fulls de registre</i>	<i>Elaboració pròpia</i> <i>Frost & Bondy (2002)</i> <i>Validació: M. ed. Especial</i>
Facilitar l'establiment d'objectius comunicatius realistes d'acord amb les necessitats funcionals	Elaborar un sistema de prioritització i establiment d'objectius en comunicació funcional	<i>Disseny de taula amb criteris d'elecció per a la selecció d'objectius</i>	<i>Creació de material específic: Taula d'objectius</i>	<i>Elaboració pròpia</i> <i>Validació: M. ed. Especial</i>

Determinar les habilitats bàsiques implicades en la comunicació funcional	Elaborar un llistat d'habilitats bàsiques	<i>Selecció d'habilitats de la bibliografia consultada</i>	<i>Llistat d'habilitats</i>	<i>Elaboració pròpia</i>	<i>Validació: M. ed. Especial</i>
Facilitar l'adquisició d'habilitats relacionades amb la comunicació	Elaborar propostes d'actuació d'acord a una habilitat concreta	<i>Cerca de material i d'estratègies d'aprenentatge (Frost & Bondy, 2002 i Postgrau).</i> <i>Disseny de materials i planificació d'activitats</i>	<i>Creació de material específic: Proposta d'activitats</i>	<i>Elaboració pròpia</i>	<i>Validació: M. ed. Especial</i>
Promoure l'ús de registres d'avaluació per a mesurar l'impacte de l'entrenament en comunicació i en la qualitat de vida	Establir un sistema d'avaluació	<i>Cerca d'indicadors d'avaluació</i> <i>Mesura Pre-Post d'habilitats i qualitat de vida</i>	<i>Creació de material específic: Registre d'avaluació (de millores en comunicació)</i> <i>Avaluació qualitat de vida</i>	<i>Elaboració pròpia</i>	<i>kidsLife-TEA</i> <i>Validació: M. ed. Especial</i>

Per assolir l'objectiu de “*Crear un model d'intervenció en comunicació funcional per a l'aula d'educació especial*” s'ha realitzat, en primer lloc, una cerca bibliogràfica en bases de dades de referència com ara psycinfo i pubmed (el guió de la cerca es pot consultar a annex 10). Així mateix, també s'ha utilitzat bibliografia i coneixement aportat pel propi Postgrau en curs, que ha permès completar la informació recollida en les bases de dades i consolidar el marc teòric en el què es basa el treball. A més, cal destacar que, al marge d'investigacions, articles i revisions, una altra font bibliogràfica de rellevància ha estat el manual de PECS: Picture Exchange Communication System (Frost & Bondy, 2002).

Amb tot, amb la cerca en qüestió, es pretén situar i contextualitzar el projecte així com actualitzar el concepte de comunicació funcional i determinar les claus que, segons la literatura existent, l'afavoreixen. És per això que en el marc teòric s'explica detalladament què és la comunicació funcional i quins beneficis i inconvenients presenta (taula 1).

Després de la cerca d'informació, el següent pas és posar en ordre les qüestions teòriques abordades i donar-los un sentit pràctic per a què la teoria descrita en el marc teòric es tradueixi en accions que es poden dur a la pràctica de forma estructurada i

funcional. D'aquesta intenció, sorgeix com a resultat el model d'intervenció en comunicació funcional que proposa l'actual treball. Aquest model pretén treballar per a l'objectiu final de millorar la qualitat de vida de les persones amb autisme, especialment d'aquelles que no són orals i tenen problemes de conducta i d'ansietat.

Finalment, es dedica un apartat a valorar els punts forts i febles del treball, així com els aspectes a millorar.

En relació als objectius, els passos a seguir per a assolir el propòsit del treball són els següents:

- 1) Determinar les variables que contribueixen a facilitar la comunicació funcional a l'aula

En primer lloc, a partir de la teoria del marc teòric, extreta de la cerca bibliogràfica, es recullen les variables que, segons la literatura, són rellevants per a propiciar la comunicació. Aquestes variables es resumeixen a la taula 3 i esdevindran els eixos principals sobre els que es conforma el model d'intervenció proposat.

- 2) Estructurar l'acció per a poder treballar la comunicació funcional a l'aula.

A partir d'aquí, és a dir, sabent quins són els aspectes clau a tenir en compte a l'hora de treballar la comunicació, es comença a estructurar i a planificar de quina manera es pot abordar la comunicació funcional a l'aula.

En aquesta línia, s'estableixen els passos generals a seguir per a treballar la comunicació funcional i aspectes previs a tenir en compte. Concretament, particularitats de la persona, de la situació i de l'entorn que, indirectament, influeixen en la comunicació funcional i que, per tant, cal tenir-los en compte abans de treballar-la. Aquestes dades s'extrauran i prendran forma de l'anàlisi i l'organització dels conceptes procedents de la recerca bibliogràfica, anteriorment descrita, i de la bibliografia del postgrau.

- 3) Elaborar eines per al registre i la observació estructurada d'ítems comunicatius rellevants

A banda d'establir uns passos d'actuació o una pauta d'intervenció genèrica, també cal que el model d'intervenció s'ajusti a les característiques personals i necessitats de la persona amb qui es vol treballar ja que, en termes pràctics, els passos genèrics no marquen amb exactitud què s'ha de millorar, sinó que això s'estableix per les característiques específiques de la persona i les seves necessitats.

Per aquest motiu, el següent pas és elaborar eines que permetin observar aquestes particularitats i necessitats individuals sobre les què caldrà treballar. Més concretament, s'aportaran registres d'observació que permeti objectivar la situació comunicativa de la persona en qüestió. D'aquesta manera, no només es podrà observar què cal millorar sinó que també es podrà establir una línia base a partir de la qual es podran valorar millores en el futur. El disseny del registre es basarà en registres de comunicació de Frost & Bondy (2002).

- 4) Elaborar un sistema de prioritització i establiment d'objectius en comunicació funcional

Tot i conèixer els punts forts i les mancances a nivell de comunicació de l'alumnat, no seria realista ni recomanable treballar tots els aspectes que es consideren deficientes o inexistents a la vegada. Cal fer una selecció del què es vol treballar i anar incorporant nous objectius a mesura que es van assolint anteriors. Per tal de facilitar aquest procés de selecció d'objectius, s'elaborarà un sistema senzill, que permeti quantificar el "problema", basat en l'estil de taula de valoració d'una conducta de Álvarez (2020), que permeti seguir una forma estructurada i ordenada d'establiment d'objectius; atenent a criteris de rellevància i funcionalitat per tal de què la tasca a fer sigui el més encarada possible al benestar i a la qualitat de vida de la persona.

5) Elaborar un llistat d'habilitats bàsiques

Per aportar un major nivell de detall de les habilitats bàsiques implicades en la comunicació funcional, es crea un llistat d'habilitats (taula 2) a partir de la bibliografia del treball.

6) Elaborar propostes d'actuació d'acord a una habilitat concreta

En la línia de l'entrenament en habilitats, coneixent quines són les habilitats concretes que es poden treballar, es plantejaran propostes d'actuació que tinguin com a objectiu entrenar aquestes habilitats determinades. Per a l'elaboració de les propostes es tindrà en compte l'entrenament en habilitats proposat per Frost & Bondy, 2002; Vilaltella, 2022 i estratègies d'aprenentatge explicades en el Postgrau en curs. Amb tot, sempre es tindran en compte els moments i les activitats del dia que són més funcionals per a introduir l'entrenament en aquestes habilitats; i que les tasques siguin el més naturals i funcionals possibles.

7) Establir un sistema d'avaluació

Per tal de garantir la utilitat del projecte és imprescindible poder quantificar la millora per tal de poder observar si realment s'està treballant en pro de la comunicació funcional. De la mateixa manera, si l'objectiu ampli és treballar per la qualitat de vida de les persones, també serà necessari identificar millores en àrees relacionades, com ara a nivell d'autonomia, de conducta inapropiada i d'ansietat. D'aquesta manera, per a quantificar millores en comunicació i qualitat de vida, s'utilitzaran les mesures Pre i Post intervenció del llistat de control d'habilitats i l'escala kidsLife-TEA, respectivament (annex 10)

El material elaborat (graelles, taules etc.) és elaboració pròpia tenint en compte la teoria del marc teòric i del postgrau. També s'utilitzaran registres dels proposats per Frost & Bondy (2002). Els indicadors d'avaluació i el material elaborat seran validats pel mestre d'educació especial de l'escola d'educació especial que l'hagi d'utilitzar. Aquesta serà la validació teòrica. Per altra banda, també es validarà la proposta amb la posada en pràctica. No obstant, en el present treball no s'ha dut a terme aquesta validació. Aquesta tasca és una línia de treball futur.

DISCUSSIÓ

El treball en l'àmbit de la comunicació permet reduir el malestar que comporta la situació d'incertesa que es deriva d'estar en un entorn que no es comprèn.

Aquestes millores repercuteixen directament en la qualitat de vida de l'alumne, al reduir el nivell d'ansietat i malestar que comporta viure en un entorn que no s'entén. Per aquest motiu, té sentit i funcionalitat treballar la comunicació (a banda de donar resposta a un dret fonamental).

Una forma de reduir aquest malestar és incrementar la certesa a través de l'increment d'intercanvis comunicatius amb l'entorn. D'aquesta manera, s'aconsegueix una major sensació de control i es millora notablement la comprensibilitat i la predictibilitat de l'entorn

En aquesta línia, les claus per a facilitar la comunicació són, per una banda, modificar l'entorn per a què sigui "autism friendly" i, per l'altra, entrenar les habilitats comunicatives bàsiques. Tot plegat tenint en compte les característiques de les persones i les seves possibilitats, així com respectant la diversitat i no volent encabir totes les conductes dins la "norma".

Entre les característiques personals és important tenir en compte el seu perfil sensorial i motriu, així com les seves característiques cognitives o afectives. De fet, es pot considerar que cal tenir una *radiografia* completa de l'alumne per tal de poder adequar activitats i objectius a les seves necessitats. Per aquest motiu, és molt important observar l'alumne en el seu context.

Partint d'aquestes premisses, aportades per les fonts bibliogràfiques cercades, s'elabora en el present treball una proposta per a treballar la comunicació funcional que inclogui totes aquestes variables. Concretament, s'elabora un model d'intervenció que té l'objectiu d'entrenar les habilitats comunicatives bàsiques en un entorn propici.

Per a poder desenvolupar aquest model ha estat necessari establir quines habilitats són necessàries en l'àmbit de la comunicació funcional. Això ha estat possible gràcies a les fonts consultades. Així mateix, ha calgut organitzar l'actuació i detallar-la. Per altra banda, ha estat necessari aportar registres i altres materials complementaris per tal de completar la proposta i fer-la factible per a la pràctica, ja que aquests materials complementaris estan pensats com a suports per a la implementació.

Amb tot, es dona resposta als objectius específics que presenta el treball i, en global, es dona resposta a l'objectiu general de crear un model d'intervenció en comunicació funcional per a l'aula d'educació especial. Per tant, es conceptualitza en clau pràctica què és la comunicació i com es pot treballar en el context escolar.

Per a finalitzar, cal reiterar que el present treball se centra en la comunicació com a un aspecte clau a treballar en benefici dels alumnes de l'escola d'educació especial. D'aquesta manera es vetlla per un dret de totes les persones i es treballa per a millorar la qualitat de vida, al cap i a la fi, l'objectiu final que hauria de tenir tota proposta d'intervenció. És per això que es proposa una intervenció dirigida específicament a treballar la comunicació funcional en context d'aula d'educació especial.

PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

MODEL D'INTERVENCIÓ EN COMUNICACIÓ FUNCIONAL A L'AULA EE

Infografia (annex 12)

INTRODUCCIÓ

La comunicació esdevé un element clau a treballar si es vol oferir un entorn segur i el més predictiu possible, que ajudarà a les persones amb autisme a interactuar amb el món que els envolta i a millorar-ne la seva comprensió. D'aquesta manera, de retruc, es pretenen reduir les conductes i els problemes afectius que se'n deriven. Així com, a llarg termini, millorar la qualitat de la vida de les persones amb autisme.

Per a fer-ho, es posa el focus en els aspectes previs a la introducció del sistema de comunicació en sí, que poden contribuir a propiciar els intercanvis comunicatius i optimitzar l'ús del sistema comunicatiu: L'entorn propici i les habilitats prèvies de comunicació. A través d'aquestes claus es pretén afavorir la comunicació funcional en l'alumnat autista amb discapacitat intel·lectual i llenguatge no oral.

Per tant, ens trobem davant d'un model d'intervenció en comunicació pensat per a dur-se a terme a l'escola d'educació especial de la mà dels mestres d'educació especial i dirigit a alumnes amb autisme. L'objectiu que persegueix és promoure la comunicació funcional a través de l'adquisició d'habilitats en un entorn propici. D'aquesta manera es pretenen incrementar els intercanvis comunicatius i oferir recursos i estratègies per a l'aula. El material necessari per a fer-ho s'especifica en cadascun dels recursos proposats. El recurs humà però, és una condició indispensable. Per a treballar la comunicació es treballa mínim amb dues persones. Aquesta condició permet que una de les persones pugui ser l'emissor o receptor comunicatiu i l'altre l'ajuda. D'aquesta manera, separant l'ajuda, s'evita la dependència d'ajudes.

Tot plegat es resumeix en la següent taula.

Qui el pot implementar? Professorat escola d'educació especial (min. 2)
A Qui va dirigit? Alumnes amb autisme i discapacitat intel·lectual de l'escola d'educació especial
On s'implementarà? A l'escola d'educació especial
Quin objectiu persegueix? Promoure la comunicació funcional a través de l'adquisició d'habilitats en un entorn propici en alumnes amb autisme i discapacitat intel·lectual.
Implicacions: Millores en comprensió i interacció amb l'entorn i millores en la qualitat de vida
Material: variable en funció de l'activitat
Duració: 1 curs

OBJECTIUS

Objectius	Habilitats a aprendre	Id. Avaluació
<i>Què es vol aconseguir?</i>	<i>Què caldrà treballar per aconseguir-ho?</i>	<i>Com s'avaluarà si s'ha aconseguit?</i>
Incrementar l'expressió de demandes	• Demanar reforçadors • Demanar ajuda • Demanar descans	Número de demandes
Incrementar l'expressió de contra-desitjos	• Indicar “no” a “vols?”	Número d'intercanvis que expressen contraindicació (no o rebuig)
Incrementar les sol·licituds d'ajuda	• Demanar ajuda	Número de demandes d'ajuda
Incrementar l'expressió de preferències o voluntats	• Indicar “no” a “vols?” • Indicar “sí” a “vols?”	Número de demandes fetes d'acord amb les seves preferències
Incrementar les situacions d'apropament socials	• Realitzar atenció conjunta • Tolerar l'apropament físic	Numero d'apropaments socials
Fomentar la iniciació	• Seguir indicacions funcionals • Seguir un horari • Demanar reforçadors • Demanar ajuda • Demanar descans	Número d'intercanvis comunicatius iniciats
Facilitar el seguiment d'instruccions de l'entorn	• Seguir indicacions funcionals • Seguir un horari	Número d'instruccions executades de forma autònoma
Millorar la resposta a estímuls de l'entorn	• Respondre a “Esperar” • Respondre a senyals de transició • Respondre a “no”	Número de respostes a senyals de l'entorn
Incrementar les mostres d'interès o atenció social	• Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada	Número d'habilitats d'atenció pre-verbals utilitzades
Comprendre les funcions de comunicació	• Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres • Detectar la necessitat de satisfer desitjos	Número d'apropaments davant la necessitat

ASPECTES PREVIS A TENIR EN COMPTE

En primer lloc, tenint clar que l'abordatge de la comunicació funcional passa per a l'entrenament d'habilitats relacionades amb la comunicació en un entorn d'aprenentatge òptim, cal avaluar com és **l'entorn** i si es disposa d'unes **habilitats mínimes necessàries**. Tot seguit, abans de començar, també serà necessari tenir una idea de les **particularitats** de la persona destinatària abans de plantejar accions i objectius.

1) Entorn:

L'entorn autism friendly

“Autism fiendly enviroment” és el terme utilitzat per a referir-se als entorns que donen resposta a les necessitats de les persones amb autisme. Per tant, són entorns estructurats, predictius, que eviten la sobrecarrega cognitiva, que fan un ús simplificat del llenguatge, que aposten per sistemes visuals i que respecten les particularitats sensorials, és a dir, entorns en els quals s'ha dut a terme la modificació ambiental necessària per a què els estímuls sensorials que causen interferència siguin eliminats. Pel que fa a l'estructura, no només s'estructura l'espai, sinó que també s'estructuren les tasques i el temps.

Amb tot, és l'adaptació de l'entorn, les tasques, la metodologia, l'espai i el temps per a què esdevingui un entorn el més inclusiu i receptiu possible per a les persones amb autisme. Amb aquest espai, l'aprenentatge és més assequible.

Com aconseguir-ho?

Metodologies com el TEACCH, estructuren el temps, l'espai i l'entorn, facilitant així, un entorn en el què es puguin entendre millor situacions i les expectatives dels altres, entre altres avantatges. Per assolir aquesta ensenyança estructurada, el sistema proporciona: estructura física, estructura de treball, sistemes de treball, estructura visual i estratègies i rutines (Álvarez, 2021).

L'activitat

Un altre aspecte rellevant és el tipus d'activitat que es realitza a l'entorn. L'objectiu de la comunicació és la integració social i, per tant, la que es dóna en activitats funcionals, és la que compleix millor amb aquest propòsit (Vilaltella, 2022). Les activitats **funcionals** són les que tenen perspectiva de futur. Per aquest motiu, és necessari preguntar-se recurrentment amb quin objectiu es fan les activitats, és a dir, si són en clau de futur o no. A més, també s'ha de vetllar per a què l'activitat que es dugui a terme sigui en clau de **“treballar”** i no de **“cuidar”**. S'han d'aprofitar totes les oportunitats d'aprenentatge i no deixar res a l'adult del que pugui fer l'alumne (així, també es treballa l'autodeterminació). En aquesta línia, també és important acompanyar les activitats amb la **retirada d'ajudes** i suports quan sigui possible. Un altre element clau de l'activitat són els **reforçadors naturals**, que són tots aquells relacionats amb la pròpia activitat (p. ex. m'he de posar les sabates → reforçador: sortir al pati).

La situació

En un mateix entorn es poden donar diferents situacions: iniciar, respondre i imitar (Vilaltella, 2022). Cal tenir en compte quines són les **circumstàncies** en les què es dóna la comunicació per a poder identificar en quin nivell es troba l'alumnat i què cal treballar. En el cas de la iniciació, es dóna un acte de comunicació espontani sense cap mena d'ajuda, mentre que en la resposta i la imitació, no. En aquestes últimes, per a què hi hagi comunicació, es dóna una petita ajuda (la pregunta o la paraula mateixa). No obstant, per a poder arribar al nivell de la iniciació cal passar per la imitació i la resposta. En el cas de les persones amb autisme però, la iniciació és tot un repte i cal treballar-la des de l'inici.

A més, en les pròpies situacions també serà molt important generar situacions d'**elecció**. A banda de la funcionalitat de poder comunicar les pròpies decisions, també es redueix l'ansietat i es treballa l'autodeterminació (Vicente et al. 2018). Tot plegat facilita un entorn més tranquil i d'aprenentatge.

Habilitats de l'interlocutor

La comunicació és un acte dirigit a una altra persona, de la qual s'obté una resposta. És una acció bidireccional. És per això que també són importants les habilitats dels interlocutors, en aquest cas dels educadors de l'escola, ja que aquests també poden determinar en gran mesura la comprensibilitat. En aquest sentit, per a afavorir l'èxit de l'intercanvi comunicatiu, l'interlocutor ha de fer ús de les següents habilitats (Adé & Vico, 2021):

- Fer ús de paraules amb sentit i en contextos naturals
- Parlar a poc a poc
- Atenent a la idoneïtat, recolzar el missatge amb suports d'altres modalitats (ex. suport visual)
- Utilitzar frases senzilles, clares i concises
- Seqüenciar els missatges quan sigui necessari
- Identificar intents comunicatius

El darrer punt "identificar intents comunicatius" és extremadament important perquè a vegades aquests intents són molt petits i difícils de percebre. No obstant, si no es perceben i no es reforcen com cal, corren el risc de desaparèixer perquè perden el seu sentit.

Per tal de valorar si l'interlocutor presenta les habilitats necessàries es pot fer una autoavaluació per a conèixer els punts febles que presenta i què ha de millorar. Aquesta consisteix en valorar de l'1-5 les darreres habilitats.

	Puntuació 1-5
Faig ús de paraules amb sentit i en contextos naturals	
Parlo a poc a poc	
Recolzo el missatge amb suports d'altres modalitats (ex. suport visual)	
Utilitzo frases senzilles, clares i concises	
Seqüencio el missatge quan és necessari	
Detecto intents comunicatius	

2) Habilitats mínimes necessàries

Per avaluar si es disposa de les habilitats necessàries per a poder implementar el model, es plantegen les següents preguntes de cribratge:

2.1. És capaç de saber què vol?

2.2. Té les habilitats motrius per a poder dur a terme l'habilitat que es vol aprendre?

Per a donar-hi resposta és important avaluar el perfil sensorial de la persona.

2.1 *És capaç de saber què vol?*

Per a poder treballar les demandes, cal saber què es vol. És imprescindible traduir les sensacions experimentades en una necessitat (ex. malestar-set).

La capacitat de reconèixer sensacions com la set permet, a posteriori, poder fer una demanda que doni resposta a aquesta necessitat. Per a què sigui possible cal que hi hagi una certa habilitat interoceptiva. La interocepció és un sentit que fa referència a la representació que fa el cervell de les sensacions dels òrgans interns, en altres paraules, és la percepció de la condició fisiològica del cos (Artigas, 2022).

És important conèixer si hi ha dificultats en la percepció d'aquestes sensacions internes per a saber si la persona té la capacitat d'interpretar les pròpies senyals o de connectar amb estats interns. De no poder-ho fer, es limita la percepció de sensacions tan bàsiques com tenir set.

2.2 *Té les habilitats motrius per a poder dur a terme l'habilitat que es vol aprendre?*

Hi ha certes habilitats comunicatives que requereixen de coordinació motora (rebutjar, indicar “sí” o “no” etc.). Aquesta habilitat però, pot estar alterada en les persones amb autisme. Aquesta dificultat pot ser deguda a una dificultat d'integració sensorial o per altres trastorns. Independentment de l'origen, és interessant tenir-la en compte per la seva repercussió en la comunicació.

Concretament, té una influència directe en totes aquelles habilitats relacionades amb la comunicació no verbal: llenguatge corporal, gests, mirades... A més, en un estudi de Manwaring et al. (2017) es considera que les estratègies de comunicació motora i no verbal tenen un paper important en l'aprenentatge del llenguatge. De retruc, l'alteració en coordinació motora o en habilitats motores fines pot repercutir negativament en el llenguatge i la comunicació.

3) Particularitats

Després de fer un “check” als aspectes anteriors, abans de començar a posar en pràctica un pla d'actuació, cal tenir ben present a qui volem implementar el pla en qüestió i quines particularitats presenta. De fet, abans de d'establir els objectius a treballar és imprescindible saber **com** és la persona, ja que a partir d'aquí es podran plantejar objectius realistes o pròxims al seu nivell de desenvolupament.

En aquest sentit, per a conèixer millor **com és** la persona és important tenir una idea del seu perfil complet, tant a nivell cognitiu, afectiu o sensorial i conductual. Tot i que totes les àrees esmentades són rellevants, a continuació s'exposen els motius i la seva relació amb la comunicació de les dues darreres, ja que per al model que es proposa són les més destacades.

Perfil sensorial

Entre un 45-95% de les persones amb autisme presenten unes característiques sensorials atípiques (Schaaf & Lane, 2014 citat a Abelenda, 2022). De fet, és el criteri B.4 del manual diagnòstic DSM-V. Això significa que molt probablement ens trobarem davant de persones amb reaccions infreqüents davant de certs estímuls o fins i tot davant del mateix.

El producte de la integració sensorial és poder adaptar-se a l'entorn, elaborar plans en resposta a un obstacle o repte, executar-los i moure's exitosament (Abelenda, 2022). Per tant, quan hi ha dificultat, aquestes accions queden perjudicades. Aquestes dificultats poden aparèixer a diferents nivells de percepció de l'estímul: registre, discriminació o integració (Abelenda, 2022). Pel que fa al registre, una dificultat en la modulació de l'input sensorial es pot traduir en conductes desadaptades (irritabilitat, rabietes, evitació...). Així mateix, pel que fa a la discriminació, una dificultat en aquesta fase implicaria dificultat per interpretar l'estímul i aspectes clau d'aquest com "Què" és i "On" està, cosa que compromet la planificació motora, la consciència corporal i l'aprenentatge (Abelenda, 2022)

És important conèixer l'existència d'alteracions sensorials, ja que d'aquesta manera es pren consciència de què hi ha diferents causes que poden explicar una desregulació emocional o conductual. Per tant, no sempre hi ha una falta de comprensió o expressió, cal anar més enllà. A més, la sensorialitat atípica també influeix en l'àmbit de la comunicació (Schaaf, 2014 citat a Abelenda, 2022). Per exemple, hi pot haver dificultats per filtrar sons o dificultats tàctils que impedeixin l'apropament social i la interacció.

Perfil Conductual

A nivell de conductes, és important observar les conductes que fa per veure quin repertori de conductes té i quina funció concreta les manté. D'aquesta manera, en cas de no ser adaptatives, es poden reconduir cap a l'acció funcional. És especialment interessant tenir-ho en compte en l'àmbit de la comunicació perquè moltes vegades les conductes "inapropiades" són actes comunicatius (Adé, 2022). De fet, totes les conductes són comunicatives. Per tal de conèixer què les elicit i per a què la fan, és útil fer un anàlisi funcional (Antecedent – Conducta – Conseqüent). En definitiva, en relació amb la comunicació, es tracta de preguntar-se perquè es fa el que es fa i buscar les alternatives funcionalment equivalents (Vilaltella, 2021). Una manera de fer-ho és a través de registres (annex 1 i 2). A continuació s'exposen dos exemples:

Exemple 1:

Condicció	Conducta	Resultat	Tipus d'habilitat	Comunicació Apropiadada?
<i>Està cansat</i>	<i>S'adorm</i>	<i>No fa la feina</i>	<i>Cap</i>	<i>No</i>

Exemple 2:

Rutina	Conductes inapropiades contextualment	Conducta apropiada equivalent
<i>Treball autònom</i>	<i>S'adorm</i>	<i>Demanar descans</i>

PROCEDIMENT

Les accions que es duren a terme per a l'entrenament d'habilitats relacionades amb la comunicació es resumeixen en els següents passos:

0	Establir línia base	Mesura PRE (annex 9 i Test Kids-life-TEA)
1	Identificat què cal treballar	Establir context Establir habilitats Prioritzar objectius
2	Treballar els aspectes indicats	Planificació de l'entrenament Com intervenir Propostes
3	Avaluar el progrés i el treball fet	Mesura POST (annex9 i Test Kids-life-TEA)

0. Establir la línia base

En primer lloc, serà necessari tenir una mesura inicial sobre les habilitats que l'alumne presenta i el nivell de qualitat de vida actual (annex 9 i 10) . Aquesta mesura esdevindrà la mesura pre-entrenament que es compararà amb la mesura post-entrenament per tal de quantificar millores.

1. Identificar què cal treballar

1.1.En quin context?

Com s'ha reiterat, és important treballar les habilitats de comunicació en un entorn el més natural i estructurat possible. D'aquesta manera, per una banda, es propicia que es doni la comunicació en contextos probables, freqüents i extrapolables a la vida diària i, per l'altra, en moments de comprensió de l'entorn i de màxima receptivitat. D'aquesta manera, incloent estructura i naturalitat, un dels millors moments per treballar comunicació funcional és durant les **rutines**.

Les rutines són aquelles activitats o seqüències que es donen de la mateixa manera en un moment determinat del dia. En aquests moments, previsibles i recurrents, és vital treballar la comunicació. Segons Frost & Bondy (2002), les rutines poden ser de dos tipus: Activitats i Seqüències. La primera es dona en la mateixa seqüència cada dia (ex. rentar mans-dinar-descans) i la segona són els passos que comporta una activitat determinada (ex. rentar mans: aigua-sabó-aigua-assecar).

Per identificar les activitats i seqüències que es repeteixen diàriament i que poden ser òptimes per a ensenyar comunicació, cal conèixer com és el dia a dia de l'alumne.

1.2.Quines habilitats?

Per tal d'assentar unes bases comunicatives sòlides sobre les quals sigui molt més fàcil treballar la comunicació i implementar un sistema comunicatiu, en el marc teòric es determinen les següents habilitats a entrenar (basades en Adé & Vico, 2021, Frost & Bondy, 2002):

1. Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres
2. Detectar la necessitat de satisfer desitjos
3. Realitzar atenció conjunta
4. Tenir varis interessos i motivacions
5. Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada
6. Tolerar l'apropament físic
7. Demanar reforçadors
8. Demanar ajuda
9. Demanar descans
10. Indicar "no" a "vols?"
11. Indicar "sí" a "vols?"
12. Respondre a "Esperar"
13. Respondre a "no"
14. Respondre a senyals de transició
15. Seguir indicacions funcionals
16. Seguir un horari

No obstant, per a treballar les habilitats comunicatives funcionals és necessari tenir en compte el repertori d'habilitats que presenta la persona en qüestió així com les seves carències, per tal de conèixer els seus punts forts i els seus punts febles. D'aquesta manera es poden individualitzar els objectius per atendre's a una situació concreta, la corresponent a la persona amb qui es vol treballar. Per a conèixer les seves habilitats es pot fer servir el registre de control d'habilitats (annex 3 i 4).

De la mateixa manera, serà important conèixer també el tipus de conseqüència que pot ser eficaç per a aconseguir els objectius proposats. En aquest sentit, cal tenir en compte que les persones amb autisme en general, d'entrada, no estan motivades per la correspondència social (afalagaments, aprovació...), per tant, inicialment serà preferible recórrer a reforçadors tangibles, tot i que, sempre que sigui possible, el més natural possibles a la situació. Si és necessari avaluar reforçadors a annex 7 es proposa una plantilla per a fer-ho. Per a tenir en compte els reforçadors de cada alumne es pot fer us de la llista de reforçadors:

M'agrada molt	M'agrada	Neutral
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.

També és important tenir en compte que no es treballaran tots els aspectes a millorar a la vegada, per a una millor optimització del treball, serà imprescindible establir una jerarquia d'objectius i prioritzar. Com a màxim es poden treballar 5 aspectes alhora.

1.3. Establiment d'objectius

Els objectius de la llista són els que es poden treballar amb el model d'intervenció. No obstant, són objectius generals que no necessàriament s'han de treballar en tots els casos. Per tant, caldrà decidir quins són els objectius adients per a treballar amb l'alumne en qüestió i especificar-los.

De l'objectiu general a l'específic:

L'objectiu “incrementar demandes”, per exemple, és molt genèric. Per a poder treballar, cal fer-lo molt més concret, atenent a les característiques del nen. Per exemple, si s'escau, es podria concretar amb el següent objectiu: “demandar aigua durant l'esmorzar”. Per tant, els objectius parteixen del propi alumne, del què fa i el que pot fer, tenint en compte les seves característiques. En aquest punt, per a una major precisió, es recomana l'ús de registres per observar què fa durant les rutines (annex 5). Un exemple seria el següent:

Rutina	Què fa?	Què no fa? // Què podria fer
Esmorzar	- Agafa l'entrepà - S'aixeca a buscar aigua	- Demandar aigua

A partir d'aquí, coneixent *què fa i com és*, es poden plantejar objectius realistes a assolir. No obstant, no es poden treballar tots els objectius a la vegada, cal seleccionar els objectius que es consideren més adients (màx. 5).

Priorització d'objectius:

Per a ajudar en aquest procés de selecció, s'elabora la següent taula basada en la taula de (Álvarez, 2020) per a quantificar les conductes problema, en la què una puntuació major a 0.5 indica rellevància. És una proposta que pot ajudar en la priorització d'objectius.

Taula 1 Priorització d'objectius. Font: Elaboració pròpia

Rellevància de l'objectiu					
De 0 a 500 (>50)	Mínim 0	Menor 1	Mig 5	Major 10	Màxim 50
Utilitat					
Funció					
Viabilitat					

En aquest cas, els criteris de prioritat dels objectius són els següents:

- **Utilitat:** Fa referència a la possibilitat de posar en pràctica l'habilitat proposada ara i en el futur. Es prioritzen les situacions en les què les oportunitats d'aprenentatge són majors, és a dir, les més **frequents i probables** (p. ex. en el

cas d'un nen que porta suc els divendres i aigua la resta de dies de la setmana “demandar aigua” es prioritza a “demandar suc”).

- **Viabilitat:** Fa referència a la tinença de **recursos** per a poder aprendre l'habilitat desitjada. Recursos tant materials, humans com espacials (p. ex. “demandar joguina de la classe” es prioritza a “demandar cotxe de la mare”). També es té en compte la **capacitat** de l'alumne i si és un objectiu pròxim a la seva àrea de desenvolupament o no (p. ex. en un nen no verbal “indicar “no” amb el cap per a rebutjar” es prioritza a “dir “no” per a rebutjar”).
- **Funció:** Fa referència a la **funcionalitat** de l'habilitat, és a dir, a quin és el **reforç** o la conseqüència d'aquesta. Si la conseqüència és donar resposta a una necessitat bàsica, es prioritza a altres funcions més secundàries (p. ex. “demandar ajuda” es prioritza a “comentar el temps”).

2. Treballar els aspectes indicats

Tenint en compte què és el que cal treballar, per tal de poder extreure'n el màxim profit possible de l'aprenentatge, a l'hora de posar en pràctica aquestes habilitats de comunicació, també serà important fer-ho en activitats funcionals. Una manera de fer-ho és, com ja s'ha comentat amb anterioritat, durant les rutines.

2.1. Planificació de l'entrenament

Per a cada rutina establerta, caldrà establir els objectius concrets de comunicació. Per a planificar i organitzar l'entrenament necessari per a assolir els objectius descrits, es pot utilitzar una taula com la següent, proposada per (Frost & Bondy, 2002). La plantilla ajuda a fixar les activitats i les habilitats comunicatives que es treballaran a cadascuna de les activitats/rutines.

Taula 5 Graella de planificació de l'entrenament. Font: Frost & Bondy, 2002

Hora	Activitat/ Rutina	Objectius funcionals	Objectius comunicatius (persona → entorn)	Qui	Seguir instruccions (entorn → persona)	Qui

2.2. Com intervenir en la rutina?

Per a treballar la comunicació serà interessant posar en pràctica estratègies dirigides a modificar l'entorn, per tal de provocar la necessitat de comunicar-se (p. ex. canviar l'aigua de lloc) i estratègies encarades a promoure punts forts i a reduir conductes inapropiades contextualment. Paral·lelament, a través de tasques concretes, es poden treballar noves habilitats necessàries per a la comunicació funcional.

Taula 6 Com intervenir en la rutina: Estratègies. Font: Elaboració pròpia

Intervenir RUTINES	Modificar entorn		Boicot
	Modificar Habilitats	<i>Incrementar</i> conductes contextualment apropiades	Reforç
		<i>Reduir</i> conductes contextualment inapropiades	Extinció, sobrecorrecció, càstig negatiu o cost de resposta
		<i>Adquirir</i> noves habilitats	Aprenentatge sense error Tasques concretes

2.3. Quines tasques puc fer?

Pel que fa a tasques concretes, a continuació s'elabora una proposta d'activitats per a entrenar cadascuna de les habilitats determinades en el marc teòric basades en les propostes de Vilaltella (2022) i Frost & Bondy (2002)

En general, les propostes comparteixen l'ús d'estratègies de boicot dins les rutines i de modificació de conducta (reforç), així com estratègies d'ajuda de dues persones (interlocutor i persona-ajuda) per tal de separar bé l'ajuda de l'acte comunicatiu.

Pel que fa a la modalitat (gestual, imatges, escriptura o parla) en la què es vol entrenar una habilitat concreta no n'hi ha cap recomanada. Per tant, s'haurà de decidir quina és més adient en funció de cada alumne. Així mateix, com a material, serà important l'ús de reforçadors, per la qual cosa pot ser útil avaluar-los i apuntar-los en llistes de reforçadors per a tenir-los en compte.

1. Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres

PROPOSTA 1: “TINC LA CLAU”

Amb aquesta proposta, es pretén que l'adult es faci imprescindible per a obtenir un reforç. D'aquesta manera, l'alumne aprèn que a través dels altres pot obtenir el que vol.

Pas a pas:

1. Identificar un reforç al que hi tingui accés (*ex. botella aigua*)
2. Boicotejar-li l'accés (*ex. botella d'aigua dins l'armari amb clau*)
3. Amb l'ajuda de la segona persona (persona-ajuda), conduir a l'alumne cap a la persona que té la “clau” (interlocutor)
4. L'interlocutor li permet l'accés al reforçador

Material: el que l'alumne hi tingui accés (aigua, berenar, colors, jaqueta...)

Atenció: Cal treballar-ho en diferents moments del dia i amb diferents interlocutors per tal d'afavorir la generalització

Idees: tancar la botella d'aigua o el taper de menjar de manera que no es pugui obrir, tancar la porta del lavabo amb clau, guardar reforçadors a l'armari o en capsos que no puguin obrir etc.



2. Detectar la necessitat de satisfer desitjos

PROPOSTA 1: “QUÈ TINC”

Amb aquesta proposta es pretén reconèixer les sensacions internes amb l'objectiu de poder-los donar resposta.

Pas a pas:

1. Identificar una inquietud relacionada amb una necessitat bàsica (ex. *caminar ràpid i apropant les cames*)
2. Traslladar a l'alumne el que s'observa posant l'etiqueta “què tinc” (ex. *tens pipí*)
3. Oferir la resolució de la sensació (ex. *pots anar al lavabo*)
4. Cada cop que s'experimenti, repetir “què tinc” fins assegurar-ne l'associació de sensació-“què tinc”-resolució

Material: -

Atenció: El reconeixement d'estats interns pot semblar un aspecte molt bàsic però, degut a les dificultats d'integració sensorial que poden afectar a la capacitat interoceptiva, alguns alumnes poden no tenir-ho assolit. És important posar-la en pràctica durant l'experimentació en viu d'aquestes sensacions per afavorir l'aprenentatge.

Idees: alguns moments del dia en els que es pot practicar algunes de les sensacions bàsiques són els següents:



Moment	Etiqueta	Resolució
va a buscar l'aigua	“sed”	Demandar aigua
va a buscar menjar	“gana”	Demandar menjar
Cau o es dóna un cop	“mal”	Demandar ajuda
S'adorm durant la tasca	“avorrit”	Demandar descans
Mal de panxa, gasos	“caca”	Demandar lavabo
Entrecreuar les cames	“pipí”	Demandar lavabo

3. Realitzar atenció conjunta

PROPOSTA 3: “FEM-HO JUNTS”

La proposta tracta de generar estones compartides i anar incrementant la seva freqüència i duració.

Pas a pas:

1. Identificar un moment d'activitat tranquil·la o lúdica (ex. *ball*)
2. De forma natural i espontània comentar o interactuar amb l'alumne amb l'objectiu de generar una dinàmica diferent que impliqui feedback entre els dos (ex. *et copio i em copies: ens copiem*)
3. Si mostra interès, intentar mantenir l'activitat conjunta, del contrari, buscar una alternativa que capti el seu interès i sigui un reforçador en si mateixa

Material: -

Atenció: Es poden fer activitats durant el dia com ara “joc conjunt” en les què ja s'inclou l'atenció conjunta. No obstant, és interessant poder trobar altres moments espontanis durant el dia en el què es treballi l'atenció conjunta per tal de fomentar l'interès en l'adult, més enllà del pautat en una activitat, cosa rellevant de cara a una major funcionalitat.

Idees: en moments d'espera “anem a pintar junts a la pissarra” o al pati “compartim unes passes amb la pilota” o en moments de cinema o de visualització de vídeos comentar aspectes que apareguin i buscar el feedback. En funció de l'afectació, amb uns moments de contacte encara que sigui “et copio i m'observes” ja es realitza atenció conjunta.



4. Tenir varis interessos i motivacions

PROPOSTA 4: “EXPERIMENTEM”

A través de l'experimentació es busca trobar noves fonts d'interès. És important incrementar el nombre de reforçadors per a què hi hagi més possibilitats de demandes.

Pas a Pas:

1. Detectar un reforçador
2. Abans d'obtenir el reforçador primer es jugarà a una altra cosa (explicar-ho amb suport visual).
3. Aconseguir el reforçador
4. En base a repeticions, allargar la duració del joc alternatiu

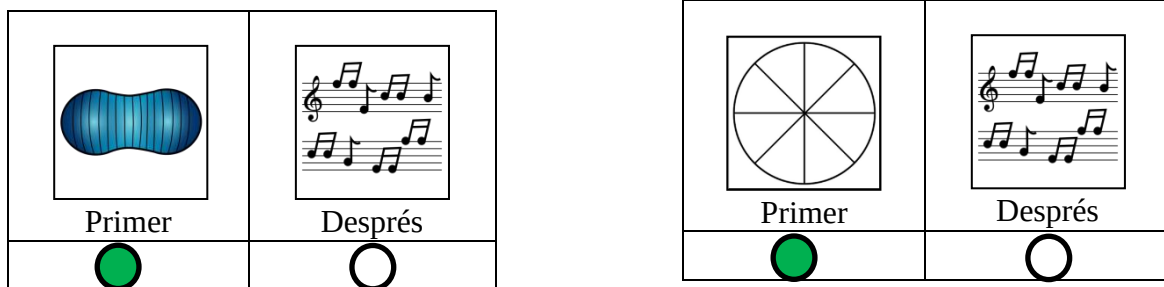
Material: Reforçadors i suport visual

Atenció: En un inici, l'activitat determinada serà molt breu i ràpidament s'aconseguirà el reforçador desitjat. Cada vegada es demorarà més el reforçador.

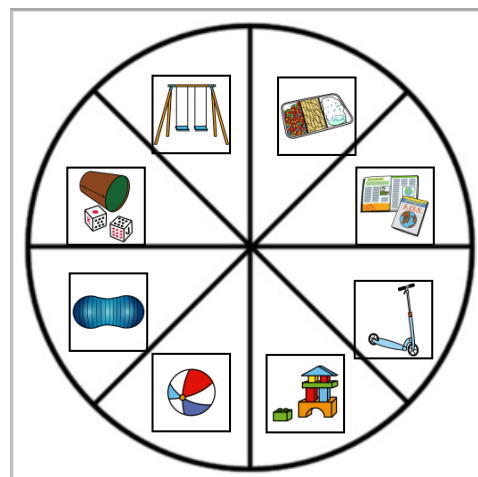


Idees: Ruleta de jocs (per a conèixer les opcions possibles i provar coses diferents)

Ex. suport



Ex. ruleta



5. Mantenir certes habilitats de contacte i focalitzar la mirada

PROPOSTA 5: “AQUÍ ESTIC”

Per tal de propiciar que l'alumne mantingui cert contacte amb l'interlocutor, ja sigui a través de la posició corporal o de la mirada, és important reforçar aquesta conducta quan apareix, encara que aparegui “sense voler” o sense propòsit comunicatiu. Per tal d'incentivar-la es poden mantenir objectes d'interès prop de la mirada de l'interlocutor o al seu voltant.

És important aquesta habilitat ja que les mostres d'interès faciliten l'intercanvi comunicatiu, del contrari, es poden perdre molts intents comunicatius (ex. si parlo a la mestra mirant a la paret potser aquesta no se n'adona de què estic parlant amb ella)

Pa a pas:

1. Fixar-se en si l'alumne duu a terme una actitud d'interès cap a l'altre (especialment en situacions d'atenció conjunta i interacció) (ex. *Mira*)
2. Reforçar la conducta quan aparegui (ex. *Faig una ganyota que faci gràcia o un so reforçador*). El reforç s'ubica en la pròpia persona. No obstant, és important que el reforç sigui in-continu per tal de què quan es retiri aquesta conducta no desaparegui.
3. substituir el reforç per el manteniment de l'activitat o l'obtenció del reforçador propi de l'acte comunicatiu.

Material: -

Atenció: en funció de l'edat focalitzar la mirada no és important, forma part de la diversitat. De fet, pot ser aversiu. Per altra banda, si de forma espontània no es dona cap de les conductes a reforçar es pot fer servir ajuda física o modelatge. Una altra opció és provocar-la al mantenir l'objecte d'interès prop de la persona a qui ha de mantenir atenció.

Idees: més endavant, jugar amb les posicions “estic aquí” i ajudar (ajuda física o modelatge) a la persona per a què s'adeqüi a la posició a la què s'ha canviat.



6. Tolerar l'apropament físic

PROPOSTA 6: "PICA-PARET"

Per a tolerar l'apropament cal practicar-lo. Aquesta habilitat permetrà no només un apropament físic sinó un apropament social, és a dir, que facilita que hi pugui haver un intercanvi.

Pas a pas:

1. Partir de la distància que tolera i mantenir-s'hi en silenci (*ex. mentre fa temps lliure*) .
2. Partir de la distància que tolera i mantenir-s'hi causant més interferència (interaccions)
3. Progressivament reduir la distància i incrementar les interaccions

Material: -

Atenció: sempre acceptant la diversitat i les preferències de cadascú. Respectar els moments d'aïllament que la persona pugui necessitar.

Idees: Es poden fer activitats sensorials (*ex. cadena de massatges*) que impliquin cert contacte per tal de conèixer a l'altre des d'una perspectiva reforçadora.



7. Demanar reforçadors

PROPOSTA 7: “LES TEMPTACIONS”

Es tracta de forçar la comunicació per aconseguir quelcom molt desitjat que es presenta davant seu.

Pas a pas:

1. Utilitzar davant de l'alumne un reforçador que li cridi l'atenció (ex. *menjar patates xips davant seu*)
2. La persona-ajuda, des de darrere, li dóna l'ajuda, en funció de la modalitat (ex. *“vull patates” mentre, mà sobre mà, li dóna uns copets suaus al braç i li estén la mà (modalitat gestual)*)
3. El receptor li dóna el reforçador (ex. *patates*)

Material: Reforçadors

Atenció: L'ajuda s'anirà retirant progressivament. És a dir, cada cop l'ajuda física serà més subtil i, en cas de ser oral, cada vegada es farà en un to més baix fins a desaparèixer.

Idees: A banda d'utilitzar reforçadors de menjar, també es pot jugar davant seu amb joguines i objectes que li siguin de grat. La qüestió és cridar la seva atenció.



8. Demanar ajuda

PROPOSTA 8: “QUE DIFÍCIL”

Per entrenar aquesta habilitat es poden provocar situacions d'ajuda.

Pas a pas:

1. Donar a l'alumne una tasca que sabem que no sap fer sol (*ex. fruita sense pelar (i no li agrada amb pell)*)
2. La persona-ajuda condueix, des de darrere, a l'alumne fins al receptor de la demanda i l'ajuda a transmetre el missatge (*ex. “ajuda” i li dona la fruita i li senyala la pell*)
3. El receptor l'ajuda

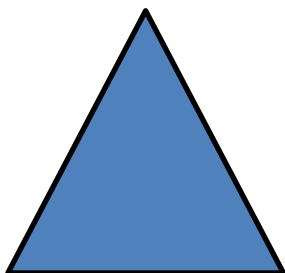
Material: -

Atenció: Tenir en compte si es vol treballar autonomia o comunicació. En el segon cas cal perdre una mica d'autonomia per tal de fer necessari l'adult.

Idees: Es pot utilitzar una targeta per demanar ajuda



Ex. Targeta ajuda



9. Demanar descans

PROPOSTA 9: “DIC PROU”

Per a treballar aquesta habilitat cal aprofitar les situacions en les què s’observa que l’alumne s’està estressant o avorrint o, per a un major entrenament, generar activitats avorrides, a la qual hi tornarem després del descans. Aquesta habilitat pot ajudar molt a l’autoregulació.

Pas a pas:

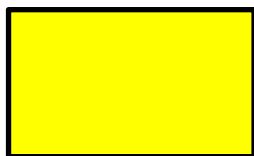
1. Crear una situació avorrida (*ex. posar-li tasques més llargues*)
2. Detectar senyals d’avorriment (*ex. s’adorm o ho fa amb “males ganes”*)
3. La persona-ajuda condueix, des de darrere, a l’alumne fins al receptor i amb ajuda física l’alumne li entregará la targeta de descans
4. El receptor li ofereix el descans

Material: Targeta de descans

Atenció: És important que per a realitzar el descans marxi a un espai neutral, sense reforçadors i sense la possibilitat de fer demandes. Així mateix també és important que hi vagi amb un temporitzador per tal de que conegui quan comença i acaba el descans. Tot i així, si l’alumne deixa l’àrea de descans, aquesta s’acaba.

Idees: També hi poden haver descansos “sensorials” o “motors” degut a una saturació sensorial que impedeixen que pugui concentrar-se a la tasca. Aleshores es pot demanar “anar a donar una volta i tornar”

Ex. Targeta de descans



10. Indicar “no” a “vols?”

PROPOSTA 11: “NO M’AGRADA”

És molt important poder expressar que alguna cosa no ens agrada i actuar en funció de les nostres preferències, tant per l'autoregulació com per l'autodeterminació. Per tant, és una habilitat molt important a treballar.

Pas a pas:

1. Oferir quelcom que no li agrada i dir-li “vols?” (*ex. oferir més quantitat de sopa*)
2. La persona-ajuda acompanya a l'alumna des de darrere i amb ajuda física fa el gest que indica rebuig
3. El receptor li retira l'estímul no desitjat (*ex. no posa més sopa*)

Material: Estímul no desitjats

Atenció: Per a poder entrenar aquesta habilitat cal conèixer les coses que no li agraden a l'alumne. La modalitat (rebutjar amb el cap, o amb el braç...) es tria en funció de les característiques de l'alumne. No obstant, si es tria una modalitat s'ha de mantenir.

Idees: Targeta “no” què es pot entregar si s'usa modalitat imatge

11. Indicar “sí” a “vols?”

PROPOSTA 12: “M’AGRADA”

És molt necessari poder indicar què no vull però també ho és indicar què sí vull. D’aquesta manera es vetlla pel dret a decidir de les persones i per l’autodeterminació.

Pas a pas:

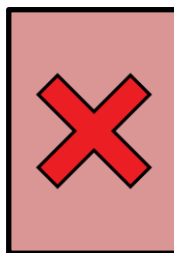
1. Oferir ítems desitjat i dir-li “vols?” (*ex. oferir més pasta*)
2. La persona-ajuda acompanya a l’alumna des de darrere i l’alumne indica acceptació amb ajuda física
3. El receptor li dóna l’estímul desitjat (*ex. posar més pasta*)

Material: Reforçadors

Atenció: Cal trobar-se davant d’estímul desitjats en el moment en qüestió. Cal assegurar-se de què allò que demana és el que realment vol en aquell moment

Idees: Targeta “no” què es pot entregar si s’usa modalitat imatge.

Ex. Targetes Sí i No



12. Respondre a “Esperar

PROPOSTA 13: “TIC TAC”

Per a treballar aquesta habilitat, cal fer-ho primer en situacions artificials per a després poder-ho traslladar a situacions reals.

A més, per una qüestió memorística, atenent a què sovint la memòria de treball pot ser baixa, es recomana que el concepte “espera”, a part de dir-se oralment, es representi de forma tangible, com per exemple, a través d’una targeta d’espera. D’aquesta manera es pot entregar a l’alumne la targeta i aquest pot recordar que està esperant. Així mateix, la representació o el símbol del concepte li donarà seguretat.

Pas a pas:

1. Generar la situació d’esperar per a obtenir un reforçador
2. Donar la targeta d’espera
3. Tot seguit retirar-la i donar el reforçador

Material: Targeta d’esperar

Atenció: En aquest entrenament és molt important poder controlar el temps d’espera. A més, en els primers assajos l’espera ha de ser molt breu, i poc a poc, s’ha d’anar incrementant el temps (el temps determinat dependrà del què és capaç l’alumne d’esperar)

Idees: A la targeta d’espera es pot introduir la imatge de per a què espera i es poden anar posant punts a mesura que passen els minuts determinats, per tal de poder controlar el temps. Aquesta forma seria una pas entremig per al temporitzador.

Ex. Targeta esperar



13. Respondre a “No”

PROPOSTA 14: “STOP”

És important que l'alumne aprengui a dir “no” però també ho és que aprengui a acceptar el “no” de l'entorn.

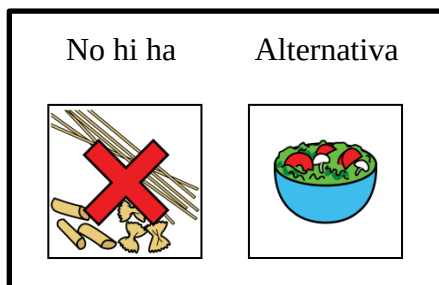
Pas a Pas:

1. Situació en la què l'entorn diu “no” (ex. “*no pots repetir més pasta*”)
2. Oferir una alternativa una mica reforçant (ex. “*però pots repetir d'amanida*”)
3. Donar el segon reforçador (ex. *amanida*)

Material: reforçador alternatiu i suport visual

Atenció: Per a entrenar aquesta habilitat és recomanable començar amb reforçadors no gaire potents i acompanya el “No” amb un suport visual i una oferta d'alternatives.

Ex. Suport visual



14. Respondre a senyals de transició

PROPOSTA 15: “DE REFORÇADOR A REFORÇADOR”

Per a aquesta habilitat és útil utilitzar elements de transició i anticipar el reforçador que tindrà després de l'activitat que ha de fer. Els moments de transició poden generar incertesa i ansietat, per la qual cosa treballar la comprensió de l'entorn en aquests moments és rellevant pel benestar.

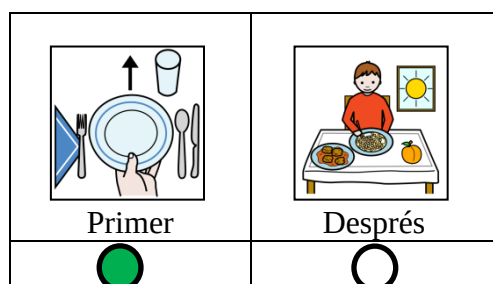
Pas a pas:

1. Finalitza una activitat (ex. *recollir la taula*)
2. Se li entrega la imatge d'un reforçador que obtindrà i l'activitat prèvia que haurà de fer. (ex. *propera activitat: parar taula i reforçador: dinar*)
3. Si és necessari reconduir cap a la tasca recordant el reforçador

Material: suport activitat-reforç

Atenció: Com ja s'ha reiterat, a ser possible, que sigui un reforçador el més natural possible i intrínsec a l'activitat.

Ex. suport



15. Seguir indicacions funcionals

PROPOSTA 15: “ANEM AQUÍ”

Aquesta habilitat és prèvia fins i tot a l’horari visual. Per al seguiment d’instruccions, en un context funcional, cal decidir quines s’ensenyaran visualment i quines verbalment. A l’inici es poden donar les dues i poc a poc es pot anar retirant la imatge. La idea es que el pictograma s’associï a l’oral i que l’oral sigui la senyal. Quan l’alumne rebi aquesta informació, aquesta serà la senyal per a començar l’acció.

Pas a pas:

1. Indicar “anem aquí” i entregar el pictograma del lloc (*ex. entregar pictograma de pati*)
2. L’alumne ha d’anar fins el lloc indicat a la imatge (a l’inici pot rebre ajuda)
3. Quan arriba al lloc emparella el pictograma que duu a la mà amb el que està enganxat davant del lloc que representa (*ex. emparellar ambdós pictogrames de pati*)
4. Accedir al lloc (*ex. accedir al pati*)

Material: parelles de pictogrames de localitzacions

Atenció: És important treballar amb respostes ràpides, és a dir, amb temps de resposta. Així mateix, és rellevant utilitzar localitzacions familiars i a l’inici reforçadores (*ex. pati*)

Idees: Més enllà de localitzacions, treballar les instruccions amb reforçadors directes. Alguns exemples són els següents:

Instrucció		Reforçador
Agafa	cullera	Gelat
Obre	Taper	Esmorzar
Posa’t	Abric	Pati
Recull	Taula	Dinar
Omple	Aigua	Beure

16. Seguir un horari

PROPOSTA 16: “I ARA QUÈ?”

Els horaris ajuden a estructurar i a organitzar aquest entorn tan difícil de predir i de comprendre per a les persones amb autisme. D’aquesta manera els alumnes saben què han de fer i quan i, en conseqüència, poden donar una millor resposta a l’entorn.

Pas a pas:

1. Tenir un horari
2. Dir “ja està” com a senyal per a mirar l’horari
3. A l’inici, amb l’ajuda de la persona-ajuda, respondre a la senyal anant fins a l’horari per a mirar la següent activitat

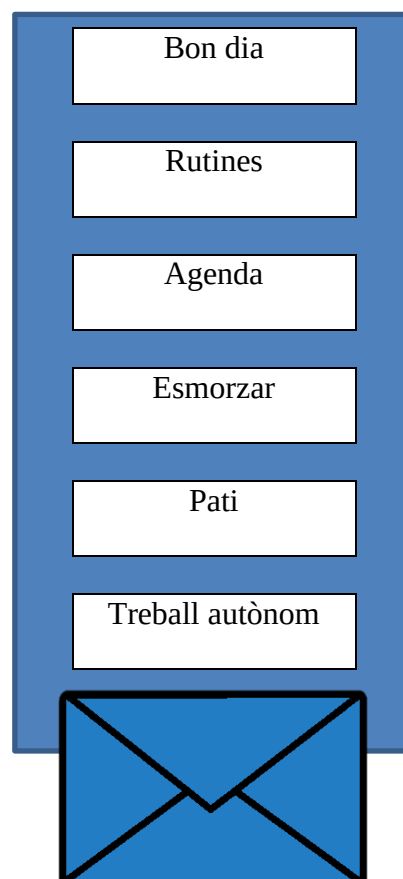
Material: Horari

Atenció: compte amb les ajudes “ja està” → senyal per a mirar l’horari vs “ve a por el horario” → ajuda. El nostre objectiu és l’autonomia. Com a resposta a una senyal mirar l’horari.

Idees: Per tal d’estructurar-se el dia i les activitats, a banda d’horaris, també poden ser útils llibretes d’instruccions o llistes de “checklist”. Es poden fer en imatges o escrit, en funció de les preferències de cadascú

Ex. Horaris

✓	Bon dia
✓	Rutines
	Agenda
	Esmorzar
	Pati
	Treball autònom



3. Avaluació

A partir dels objectius establerts, indicar quins criteris observables i mesurables esdevindran els identificadors d'avaluació. P. ex. davant l'objectiu “incrementar el nombre de demandes en el temps lliure” un identificador podria ser “número de demandes durant el temps lliure”. Aquests indicadors ja apareixen en la taula d'objectius. No obstant, requereixen d'un registre abans de la implementació de la intervenció i després (pre-post). Aquest registre es pot trobar a annex 9.

A més, a banda d'observar si els objectius de la intervenció s'han assolit, també serà interessant veure si s'han produït millores més enllà, és a dir, si hi ha hagut millores en la qualitat de vida. Per a saber-ho també és interessant obtenir la mesura pre-post del següent qüestionari: Escala KidsLife-TEA. Aquesta es pot trobar en el següent enllaç:

https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO27385/Herramientas_15_2018.pdf

CONCLUSIONS

Amb el model d'intervenció per a la comunicació funcional a l'aula es planteja una estructura d'inici a fi de les actuacions que s'han de dur a terme per a treballar les bases de la comunicació i treballar pel propòsit de promoure la comunicació funcional a l'aula.

Com a punts forts de la proposta cal destacar que estructurar l'actuació i incloure materials complementaris facilita la tasca i aporta rigor al què es fa. Així mateix, és molt positiu que no només es té en compte l'activitat professional sinó que també s'inclou l'entorn i es tenen en compte les característiques de l'alumne amb qui es vol treballar. De fet, tot i presentar uns objectius, s'explicita que aquests s'han d'adequar a l'alumne en qüestió. A més, en resposta a la necessitat de poder avaluar l'actuació, també inclou una fase d'avaluació. Així mateix, per tal de poder justificar el que es proposa des d'una evidència teòrica, s'ha seguit una estratègia de recerca sistematitzada que es pot consultar i s'ha basat en teoria aportada per a experts en l'àmbit.

Per altra banda però, pel que fa a limitacions, cal recordar que es tracta d'una intervenció principalment per a nens i nenes amb autisme, discapacitat intel·lectual i sense llenguatge oral. Per tant, no es tenen en compte activitats o propostes que es podrien fer amb un alumnat amb més domini del llenguatge o major capacitat cognitiva. Així mateix, una altra limitació és no haver posat en pràctica la proposta, ja que d'aquesta manera no s'han tingut en compte possibles complicacions durant la pràctica o possibles obstacles a resoldre. Per la qual cosa, es desconeix si aquest model pot donar resposta al propòsit a llarg termini de promoure la comunicació funcional o millorar la qualitat de vida. Si més no, les millores es plantegen des d'un pla hipotètic basat en els resultats d'estudis relacionats.

En aquest sentit, validar i executar el model proposat és un treball de futur. Aquest any la posada en pràctica no s'ha dut a terme per qüestions logístiques i de terminis. De totes maneres, el model inclou un sistema d'avaluació per tal de poder objectivar aquestes millores quan es dugui a terme. Com a altres línies de treball futur també pot ser interessant indagar sobre l'entrenament en comunicació funcional en perfils de major capacitat cognitiva o expressió oral; o fer una proposta d'intervenció per a l'aula ordinària.

Per tant, el treball deixa la porta oberta a diferents propostes de futur. No obstant, mirant al passat, aquest treball ha tingut modificacions que crec que són necessàries esmentar, ja que tenen un efecte directe sobre la seva implementació.

En un inici, el treball pretenia ser un manual amb materials diversos per tal d'oferir idees noves i creatives per a treballar la comunicació en el context escolar. No obstant, finalment, s'han donat orientacions per a la pràctica i estratègies basades en el model teòric que no s'allunyen gaire de les què actualment s'usen a l'escola. Aquest fet s'explica, per una banda, perquè el treball de la comunicació és una tasca força específica i, per l'altra, perquè una de les implicacions del treball també és deixar constància de l'activitat professional en l'àmbit de la comunicació; fonamentada i justificada.

És a dir, el treball ha permès posar en paper, de forma perdurable i ordenada, l'activitat i la pràctica que sovint es duu a terme a les escoles d'educació especial. És molt important poder-la fer explícita d'aquesta manera, ja que així es pot justificar el treball dels professionals. Així mateix, també es pot avaluar i es pot complementar amb registres o tasques objectivables que aportin major rigorositat a la intervenció.

Per tant, el present treball presenta dues implicacions principals. Per una banda posar de relleu la importància de treballar la comunicació funcional a l'aula, tant pel benestar de les persones implicades com per a donar resposta als seus drets fonamentals i, per altra, ordenar i estructurar l'actuació així com posar en valor la feina dels professionals i aportar-hi rigorositat.

BIBLIOGRAFIA

- Abelenda, J. (2022). Intervenció en integració sensorial [Diapositives de presentació].
Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Adé, V. (2022). Alteracions de conducta en persones amb autisme [Diapositives de presentació]. Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Adé, V. & Vico, N (2021). Autisme i escola. Mesures i suports per l'alumnat [Diapositives de presentació]. Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Álvarez, R. (2021). El mètode TEACCH. [Diapositives de presentació]. Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Álvarez, R. (2020). Alteracions de conducta en adolescents amb TEA [Diapositives de presentació]. EDUCATIO".
- American Psychiatric Association. (2014). DSM-5. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: DSM-5®. Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5® (1.a ed.). Editorial MédicaPanamericana.
- Artigas, J. (2022). El cervell predictiu en l'autisme [Diapositives de presentació].
Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Baron-Cohen, S. (2009): Autism: The Empathizing-Systemizing (ES) Theory. Annals of the New York Academy of Sciences; 1156(1):68–80
- Baron-Cohen, S., Tager-Flisberg, U., Cohen, D. J. (1993). Understanding others minds. Perspectives from autism. Oxford University Press.
- Carr, E. G., & Durand, V. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18,

- 111-126. Clarke, E. B., McCauley, J. B., & Lord, C. (2021). Post-High School Daily Living Skills in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(8), 978–85. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.11.008>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *Picture Exchange Communication System Training Manual (PECS) (2nd ed.)*. Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Fuhrman, A. M., Greer, B. D., Zangrillo, A. N., & Fisher, W. W. (2018). Evaluating competing activities to enhance functional communication training during reinforcement schedule thinning. *Journal of applied behavior analysis*, 51(4), 931–942. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1002/jaba.486>
- Garrido, D. et al. (2015): Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de Neurologia*, 60 (5): 207-214
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.
- Hughes, C., Russell, J. y Robbins, W (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32, 477-492
- Mira, R. y Grau, C. (2017): Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Espanyola de Discapacitat*, 5 (I): 113-132.
- Manwaring, S. S., Mead, D. L., Swineford, L., & Thurm, A. (2017). Modelling gesture use and early language development in autism spectrum disorder. *International*

- journal of language & communication disorders, 52(5), 637–651.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12308>
- Ozonoff, S. y Strayer, D.L.(1997). Inhibitory function in nonretarded children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 27,59-77.
- Paula-Pérez, I., & Artigas-Pallarés, J. (2020). La intolerancia a la incertidumbre en el autismo [Intolerance to uncertainty in autism]. *Medicina*, 80 Suppl 2, 17–20.
- Rowland, C. y Schweigert, P. (1993). Analizar el entorno de comunicación para incrementar la comunicación funcional. *Revista de la Associació per a persones amb discapacitats greus* , 18 (3), 161-176. <https://doi.org/10.1177/154079699301800303>
- Russell,J., Jarrold, C. y Henry, L (1996). Working memory in children with autism and with moderate learning difficulties. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(6),673-686.
- Russell, J. y Jarrold, C. (1998). Error-correction problems in autism: evidence for a monitoring impairment?. *Journal of autism and developmental disorders*,28 (3),177-188.
- Vermeulen, P. (2020). Ceguera de contexto en el trastorno del espectro autista (nousar el bosque para ver los árboles como árboles. Maremagnum: publicació gallega sobre els trastorns de l'espectre autista, ISSN 1698-5966, N°. 24, págs. 191-212
- Vicente, E., Mumbardó-Adam, C., Coma, T., Verdugo, M. A., Giné, C. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes”.*Revista Española de Discapacidad*,6 (II): 7-25. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.01>

- Vilaltella, S. (2021). El sistema de comunicació per intercanvi d'imatges –PECS [Diapositives de presentació]. Postgrau Autisme: Diagnòstic i Intervenció. Universitat de Barcelona.
- Vilaltella, S. (2022). Ensenyar habilitats de comunicació crítiques [Diapositives de presentació]. Pyramid Educational Consultants
- Gómez, L. E., Morán, L., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, V. B., Fontanil, Y. y Monsalve, A. (2018). KidsLife-TEA: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual. Salamanca: INICO.

ANNEXES

Annex 1. Registre de conducta (Font: Elaboració pròpia basada en Frost & Bondy, 2002)

[illegible]

Annex 2. Registre de conducta 2 (Font: Elaboració pròpia)

[illegible]

Annex 3. Llista control d'habilitats habilitats crítiques de comunicació (Frost & Bondy, 2002)

Habilitat	Exemple	És apropiat?
1. Petició de reforçadors		
2. Demanar ajuda		
3. Demanar descans		
4. Indicar “no” a vols		
5. Indicar “si” a vols		
6. Respondre a espera		
7. Respondre a instruccions		
INSRUCCIONS VIUSALS		
S'orienta cap al nom senyalat		
“Vine aquí”		
“para”		
“seu”		
“Dóna'm”		
“Porta'm (objecte conegut)”		
“Ves a (lloc conegut)”		
“Deixa-ho”		
“Anem/ vine amb mi”		
INSRUCCIONS VERBALS		
S'orienta cap al nom dit		
“Vine aquí”		
“para”		
“seu”		
“Dóna'm”		
“Porta'm (objecte conegut)”		
“Ves a (lloc conegut)”		
“Deixa-ho”		
“Anem/ vine amb mi”		
8. Transició d'activitats		
9. Seguir horari visual		

Annex 4. Llista de control d'habilitats (continuació) (Font: Elaboració pròpia, basada en Frost & Bondy, 2002)

Habilitat	Exemple	És apropiat?
Reconeix la capacitat reforçadora dels altres		
S'apropa a l'adult quan necessita alguna cosa		
Té desitjos a satisfer		
Detecta que té una necessitat		
Es mobilitza per satisfer una necessitat		
Realitza atenció conjunta		
Comparteix l'atenció, segueix la mirada...		
Té interessos varis		
Vol més d'un reforçador		
Manté cert contacte amb l'interlocuto		
Presenta signes d'atenció		
Tolera l'apropament físic		
És capaç de mantenir-se al costat de l'altre sense sentir-se incòmode		

Annex 5. Registre durant les rutines (Font: Elaboració Pròpia)

Rutina	Què fa	Què no fa / Què podria fer

Annex 6. Registre Oportunitats de treball (Font: Elaboració pròpia)

Habilitats	Rutina	Exemple
Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres	<i>Ex. Pati</i>	<i>Ex. Anar a buscar l'adult per obtenir un reforçador</i>
Necessitat de compartir o satisfer desitjos	<i>Ex. Dinar</i>	<i>Ex. Detectar sensacions de gana</i>
Realitzar atenció conjunta		
Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada		
Tolerar l'apropament físic		
Demandar reforçadors		
Demandar ajuda		
Demandar descans		
Indicar “no” a “vols?”		
Indicar “sí” a “vols?”		
Respondre a “esperar”		
Respondre a “no”		
Seguir instruccions funcionals		
Seguir un horari		

Annex 7. Avaluació de reforçadors (Font: Frost & Bondy, 2002)

[illegible]

Annex 8. Registre de Planificació (Font: Frost & Bondy, 2002)

Hora	Activitat/ Rutina	Objectius funcionals	Objectius comunicatius	Qui	Seguir instruccions	Qui

Annex 9. Fitxa avaluació PRE-POST (Font: Elaboració pròpia)

Demandes
Intercanvis que expressen contraindicació (no o rebutj)
Demandes d'ajuda
Demandes d'acord amb les seves preferències
Apropaments social
Intercanvis comunicatius iniciats
Instruccions executades autònomament
Respostes a senyals de l'entorn
Mostres d'interès o atenció social
Apropaments davant necessitat

Instrucció: Marcar amb una creueta cada cop que es donen les següents condicions:

Exemple:

Demandes	x	x	x	x	x	x
Intercanvis que expressen contraindicació (no o rebutj)	x	x				
Demandes d'ajuda	x	x	x			
Demandes d'acord amb les seves preferències						
Apropaments social	x	x	x			
Intercanvis comunicatius iniciats	x	x				
Instruccions executades autònomament	x	x	x	x	x	x
Respostes a senyals de l'entorn						
Mostres d'interès o atenció social						
Apropaments davant necessitat						

Annex 10. Guió de cerca d'informació (Font: Elaboració pròpia)

Preguntes a resoldre: 2 Què s'entén per comunicació funcional en l'àmbit de l'autisme? 3 Per a què serveix la comunicació funcional a les persones amb autisme? 4 Quins beneficis i inconvenients comporta per a les persones amb autisme? 5 Com repercuteix la comunicació funcional en la qualitat de vida de les persones amb autisme?			
Bases de dades on es farà la recerca: PsycINFO, pubmed, literatura gris			
Criteris d'inclusió d'estudis: Revisions sistemàtiques, revisions teòriques, metaanàlisis Àmbit de la comunicació funcional Població amb autisme Preferiblement publicats entre el 2016-2021 Articles en anglès			
Criteris d'exclusió d'estudis: Estudis primaris Àmbit aliè a la comunicació Població adulta o població infanto-juvenil sense diagnòstic d'autisme Estudis no publicats en anglès			
	Sintaxis		
	Vocabulari controlat	Vocabulari no controlat	
	Descriptors (tesauro <i>subject terms</i> o <i>subject headings</i>)	<i>Keywords</i> (paraules clau)	Sinònims, sigles, acrònims, variacions ortogràfiques, singular/plural
	Autism Spectrum disorder (MESH) Autism Spectrum disorders (tesauro)	Autism Spectrum disorder	Autism Spectrum disorder*, Autism, ASD, TEA Autistic Spectrum Disorder*
	Communication (tesauro, MESH)	Functional Communication	Functional Communication, Functional Communication Training, FCT
	2014-2021	2014-2021	2014-2021
Expressió general de cerca (Autism Spectrum Disorder* OR ASD OR Autsim OR TEA OR Autistic Spectrum Disorder*) AND (Communication OR Functional Communication OR Functional Communication Training OR FCT)			
Bases de dades bibliogràfiques i sintaxis de cerca adaptada a cada base de dades PsycINFO Expressió de cerca: Autism Spectrum disorders AND (Communication OR Functional Communication OR Functional Communication Training OR FCT) PubMed Expressió de cerca:			

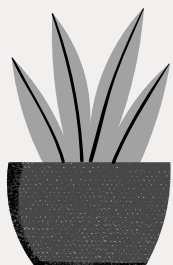
Autism Spectrum disorder AND (Communication OR Functional Communication
OR Functional Communication Training OR FCT)

Cerca de **literatura gris**: (Autism Spectrum Disorder OR ASD OR Autsim OR TEA
OR Autistic Spectrum Disorder) AND Communication

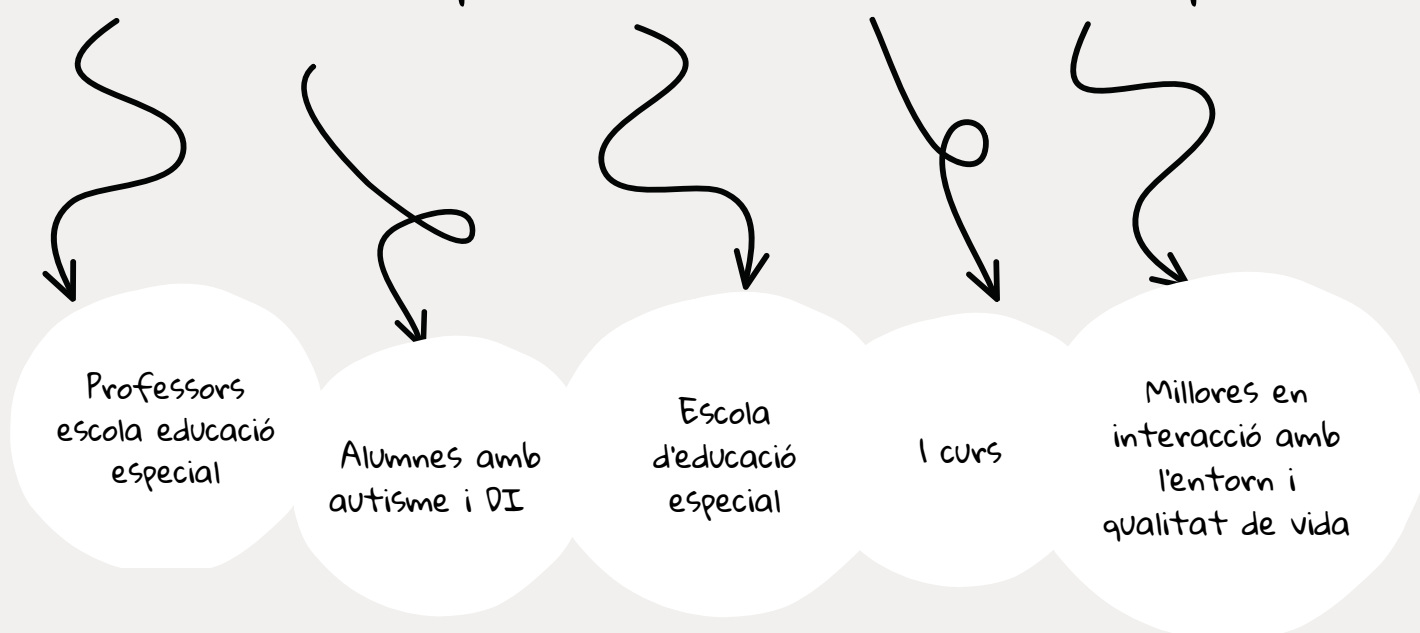
Annex 11. Infografia (Font: Elaboració pròpia)

COMUNICACIÓ FUNCIONAL

Model d'Intervenció



Qui? Per a qui? On? Quan? Per a què?



Tenir en compte:

ENTORN I PERSONA

Autism friendly enviroment
(TEACCH)

Habilitats de l'interlocutor

Característiques de la
persona

Abans de
començar

L'objectiu:

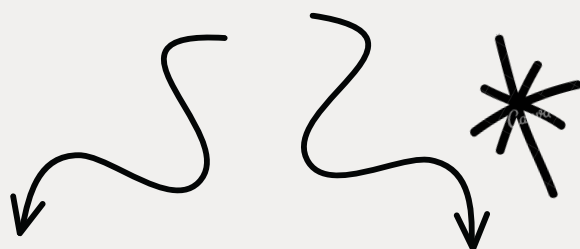
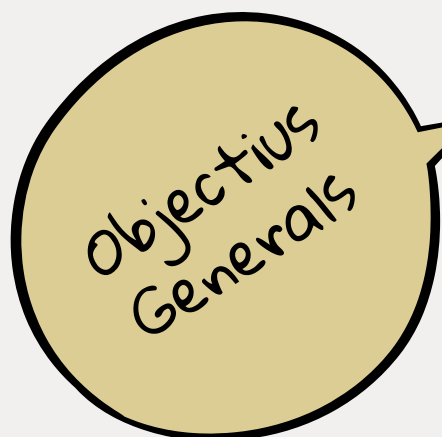
Promoure la comunicació funcional
a través de l'adquisició
d'**habilitats** en un **entorn propici**

1. Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres
2. Detectar la necessitat de satisfer desitjos
3. Realitzar atenció conjunta
4. Tenir varis interessos i motivacions
5. Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada
6. Tolerar l'apropament físic
7. Demanar reforçadors
8. Demanar ajuda
9. Demanar descans
10. Indicar "no" a "vols?"
11. Indicar "sí" a "vols?"
12. Respondre a "Esperar"
13. Respondre a "no"
14. Respondre a senyals de transició
15. Seguir indicacions funcionals
16. Seguir un horari

Habilitats



Què puc fer?



Què es vol aconseguir?

Què caldrà treballar per aconseguir-ho?

Incrementar l'expressió de demandes

- Demanar reforçadors
- Demanar ajuda
- Demanar descans

Incrementar l'expressió de contra-desitjos

- Indicar "no" a "vols?"

Incrementar les sol·licituds d'ajuda

- Demanar ajuda

Incrementar l'expressió de preferències o voluntats

- Indicar "no" a "vols?"
- Indicar "sí" a "vols?"

Incrementar les situacions d'apropament socials

- Realitzar atenció conjunta
- Tolerar l'apropament físic

Fomentar la iniciació

- Seguir indicacions funcionals
- Seguir un horari
- Demanar reforçadors
- Demanar ajuda
- Demanar descans

Facilitar el seguiment d'instruccions de l'entorn

- Seguir indicacions funcionals
- Seguir un horari

Millorar la resposta a estímuls de l'entorn

- Respondre a "Esperar"
- Respondre a senyals de transició
- Respondre a "no"

Incrementar les mostres d'interès o atenció social

- Mantenir cert contacte i focalitzar la mirada

Comprendre les funcions de comunicació

- Reconèixer la capacitat reforçadora dels altres
- Detectar la necessitat de satisfer desitjos



Què necessito?



-Registres d'observació

-Taula de prioritització d'objectius

-Graelles de planificació de l'entrenament

-Propostes d'activitats

-Registres d'avaluació



Com ho he de fer?



Procediment
i propostes

RECORDA L'objectiu: Promoure la comunicació funcional a través de l'adquisició d'**habilitats** en un **entorn propici**



1. Establir línia base

Mesura Pre-entrenament:
- Habilitats (llistat control d'activitats)
- Qualitat de vida (Test KidsLife-TEA)

- Objectius específics
- Selecció d'objectius (taula prioritació d'objectius)

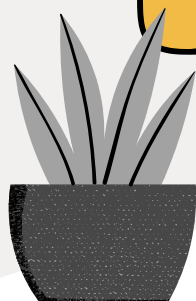
2.

Establir objectius

3.

Entrenar habilitats

- Rutines i Activitats funcionals
- Estratègies d'intervenció en rutines
- Proposta d'activitats



Mesura Post-entrenament:
- Habilitats (llistat control d'activitats)
- Qualitat de vida (Test KidsLife-TEA)

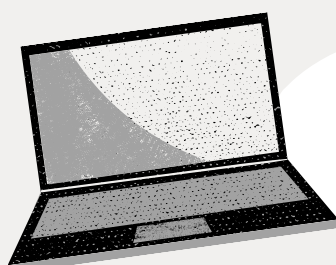
4.

Avaluar feina feta



¿Llestos?

Doncs a entrenar!



Bibliografia

Post grau Autisme: Diagnòstic i intervenció, Frost & Bondy (2002) i bases de dades Pubmed i psycINFO