

Treball Final de Màster

Leia, em dones una peça de Lego?

Intervenció educativa de l'ús d'habilitats socials a
un nen amb TEA.

Andrea Mayor Gimeno

05/06/2018

Tutor: David Simó Pinatella

Continguts

1. Introducció	9
2. Fonamentació teòrica	11
3. Objectius	15
4. Disseny metodològic	17
4.1. Context i participant	17
4.2. Procediment de les intervencions	18
4.2.1. Intervenció 1.....	19
4.2.2. Intervenció 2.....	20
4.3. Registre i anàlisi de dades	21
5. Resultats.....	25
6. Discussió i conclusions	27
7. Agraïments	31
8. Referències.....	33

Índex de figures

Figura 1. Primera intervenció.....	25
Figura 2. Segona intervenció.....	26

Resum

El Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) és cada vegada més un dels trastorns que podem trobar-nos avui dia als centres educatius, ja que ha experimentat un gran auge en els últims anys gràcies a la millor detecció i diagnòstic del mateix. Aquest treball planteja una proposta d'intervenció concreta per a Carles, un nen de sis anys que presenta aquest trastorn. Aquesta intervenció està basada fonamentalment en el reforç positiu que ens parla el model Anàlisi de la Conducta Aplicada i en la importància dels entorns estructurats que es troba al model *“Treatment and Education of Autistic and relate Communication Handicapped Children”*, encara que també s'utilitza l'aplicació d'algunes altres pràctiques basades en la intervenció. L'objectiu d'aquest treball és millorar les habilitats socials del nen introduint a les demandes que realitza el nom del company o adult referent al que es dirigeix. La intervenció es compon de dues fases, la primera amb 8 sessions, i la segona amb 11 sessions, dutes a terme tres dies a la setmana durant el segon trimestre del curs, de 3-4 minuts cadascuna d'elles. Els resultats mostren que Carles millora a l'hora de fer algunes demandes, la qual cosa demostra que si es treballa de manera adequada amb aquest model d'intervenció es poden obtenir millores en els nens petits amb TEA. És imprescindible que es continuï amb aquesta manera de treball per garantir que no es perdin les millores obtingudes i aconseguir objectius a llarg termini.

Paraules clau:

Trastorn d'Espectre Autista, habilitats socials, entorns estructurats, reforç positiu, demanda.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (TEA) is increasingly one of the disorders that can be found today in schools, as it has experienced a great boom in recent years thanks to the best detection and diagnosis of it. This work raises a proposal for a specific intervention for Carlos, a six-year-old boy who presents this disorder. This intervention is based fundamentally on the positive reinforcement that Applied Behavior Analysis speaks to us and on the importance of the structured environments found in the Treatment and Education of Autism and relate Communication Handicapped Children. That also the application of some other practices based on the intervention is used. The objective of this work is to improve the social skills of the child by introducing the demands made by the name of the schoolmate or adult referring to the person who is leading. The intervention consists of two parts, the first one with 8 sessions, and the second with 11 sessions, carried out three days per week during the second term of the course, of 3-4 minutes each one. The results show that Carlos improve when it comes to making some demands, which shows that if working properly with this model of intervention, improvements can be made in young children with TEA. It's essential that you continue this way of work to ensure that you don't lose the improvements you have achieved and achieve long-term goals.

Keywords:

Autism Spectrum Disorder, social skills, structured environments, positive reinforcement, demand.

1. Introducció

El següent treball presenta una intervenció educativa amb un infant de 6 anys (d'ara endavant Carles) amb Trastorn d'Espectre Autista (TEA). La raó d'aquesta intervenció està relacionada amb una necessitat manifestada pels diferents agents educatius que conviuen amb ell durant el dia a dia a l'aula. Fortuïtament aquest infant està a dintre de l'aula en tot moment, realitzant les mateixes activitats que la resta dels seus companys, amb l'ajuda d'una vetlladora. És a dir, està inclòs al grup classe.

El principal motiu que m'ha dut a la realització d'aquest treball, ha estat el gran dèficit en les habilitats i relacions socials que he pogut observar i comprovar en nens amb TEA, en concret la necessitat que té Carles de millorar les seves demandes, ja que són els mitjans que té un subjecte per aconseguir els seus objectius. A més, un altre aspecte que m'ha conduït a centrar-me en l'autisme és el notable augment de la prevalença en aquest trastorn en els últims anys, la qual cosa comporta que els diferents professionals de l'educació siguin conscients d'aquest augment i alhora, siguin capaços d'intervenir des de les aules per poder així millorar la qualitat de l'ensenyament i amb això, la vida d'aquests nens.

Finalment, es passarà a presentar de manera global l'estructura que seguirà el treball. En primer lloc, es situarà teòricament els aspectes més significatius en relació al TEA, l'escolarització inclusiva d'aquest alumnat, models d'intervenció més destacats així com la importància del desenvolupament de les habilitats socials. En segon lloc, es passarà a explicar l'objectiu general a partir del qual es desenvolupen dues intervencions educatives. Posteriorment es prosseguirà amb l'explicació de les propostes d'intervenció per seguidament passar a exposar i desenvolupar les dues intervencions. Per acabar, s'extrauran un seguit de discussions i conclusions on es destaquen les limitacions trobades a l'hora de fer la intervenció així com pensant línies futures de treball que es tenen en compte a partir d'aquests resultats obtinguts.

2. Fonamentació teòrica

Quan es parla d'inclusió es remet a temes de gran interès i rellevància en l'àmbit de societat i en l'àmbit educatiu. En una societat com l'actual, on el coneixement, les tecnologies i la innovació juguen un paper crucial en la formació dels individus, és pertinent una educació amb una visió inclusiva i una atenció de les diverses necessitats a partir de les quals s'aconsegueixi configurar un projecte de vida que contribueixi al desenvolupament social de la persona així com millorar la seva qualitat de vida (Tobon, Nambo, Gonzalez, & Vázquez, 2015). Per tant en aquest cas, inclusió educativa es pot entendre com un procés en el qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules ordinàries i d'aprendre dels seus companys, i amb ells a l'aula (Capellini, Muñoz, & Torres, 2012).

Pel que fa a la inclusió dels nens amb trastorns d'espectre autista (TEA) dins les aules ordinàries, aquests darrers anys s'ha fet molta feina. Tot i que el concepte argumenta que tots els alumnes han de tenir les mateixes oportunitats educatives i els suports necessaris per al seu progrés acadèmic i personal, sigui curriculars, personals o materials (Giné, 2001) avui dia encara es troba a vegades una altra realitat, mantenint els infants dintre de les aules ordinàries però realitzant activitats totalment independents de la resta de la classe.

El TEA es caracteritza per greus dèficits del desenvolupament que afecten la socialització, a la planificació i a la reciprocitat emocional, i de vegades pot provocar conductes repetitives o inusuals. Els infants amb TEA poden tenir dificultats per adaptar-se als canvis, a causa de la seva manca de flexibilitat mental (Delgado, Congote, Richard, Sierra, & Vélez, 2012). Per això la intervenció amb ells ha d'estar planificada i organitzada de manera molt precisa, per exemple en sessions i entorns estructurats i lliures de distractors. Amb el propòsit de comprovar l'eficàcia d'alguns dels procediments d'aprenentatge per nens amb TEA, Howlin i Yates (1999) van realitzar un estudi basant-se en aquesta idea. Partint d'un grup de deu nens plantegen un programa d'entrenament en habilitats socials que posa l'accent principalment en el treball de les habilitats conversacionals. Aquest entrenament es duu a terme mitjançant reunions mensuals de prop de dues hores i mitja, utilitzant com a estratègies el *rol-play*, activitats d'equip i jocs estructurats, observant millores en el percentatge d'inicis i manteniments conversacionals i en les repeticions i comentaris inadequats (De la Iglesia Gutiérrez & Parra, 2008).

Quan es treballa les habilitats visoespacionals (processar estímuls visuals) o la memòria mecànica i associativa, les persones amb TEA solen tenir un alt rendiment (Martínez, 2010). En el moment de dissenyar una intervenció educativa, sempre s'ha de tenir present les

característiques de l'alumnat perquè això determina que l'ús de determinats suports tindrà un impacte molt més elevat amb aquests infants. Encara que hi hagi persones que no presenten alteracions significatives en els components formals del llenguatge, millorar les seves habilitats comunicatives ha de ser un objectiu prioritari dins el programa d'intervenció pels dèficits que mostren en el seu ús social (Martos & Llorente, 2013). Reforçar per tant les habilitats pragmàtiques implica millorar el comportament social de la persona amb TEA.

Les habilitats socials es poden definir com un conjunt de conductes apreses, que empren els individus en les situacions interpersonals per obtenir o mantenir el reforçament del seu ambient (Kelly & del Viso Pabón, 2000). D'aquesta manera, s'entén que les habilitats socials són els mitjans que té un subjecte per aconseguir els seus objectius. Precisament, la pràctica de les habilitats socials està influïda per les característiques de l'entorn; habilitats tals com demanar favors a altres nens, preguntar per què a un adult, prendre decisions, són exemples en aquest sentit que amb els nens amb TEA s'han de potenciar i treballar. S'ha constatat la importància d'aquestes capacitats en el desenvolupament infantil i en el posterior funcionament psicològic, acadèmic i social. En la primera infància les habilitats per iniciar i mantenir una situació de joc són essencials. En els anys preescolars, les habilitats socials impliquen interacció amb els seus iguals, les primeres manifestacions prosocials, l'exploració de regles, la comprensió d'emocions entre uns altres (Lacunza & Contini de González, 2009). Aquestes, solen donar-se de manera més freqüent i duradera a partir de l'activitat lúdica. El nen realitza una transició des d'un joc solitari o en paral·lel cap a un altre més interactiu i cooperatiu, on la simbolització i l'exercici de rols li permet la superació de l'egocentrisme infantil i la gradual comprensió del món social. Als cinc anys, per exemple, els jocs grupals es caracteritzen per una activa participació i comunicació, on ja és definit el lideratge i tots els integrants cooperen per mantenir la cohesió (Griffa & Moreno, 2001). La interacció no té només un paper socialitzador per al nen sinó que promou el desenvolupament cognitiu, sobretot a partir de la manipulació d'un sistema de signes.

És per tant, de gran valor treballar les intervencions d'habilitats socials de nens amb TEA implicant alhora els seus iguals i utilitzant-los com a model (Martos & Llorente, 2013), ja que així es facilita la pràctica dels aprenentatges en situacions naturals i amb models vivencials. En aquest cas, es planteja una intervenció utilitzant un model, un dels seus companys, perquè l'infant a través de l'observació, imiti tant l'acció com la verbalització i interioritzi aquest comportament. Tot això, basant-se en l'estimulació del joc, que, com Garcia i Llull, (2009) expliquen, és un motor fonamental en el desenvolupament de qualsevol nen, i per descomptat, en els nens amb TEA. Treballant a través d'aquest s'estimula el desenvolupament físic, sensoriomotor, cognitiu, i social del nen.

Algunes de les estratègies educatives més utilitzades en la pràctica diària que es caracteritzen per realitzar una anàlisi de conducta, són l'Anàlisi de la Conducta Aplicada (ABA) i el model d'Ensenyament Estructurat conegut com a "Treatment and Education of Autistic and relate Communication Handicapped Children" (TEACCH). Aquests enfocaments, igual que altres models d'intervenció educativa en Autisme tenen com a objectius facilitar el desenvolupament i l'aprenentatge tant acadèmic com no acadèmic de l'individu amb Autisme, promoure la socialització, reduir l'aparició de conductes desajustades i lliurar suport i orientació a les seves famílies, mitjançant un ensenyament estructurat (Fuentes-Biggi et al., 2006).

Tenint en conta que una de les competències més prototípicament pragmàtiques la formen les habilitats de comunicació referencial, alguns autors han centrat els seus estudis al TEACCH, realitzant intercanvis comunicatius entre una parella de subjectes amb l'ajuda d'un adult, per entrenar habilitats socials i comunicatives. Així trobem a De la Iglesia (2008), que va desenvolupar un programa d'entrenament de les habilitats que es consideren fonamentals per comunicar-se amb eficàcia. Primer, realitzà una avaluació de les competències inicials, que en aquest cas, mostrà una ineficàcia comunicativa dels subjectes. Per tant es va realitzar el programa enfocat des d'una estructura d'ensenyament basada en la mediació visual i l'estructuració de l'ambient per estimular la conducta. Els resultats d'aquest, confirmen que els subjectes entrenats milloren les seves habilitats pragmàtiques gràcies a les intervencions realitzades (De la Iglesia Gutiérrez & Parra, 2008)

En el cas d'infants d'edat escolar el mètode TEACCH permetent processar millor la informació visual, ja que no es treballa únicament amb explicacions verbals com a modalitat d'aprenentatge, sinó que es dóna molta importància a l'estructura física de l'entorn, reduint així l'ansietat i fomentant la independència de l'alumne. (Montalva, 2012). Per exemple organitzant el material que s'utilitzarà en les activitats en petites caixes, redueix les distraccions i al mateix temps ajuda a l'infant a centrar-se i entendre l'objectiu de l'activitat, oferint així l'avantatge de ser autònom, no només en la realització de les tasques, sinó també a l'hora de canviar d'una a una altre (Martínez, 2010).

Per altra banda, el mètode ABA ha estat objecte d'interès per la gran quantitat de publicacions respecte als seus fonaments teòrics i la seva utilitat en la població amb discapacitat cognitiva i problemes de comunicació. La directriu general de la intervenció ABA és la promoció de conductes adaptatives o disminució d'aquelles que resulten perturbadores per ells mateixos o per a uns altres. Alguns autors com Zwaigenbaum et al., (2015), defensen la importància de realitzar aquestes intervencions als primers anys de vida de l'infant amb TEA treballant amb les àrees d'habilitats socials, el joc, el llenguatge, etc., ja que segons els seus estudis, aquestes intervencions primerenques condueixen a

assoliments importants a les diferents àrees intervingudes i plantegen l'opció de procurar una intensitat entre 30 i 40 hores setmanals i una durada total major de 2 anys.

La recerca, per tant, evidencia els beneficis en el coeficient intel·lectual, en la funcionalitat adaptativa i en el llenguatge respecte als fonaments i processos d'ABA, argumentant també que aquesta extensa evidència es remunta a més de 40 anys (Ortiz & Herrera, 2012). Per a això, si es té present que els canvis i millores de la conducta observada sistemàticament són producte de les intervencions realitzades (Montalva, 2012) i que alguns autors destaquen en gran quantitat d'estudis revisats el benefici cognitiu i funcional en els participants després de rebre teràpia basada en el reforç positiu i en els principis de modificació de la conducta (ABA) (Pérez & Pérez, 2018). Es considera oportú, plantejar una intervenció utilitzant aquests mètodes, juntament amb el reforç visual, el model d'un company de l'aula i un reforç positiu immediat a través d'una taula de punts.

3. Objectius

Tenint present l'esmentat, l'objectiu general d'aquest treball és el següent:

- Treballar la funció comunicativa amb un infant amb TEA.

Concretament, es plantegen els següents objectius específics:

- Ensenyar a fer demandes utilitzant el nom dels companys dins un entorn estructurat de joc.
- Fomentar l'ús del nom propi dels companys i referents de l'aula a l'hora de realitzar demandes en un context "lliure".

4. Disseny metodològic

4.1. Context i participant

L'escola és un centre públic d'infantil i primària situat al barri de Gràcia. Aquest, consta de dues línies educatives que aposten per donar protagonisme a l'alumne en el seu aprenentatge, el qual ha de ser vivencial i funcional. Basat en l'experiència directa i significativa de l'infant per tal que aquest es motivi i desenvolupi interès així com ganes d'aprendre i saber-ne més.

El grup classe P5 "Els Bombers" està format per 22 alumnes. Hi ha 8 nenes i 14 nens. D'aquests, 3 són nous al grup, dos d'ells nouvinguts. L'aula està organitzada per racons de joc, on els infants es desplacen de manera lliure i un entorn de treball per realitzar activitats tant en petit grup com individualment. Dins d'aquesta, es troba es quarto de bany amb dos vàters adaptats a les seves alçades i una gran pica per netejar-se les mans, també a la seva alçada, fomentant d'aquesta manera la seva autonomia, amb els gots dels infants per beure aigua.

En general tots els infants es reconeixen com a grup classe, però es poden trobar molts subgrups, creats per ells mateixos en funció dels seus interessos. De vegades, això crea una sèrie de conflictes entre ells que s'intenten solucionar i treballar durant el dia a dia ensenyant-los a pensar i buscar opcions menys disruptives evitant així el continu trencament del ritme de la classe. Referent a les activitats menys lúdiques, s'expliquen i realitzen totes en gran grup. Tot i això, quan l'activitat és d'un nivell de concentració o autonomia més elevada, els nens amb més necessitats de suport reben l'ajuda de la vetlladora o mestre d'educació especial.

En Carles és un nen de 5 anys amb TEA. Se'l va realitzar una avaluació psicopedagògica amb l'escala de desenvolupament de Bayley obtenint resultats de terme mitjà a ambdues escales. Escala Mental: 101, Escala de Psicomotricitat: 104. Per tal de satisfer les necessitats individuals que presenta compta amb el suport d'una vetlladora durant 11 hores i 45 minuts setmanals dins l'aula ordinària, així com 2 hores del suport de la mestra d'Atenció a la Diversitat, compartides amb la resta dels seus companys.

En Carles és un nen al qual l'afecten molt els canvis, per això depenent de com hagi passat la nit o els esdeveniments no prefixats que hagin pogut passar, les seves necessitats conductuals variaran, fent que interrompi el ritme natural de la classe (aixecant-se i fent altres coses i acaparant l'atenció dels altres que, a vegades, li segueixen el joc).

El joc que normalment realitza necessita d'una participació mentalment molt activa per part d'ell, en general ell està absent en el seu món de fantasia mostrant certes dificultats en aquelles activitats que necessiten més concentració com és la rotllana, on de sobte pot sortir amb una cançó o comentari totalment fora de lloc perquè no és la seva realitat en aquell moment. Per altra banda cal destacar que en Carles és un nen molt estimat per totes les nenes i nens del seu grup. Sap fer-se estimar.

En l'àmbit de competència comunicativa, generalment estableix contacte ocular amb els altres, respon i accepta el contacte amb les persones conegudes i interactua amb els companys. Reacciona si se'l crida pel nom, entén ordres senzilles lligades al context, compren la utilitat d'objectes comuns i pot escoltar contes, encara que li costa mantenir l'atenció si en aquell moment no és del seu interès. En general hi ha un nivell adequat del llenguatge comprensiu. Fa demandes amb el gest i verbalitzacions.

Quan arriba a l'escola s'adapta amb facilitat a la nova situació i no fa demanda de la mare. Reconeix els familiars propers, a la mestra i a alguns companys i es mostra afectuós. S'ha observat que en el moment d'interaccionar amb els companys de l'aula, ho fa sense referir-se pel nom. Al mateix temps, a partir d'una entrevista realitzada als professionals que estan habitualment amb en Carles a l'aula, s'evidencia també aquest fet, observant que realment sigui en el context de pati sigui en el context d'aula, quan es dirigeix als companys, ho fa amb termes generals com "amigo", "niño" o "chico" i no pel nom.

Per tal de conèixer i definir d'una manera més concreta les habilitats que té dins el domini de comunicació expressiva i definir l'objectiu a treballar amb en Carles, es va utilitzar el checklist del mètode Denver. D'acord amb això, ens surt que aquests ítems estan per sota del que li pertocaria i tenint present la valoració de la tutora i les especialistes s'acorda fer la següent intervenció.

4.2. Procediment de les intervencions

El procediment que s'ha utilitzat per ensenyar a en Carles a anomenar els seus companys pel nom, és mitjançant el disseny d'una intervenció de model A-B de cas únic a través de dues situacions. La primera, de joc en petit grup, sempre en el mateix moment del dia i la segona, més lliure, durant el temps que està el nen a l'escola.

La primera intervenció ha estat una situació dirigida, beneficiant-nos que el joc és una de les millors eines per estimular i potenciar les habilitats i destreses dels nens (Garcia & Llull, 2009). En el cas del Carles, s'ha creat una situació control amb les construccions Lego, aprofitant que és un joc que el motiva i agrada. La segona situació s'ha realitzat creant

situacions de demanda durant les estones d'aula. Ja siguin moments de joc lliure amb els infants com moments de treball individual.

Ambdues intervencions s'han realitzat dins un context natural com és el joc dins l'educació infantil, per tal de modificar una conducta i que Carles es dirigeixi als companys pel nom propi de cadascú. Per aconseguir-ho, s'ha utilitzat una tècnica operant bàsica, el reforç positiu immediat, per augmentar la conducta de dirigir-se als seus companys pel nom, dibuixant-li una cara contenta a la seva taula de punts, que se li ha intercanviat per una estona de joc lliure quan aconseguix un nombre concret de punts (Montalva, 2012).

4.2.1. Intervenció 1

La primera intervenció s'ha realitzat a un racó de l'aula amb tres companys més. Cada un d'ells ha tingut dues peces de Lego a excepció d'en Carles que no tenia cap, ja que ell havia de fer la construcció. Per tal de poder realitzar la seva construcció, Carles ha realitzat cinc demandes als seus companys preguntant utilitzant el nom propi de cada un d'ells si li donaven una peça de Lego.

4.2.1.1 Línia base

En cada sessió s'ha creat una situació de joc de 3 minuts en la qual es demana a en Carles que faci 5 demandes als seus companys utilitzant el seu nom. Si així ho fa, els companys li donaran una peça de Lego per la seva construcció, en cas contrari no li donaran cap.

Als companys, prèviament, se'ls ha explicat que únicament li poden donar una peça a en Carles si els hi demana pel nom i que, en cas contrari, no li han de donar. Concretament se'ls comenta: *"Ara en Carles vos demanarà una peça de Lego que teniu a la caixeta, NOMÉS li podeu donar si vos diu el vostre nom. Si no vos diu pel nom, no li podeu donar res. Encara que vos digui si us plau, ho hem entès tots?"*

En el moment de començar l'activitat per primera vegada, se li ha explicat a en Carles: *"Carles, els teus companys tenen a les seves caixetes algunes peces de Lego, si vols que te les donin per poder construir els hi has de demanar dient-los-hi pel nom. <<Marc, em dónes una peça de Lego?>>; I llavors ells te la donaran, si no, no".* Les següents vegades únicament li demanarem si recorda el que ha de fer, demanar les peces als seus companys pel nom, i que pot començar.

4.2.1.2 Intervenció: Entrenament i situació de joc

Entrenament

A manera d'entrenament s'ha realitzat un petit *role-play* de la situació que es va fer a la línia base amb en Carles i els companys durant uns minuts. En aquest cas però, en Carles no ha

demanat les peces ni ha realitzat la construcció, sinó un dels companys seus. D'aquesta manera, s'ha creat un ensenyament intencional amb un model on Carles ha vist com s'ha de dirigir en el moment de fer una demanda per aconseguir una peça. És a dir, dient el nom del nen al qual ens vol referir.

Intervenció, situació de joc

S'ha començat la situació de joc igual que en la línia base. Un cop estan els 4 nens asseguts i Carles té les cares dels companys davant, se li ha posat l'exemple agafant-li la mà i dirigint-se a un dels companys s'ha dit: "*Maria, em dónes una peça?*" (fent el lligam entre la part d'entrenament i la situació de joc). A continuació de manera immediata, se li ha dibuixat una cara somrient a la seva taula de punts i se li ha donat reforç verbal positiu.

Al final de la situació de joc, en Carles hauria de tenir 6 cares contentes, ja que la primera és la que guanya amb l'exemple que realitza amb el professional, per tal d'animar-lo i motivar-lo a realitzar l'activitat. Una vegada ha aconseguit les 6 cares somrients, se li ha donat el pot de Legos sencer perquè pugui jugar lliurement.

4.2.1.3 *Manteniment:*

S'ha tornat a la situació de línia base. S'ha creat una situació de joc de 3 min en la que s'ha demanat que Carles faci 5 demandes als seus companys pel seu nom per agafar peça de Lego, sense donar cap ajuda explícita.

4.2.2. Intervenció 2

La segona situació no s'ha creat en una situació concreta sinó que s'ha fet en el context natural de l'aula per tal que el nen vagi interioritzant aquestes demandes de manera espontània als jocs i activitats lliures que realitza. Per dur-ho a terme, s'han creat situacions de demanda al llarg del dia, on en Carles ha hagut d'utilitzar els noms propis dels seus companys i mestres.

4.2.2.1 *Línia base*

En aquesta segona situació s'han creat 5 demandes per tal que utilitzi els noms dels companys. Per exemple, a l'hora de repartir els retoladors no se li ha donat cap a ell i se li ha donat un de més (dos) a qui seu al seu costat, per tal que hagi de demanar un retolador. Ja sigui a la mestra sigui al company.

4.2.2.2 *Intervenció*

S'ha començat igual que en la línia base. S'ha creat una situació de demanda on directament se li agafa la mà i dirigint-se a un dels companys s'ha dit: "*Maria, em dónes una goma?*". A continuació de manera immediata, se li ha dibuixat una cara somrient a la seva

taula de punts, se li ha explicat: *“Ara, quan demanis alguna cosa als companys o als mestres utilitzant el nom, et posarem una cara contenta a la taula”* a continuació se li ha donat reforç verbal positiu.

Al final del dia, en Carles hauria de tenir 6 cares contentes, ja que la primera és la que guanya amb l'exemple que realitza amb el professional, per tal d'animar-lo i motivar-lo a realitzar l'activitat.

4.3. Registre i anàlisis de dades

Intervenció 1

Les sessions de la línia base s'han realitzat sense donar cap ajuda explícita. S'ha decidit que davant de les possibles respostes que pugui manifestar en Carles, el professional registrarà les seves respostes de la següent manera:

- En el cas que el Carles faci la demanda pel nom, el company li dóna una peça. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un positiu.
- En el cas que no la faci no se li dóna. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
- En el cas que un nen no li doni la peça perquè no ha fet servir el seu nom i el Carles no fa cap tipus de resposta la professional intervindrà oferint-li l'opció de demanar a un altre nen. *“Si vols, li pots demanar a un altre nen la peça”*. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.
- En el cas que Carles agafi una peça sense demanar-ho com prèviament se li ha explicat, la professional l'indicarà a l'infant que ell no pot agafar les peces dels altres sense demanar permís. *“Carles, tu no pots agafar les peces de Lego, són els teus companys que te'ls han de donar quan tu els hi demanis com se t'ha indicat”*. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.

A les sessions d'intervenció s'ha decidit que davant de les possibles respostes que pugui manifestar en Carles, el professional registrarà les seves respostes de la següent manera:

- En el cas que el Carles faci la demanda pel nom, el company li dóna una peça i el professional dibuixa una cara somrient a la seva taula de punts. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un positiu.
- En el cas que un nen no li doni la peça perquè no ha fet servir el seu nom, la professional intervindrà agafant-li la mà a en Carles i dirigint-se a un dels companys dirà "*Maria, em dónes una peça?*". I na Maria li col·locarà la peça a la mà de'n Carles. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.
- En el cas que Carles agafi una peça sense demanar-ho com prèviament se li ha explicat la professional li indicarà a l'infant que ell no pot agafar les peces dels altres sense demanar permís i intervindrà agafant-li la mà a en Carles i dirigint-se a un dels companys dirà "*Maria, em dónes una peça?*". I na Maria li col·locarà la peça a la mà de en Carles. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.

Per acabar, les sessions de manteniment s'han realitzat sense donar cap ajuda explícita. S'ha decidit que davant de les possibles respostes que pugui manifestar en Carles, el professional registrarà les seves respostes de la mateixa manera que a la línia base.

D'acord amb les puntuacions obtingudes en cada una de les fases (línia base, intervenció...) s'extreu la freqüència de resposta correcta i es calcula el percentatge.

Intervenció 2

Les sessions de la línia base s'han realitzat sense donar cap ajuda explícita. S'ha decidit que davant de les possibles respostes que pugui manifestar en Carles, el professional registrarà les seves respostes de la següent manera:

- En el cas que el Carles faci la demanda pel nom, el company li donarà l'objecte demandat. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un positiu.
- En el cas que no la faci es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
- En el cas que Carles ho agafi sense demanar-ho, la professional li indicarà a l'infant que ell no pot agafar les coses dels altres sense demanar permís. "*Carles, tu no pots agafar les coses que tenen els altres sense demanar permís*". A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.

A les sessions d'intervenció s'ha decidit que davant de les possibles respostes que pugui manifestar en Carles, el professional registrarà les seves respostes de la següent manera:

- En el cas que el Carles faci la demanda pel nom, el professional el felicitarà i dibuixarà una cara somrient a la seva taula de punts. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un positiu.
- En el cas que no hagi fet servir el nom, la professional intervindrà dirigint-se a un dels companys i dirà *“Carles, recorda que ho has de fer utilitzant el nom. Maria, em dónes una goma?”*. I na Maria li donarà la goma a en Carles. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.
- En el cas que Carles agafi una l'objecte del company sense demanar-ho com prèviament se li ha explicat, la professional li indicarà a l'infant que ell no pot agafar les coses dels altres sense demanar permís i intervindrà agafant-li la mà a en Carles i dirigint-se a un dels companys dirà *“Carles, recorda que ho has de fer utilitzant el nom. Maria, em dónes una goma?”*.I na Maria li donarà la goma a en Carles. A continuació es marcarà a la taula d'enregistrament un negatiu.
 - I tornem a començar fins a 5 situacions de demanda.

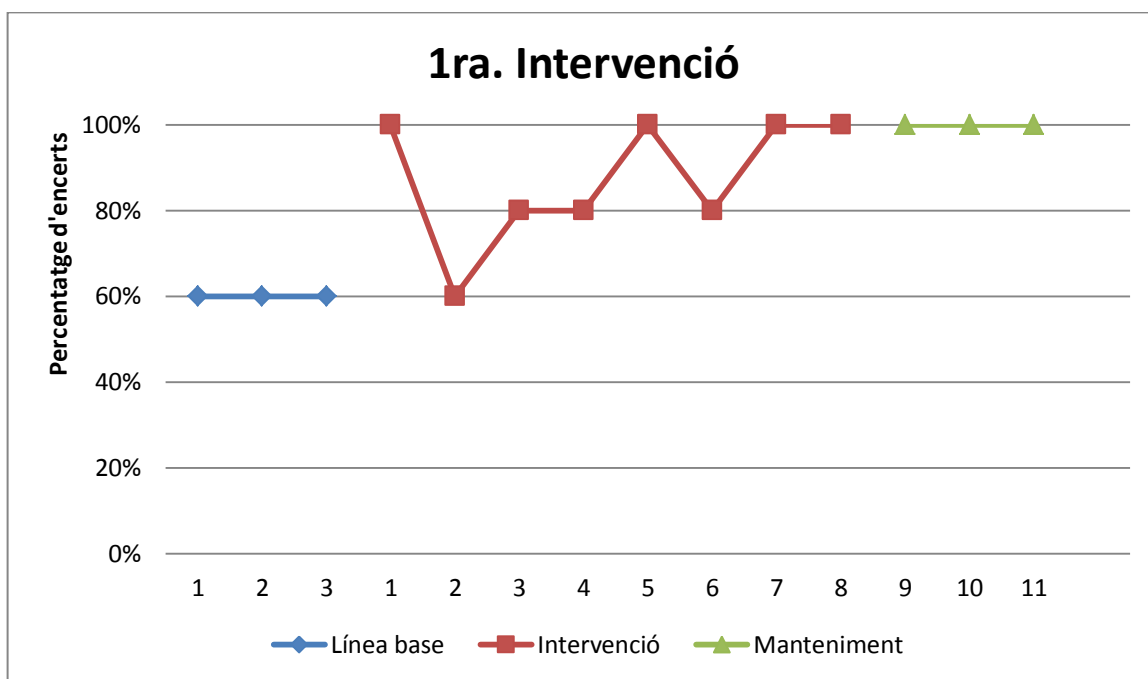
D'acord amb les puntuacions obtingudes en cada una de les fases (línea base, intervenció...) s'extreu la freqüència de resposta correcta i es calcula el percentatge.

5. Resultats

A partir de l'obtenció de les dades durant les intervencions, podem veure que l'evolució de l'infant Carles, ha estat positiva. En el transcurs d'aquests dies s'han anat proporcionant els suports i reforços necessaris per assolir i aplicar a les seves demandes el nom dels referents i companys d'aula.

Els resultats de la intervenció 1 indiquen que a través d'una sola sessió amb el reforç positiu immediat de la taula de punts, en Carles passa de realitzar l'habilitat amb uns resultats del 60% al 100% de les demandes. A més s'observa que el treball a través del reforç positiu immediat de la taula de punts en una situació de joc en petit grup, no requereix moltes sessions per arribar a l'adquisició del 100% de les demandes. Concretament, el participant va necessitar 8 sessions d'intervenció per aconseguir l'habilitat objectiu.

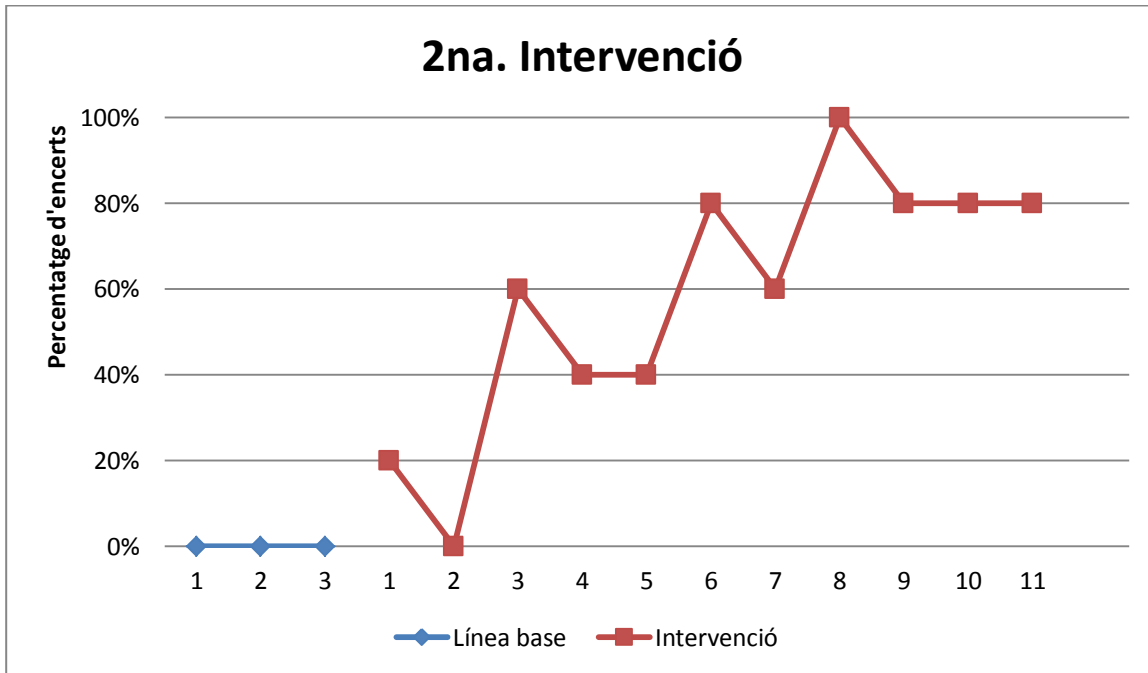
Figura 1. Primera intervenció



Per altra banda, els resultats de la intervenció 2 indiquen que, a la primera fase (línia base), durant l'observació de la conducta d'en Carles, aquest no realitzava cap demanda utilitzant el nom propi ni de la mestra referent ni dels seus companys d'aula. No obstant això, ja a la tercera sessió d'intervenció (segona fase), amb el suport tant del model físic i verbal, com de la taula de punts, va ser capaç de realitzar l'habilitat amb uns resultats del 60%.

A partir de la sessió 6 d'intervenció s'observa com comença a interioritzar la manera de fer les demandes millorant dia a dia fins a arribar a un 80% d'assoliment a les últimes sessions d'intervenció, a falta d'un manteniment per veure si en Carles manté la conducta apresada.

Figura 2: Segona intervenció



6. Discussió i conclusions

Amb aquest treball s'ha volgut d'una banda investigar i conèixer més profundament l'autisme, centrant-se en la seva competència soci-comunicativa i en el seu corrent més inclusiu, i d'altra banda, realitzar una intervenció per treballar aquests aspectes, que com s'ha comprovat, s'han aconseguit els objectius, tot i que es considera necessari un període d'intervenció més llarg. La intervenció plantejada, busca desenvolupar les habilitats pragmàtiques de Carles, un nen amb TEA de 6 anys, per així millorar les seves habilitats socials amb els companys de l'aula.

Com s'ha vist als resultats, la primera intervenció va funcionar amb èxit, on l'infant, primer busca estratègies per no realitzar cap tipus de demanda però, al final, acaba demanant si es pot realitzar un canvi de companys de joc del qual no recorda el nom, per companys que sí que recorda, podent realitzar així moltes més demandes i aconseguir cares contentes a la seva taula de punts. D'aquesta manera, es veu reflectit el que Montalva (2012), i els estudis de Perez i Perez (2018) argumentaven, que a través d'un reforç positiu, en aquest cas la taula de punts, es pot arribar a modificar una conducta.

A la segona intervenció, tot i no implementar-se la part del manteniment, també s'observen bons resultats. Es veu que de mica en mica es va generant un interès per part d'en Carles i que hi ha una intenció de fer aquestes demandes de manera correcta, utilitzant el nom. Tot i que a vegades no el recorda o es troba en un moment on la seva ment està un poc absent, si se'l deixa un temps prudencial i se l'acompanya amb la mirada, Carles s'atura a pensar com ha de fer la demanda i intenta utilitzar el nom de la persona indicada. Aquesta intervenció es va dissenyar tenint en compte diferents factors com: el grup classe, el desenvolupament cognitiu del nen, el punt en què es troba el nen quant a habilitats socials, etc. Així i tot s'ha observat que hi ha molta diferència a l'hora de plasmar els resultats, com ja ens indicava (Delgado, Congote, Richard, Sierra, & Vélez, 2012), si les demandes es fan en un entorn estructurat, dirigit, amb l'adult de referent o a jocs/activitats de caràcter més lliure com poden ser moments d'esbarjo. Per una banda en els moments més lliures i de joc, s'observa que en Carles entra en un estat "d'absentisme" on li és més complicat relacionar-se amb els seus iguals a causa del gran poder d'imaginació que presenta. En aquests moments, els reforços positius, les taules de punts, etc. no serveixen de res, ja que no pren consciència quan se li ofereix o se l'explica alguna cosa. Per altra banda, amb els adults referents i en moments estructurats com poden ser activitats de lecto-escritura o matemàtiques aquests "absentisme" disminueix i els reforços i models augmenten l'eficàcia. De fet, la primera persona amb qui es comença a veure l'assoliment de l'objectiu

és amb la tutora de l'aula, "Núria", el referent per tots els alumnes de la classe, per la qual cosa és el nom i la demanda més reforçada per part dels 25 infants que acompanyen a en Carles dia a dia. Això significa que l'ús del treball i reforç entre iguals resulta una estratègia útil per ensenyar a realitzar demandes a alumnes com en Carles.

Una de les limitacions del treball és el número de sessions que es realitza a la segona intervenció, abans de passar a la fase de manteniment. Es considera que s'haurien d'allargar i d'aquesta manera facilitar que Carles pugui interioritzar la forma correcta de fer les demandes abans de passar a la tercera fase (manteniment) i treure-li els suports i reforços. També, s'observa que a vegades hi ha una sobre-atenció per part dels professors cap a l'infant, com el coneixen i pressuposen què és el que vol quan ve a fer una demanda, no deixen el temps necessari per iniciar la demanda de manera correcta o pensar el nom de la persona, ja que ells li solucionen abans.

Com s'ha esmentat, amb aquests infants, és molt important la clara organització i estructuració tant de l'espai com de les premisses que se li donen (Montalva, 2012), però tot i que prèviament es va explicar a l'entorn d'en Carles la intervenció que es duria terme, no tots els professionals van anar a una a l'hora de donar les premisses ni afrontar les conductes del nen, per conseqüència, l'infant no té una guia prou clara del que ha de fer i com ho ha de fer en cada moment.

Una altra limitació que s'ha trobat a l'hora d'implementar la intervenció és que a moments, independentment de l'activitat a realitzar, no s'aconsegueix captar l'interès d'en Carles. Tot i que aquest fet podia ser degut a característiques "intrínseques" o de l'autisme, sí que ha tingut un impacte en la intervenció proposada. A tal efecte, és fonamental seguir fent recerca sobre aquest àmbit per tal de prevenir aquestes situacions i fomentar més situacions d'ensenyament-aprenentatge en entorns ordinaris.

Així mateix, tot i que els estudis de disseny de cas únic permeten demostrar fiablement l'eficàcia de certes intervencions (Fuentes-Biggi et al., 2006; Martos & Llorente, 2013), es suggereix la importància de dur a terme noves intervencions, ja que, com Martos-Pérez i Llorente-Comí (2013) recullen, aquest tipus d'intervenció per reduir les conductes problemàtiques i millorar les habilitats d'interacció social, tenen eficàcia sempre que es duguin a terme d'acord amb programes ben definits i adaptats individualment a cada infant. Per tant, tenint en compte que existeixen molts estudis que mostren una eficàcia a l'hora de realitzar tècniques d'intervenció específiques (Montalva, 2012), ja sigui amb en Carles o amb altres nens amb TEA, es podrien plantejar l'entrenament per assajos discrets (discrete trial training). Desglossant les habilitats específiques en petits passos que s'ensenyen directament i de forma gradual (per exemple centrant-nos en una demanda concreta, demanar el llapis i la goma abans de començar a treballar), abans d'arribar a

l'encadenament conjunt (en aquest cas fer demandes amb el nom, a totes les demandes que realitzi el Carles). Fent la intervenció inicialment en moments més dirigits i activitats més estructurades, aprofitant així la concentració, i una vegada l'infant hagi interioritzat la manera de fer aquestes demandes, fer una passa més i extrapolar-ho a moments de lleure, on l'atenció i concentració de l'infant sigui menor.

Amb els infants en general i amb els nens com en Carles en concret, hi ha la necessitat de què els agents implicats en l'educació vagin tots a una, utilitzant els mateixos recursos i estratègies per afavorir així la correcta adquisició de l'habilitat o qualsevol conducta que es vulgui treballar en un futur.

En conclusió, introduir en l'ensenyament dels alumnes amb TEA la importància de treballar les habilitats socials en edats primerenques, així com l'ús de pràctiques basades en l'evidència, constitueix una exigència i, al mateix temps, una necessitat. Així com millorar els resultats d'aquests alumnes en els diferents àmbits del seu desenvolupament representa un dels reptes més importants per millorar la seva qualitat de vida futura.

7. Agraïments

En primer lloc, agraeixo sincerament l'ajuda i el suport incondicional del meu tutor en aquest estudi, el Dr. David Simó, qui des d'un primer moment m'ha ajudat i orientat de la millor manera.

També vull agrair la vital implicació activa del professorat i l'alumnat de l'escola que ha participat en la intervenció d'aquest treball. Les seves valuoses aportacions han estat essencials per aconseguir dur a terme els objectius proposats.

Als meus companys i amics tant els d'aquí com els que estan lluny, tot el suport que m'han mostrat i m'han brindat. Les seves paraules d'alè han estat molt reconfortables en totes les etapes i estats d'ànim pel que he anat passant a mesura que m'endinsava més i més en l'elaboració d'aquest treball.

Per acabar m'agradaria agrair als meus pares Javi i Begoña, i al meu germà Javier que que sempre m'han estat recolzant en tot, i malgrat les dificultats que et trobes al llarg de la vida, sempre han fet que pogués treure endavant tot el que m'anava proposant, ensenyant-me que la felicitat es troba en un mateix, sent la passió el motor de l'esforç i en especial a la meva germana Laura que de manera significativa han marcat el meu futur.

8. Referències

- Capellini, V. L., Muñoz, Y., & Torres, S. L. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25–42.
- De la Iglesia Gutiérrez, M., & Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 13(1), 1–19.
- Delgado, L. C., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., & Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77–90.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., ... Hernández, J. M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 43(7), 425–438.
- García, A., & Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. *Madrid: Editex*, 32, 315–317.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. In *Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)*.
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal: etapas de la niñez*. Lugar,.
- Kelly, J. A., & del Viso Pabón, S. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Desclée de Brouwer.
- Lacunza, A. B., & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66.
- Martínez, M. C. (2010). El trastorno del espectro autista: intervención educativa. *Pedagogía Magna*, (9), 53–66.
- Martos, J., & Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), S185-91.
- Montalva, N. Q. V. . D. S. P. (2012). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatría Y Neurología de La Infancia Y Adolescencia*, 23(1), 50.
- Ortiz, S. E. P., & Herrera, S. M. T. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con

trastorno del espectro autista. *Revista de La Facultad de Medicina*, 60(1), 60–66.

Pérez, M. L. A., & Pérez, J. R. B. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica Con Niños Y Adolescentes*, 5(1), 22–31.

Tobon, S., Nambo, J., Gonzalez, L., & Vázquez, A. J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, XXXVI, 7–29.

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... Fein, D. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60–S81.

