



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

**LA IMPORTÀNCIA DE L'ACOMPANYAMENT EN UN
INFANT DIAGNOSTICAT AMB AUTISME DURANT LA
TRANSICIÓ DE L'ETAPA EDUCATIVA D'INFANTIL A
PRIMÀRIA**

Treball de final de Grau en Mestre d'Educació Infantil amb Menció en Educació
Inclusiva i Atenció a la Diversitat

Laura VIVES I BOVÉ

Tutora: Anna Valls Arnau
Grau en Mestre d'Educació Infantil
Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
(Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya)
Vic, 13 de maig de 2021

Resum

L'autisme és un trastorn que desenvolupa moltes manifestacions clíniques i per això, encara costa definir-lo d'una única manera. Tanmateix, la majoria de les persones que presenten aquest diagnòstic comparteixen dificultats per mantenir relacions socials, alteracions i dificultats en la comunicació i el llenguatge i la inestabilitat en regular les emocions. Actualment, hi ha molts nens i nenes diagnosticats amb autisme a les aules, és per això que s'ha de vetllar per una bona inclusió d'aquests en els centres educatius, en especial a les seves classes i fomentar un vincle d'aferrament segur amb el seu referent adult, ja que els i les docents seran les persones que podran oferir al nen o nena tots aquells suports i recursos que necessiti per satisfer les seves necessitats juntament amb una sana interacció i acceptació dels companys i companyes d'aula. Tanmateix, aquesta situació es pot complicar quan l'infant amb el diagnòstic d'autisme ha de fer la transició d'una etapa educativa a l'altra, en concret, d'infantil a primària. És per això, que l'objectiu general d'aquest treball ha estat elaborar una pauta d'orientacions d'estratègies i metodologies per l'equip docent per facilitar l'acompanyament en la transició de l'etapa d'infantil a primària en un infant diagnosticat amb autisme. Per poder elaborar la pauta de la manera més precisa, s'ha fet a partir d'observacions de l'infant, d'entrevistes a l'equip docent i de la cerca i anàlisi d'altres pautes d'orientacions publicades.

Paraules clau: Autisme, educació inclusiva, vincle afectiu, educació infantil, educació primària, pauta d'orientacions metodològiques i estratègies educatives.

Abstract

Autism is a disorder that show diverse clinic appearance, that is why it is difficult to find an exact definition. However, most of the people showing that diagnosis share difficulties to social interaction, disruption in the oral communication or speech and instable emotional control. Nowadays there are many children in classrooms with autism diagnosis and for this reason it is required to look out for a proper social inclusion in educational centres, specifically at classroom. Moreover, it is important to foster a safe emotional bond with an adult mentor because teachers are those who will help a child by offering support and resources to cover all the needs. Nevertheless, this situation becomes complicated when the child with autism diagnosis is having a transition from one educational stage to another, specifically from kindergarten to primary education. For this reason, the purpose of this work is to elaborate a guideline with strategies and methodologies for teaching staff to facilitate accompaniment to an autism diagnosed child in the transition from kindergarten to primary school. To develop the guide in a precise manner it has been done observations of the child, interviews to teaching staff and research and analysis of other already published guidelines.

Key words: Autism, inclusive education, affective bond, childhood education, primary education, guideline with strategies and methodologies and educational strategies.

Índex

1. Introducció i objectius.....	5
1.1. Introducció.....	5
1.2. Hipòtesi.....	6
1.3. Objectius.....	6
2. Fonamentació teòrica.....	7
2.1. El vincle afectiu.....	7
2.1.1. Definició del vincle afectiu.....	7
2.1.2. El vincle afectiu amb els i les mestres.....	10
2.1.3. Relació entre el vincle i psicopatologia.....	14
2.2. Autisme.....	14
2.2.1. Definició de l'autisme.....	14
2.2.2. Etiologia de l'autisme.....	15
2.2.3. Prevalença de l'autisme.....	16
2.2.4. La simptomatologia de l'autisme.....	16
2.3. Educació inclusiva.....	18
2.3.1. Autisme, escola i inclusió.....	20
3. Fonamentació pràctica.....	21
3.1. Metodologia emprada.....	21
3.2. Mostra.....	22
3.3. Instruments de recerca.....	23
3.3.1. Observacions.....	23
3.3.2. Entrevistes.....	25
3.4. Fases de recerca i obtenció de dades.....	26
3.4.1. Observacions i comentaris dels companys i companyes d'aula.....	29
3.4.2. Entrevistes.....	33
3.4.3. Guies d'orientacions d'estratègies i metodologies d'aula per infants diagnosticats amb autisme.....	34
3.5. Anàlisi de dades.....	35
3.5.1. Anàlisi de les observacions i dels comentaris dels companys i companyes d'aula.....	35
3.5.2. Anàlisi de les entrevistes realitzades a les mestres.....	41
3.5.3. Anàlisi de les Guies d'orientacions metodològiques i estratègies per l'equip docent amb infants amb autisme publicades a internet.....	44

4. Resultats	53
5. Discussió i conclusions	55
6. Aportacions, limitacions i futures línies d'investigació	58
7. Bibliografia	59
8. Annex	67
Annex 1: Registre de les observacions	67
Annex 2: Registre de les verbalitzacions dels companys i companyes d'aula	98
Annex 3: Entrevistes	99

Índex figures

Figura 1. Resultat de la pauta d'orientacions metodològiques i d'estratègies per l'equip docent per acompanyar a la transició de l'etapa d'infantil a primària a un infant amb autisme. Autoria pròpia.....	54
--	-----------

Índex Taules

Taula1. Quadre resum de les fases de recerca del present treball. Autoria pròpia.....	27
Taula2. Model taula de registre d'observacions. Autoria pròpia.....	30
Taula3. Preguntes de l'entrevista. Autoria pròpia.....	33
Taula 4. Graella d'anàlisi de les pautes d'orientacions d'estratègies i metodologies publicades. Autoria pròpia.....	48

Índex gràfiques

Gràfica1. Gràfica comunicació i llenguatge de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.....	37
Gràfica2. Gràfica Relacions socials de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.....	38
Gràfica 3. Gràfica Conducta/interessos i jocs/activitats de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.....	39
Gràfica 4. Verbs més usats dels companys i companyes de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.....	40

1. Introducció i objectius

En el present apartat hi ha descrit l'interès a fer aquest treball, des de la introducció, la hipòtesi plantejada i els objectius, sigui el general com també els específics. Així doncs, a continuació s'exposa cada un d'ells.

1.1. Introducció

El present Treball de Fi de Grau (TFG) és "el punt final" de la meua carrera de Mestra d'Educació Infantil amb la menció d'Escola Inclusiva i Atenció a la Diversitat. Aquest, havia d'estar relacionat amb l'etapa educativa 0-6 i la inclusió, així doncs, l'objectiu general d'aquest ha estat l'elaboració d'una pauta d'orientacions per l'equip docent per ajudar a la transició de l'etapa d'educació infantil a primària en un infant diagnosticat amb autisme. Gràcies a diversos instruments de recerca, intervencions, recerca bibliogràfica i anàlisi, s'ha pogut arribar al punt desitjat.

Abans d'arribar a l'elecció d'aquest tema d'investigació, la meua idea era descobrir si és millor la psicomotricitat o el joc amb regles per afavorir el desenvolupament d'un infant diagnosticat amb autisme. Em motivava aquest àmbit, ja que també sóc fisioterapeuta i hauria estat un recorregut d'estudi que hauria pogut combinar les dues formacions professionals que tinc. Tanmateix, per motius acadèmics i per ser un treball que requeria molta observació i feina (més de la que desitja un Treball de Fi de Grau), la tutora em va proposar un canvi de tema. Finalment, vaig arribar a la idea d'aquesta proposta i va ser acceptada. Ara, estic molt orgullosa de la decisió presa i he gaudit molt en la implementació de la recerca i anàlisi, ja que sé que seran unes orientacions que podran ajudar a un infant amb Necessitats Educatives de Suport Específic (NESE) i un equip docent, fent que em reconforti i segueixi els meus valors i ideals. A més a més, he pogut adquirir i relacionar molts coneixements teòrics i pràctics de l'autisme que anteriorment desconeixia.

Aprofitant que estava de pràctiques, vaig exposar aquest tema de recerca a l'equip directiu i em van oferir totes les facilitats per portar a terme la fonamentació pràctica a la seva escola. Una escola considerada Zona Escolar Rural (ZER), amb un total de quaranta alumnes i més en concret, 10 infants a l'aula de l'infant d'estudi. Tot seguit, els ho vaig explicar a la família de l'infant amb el diagnòstic d'autisme i van acceptar sense cap inconvenient el cas del seu infant per aquest treball. La família ha estat coneixedora en tot moment dels processos. Detallar que per portar a terme tot el treball s'ha reservat la confidencialitat de dades de l'infant, com també de les entrevistades, de l'equip directiu i del centre escolar. A més a més, en tot moment s'ha tractat a l'infant des de la comprensió, el respecte, l'acompanyament i la cura emocional.

Per acabar, esmentar que l'estructura d'aquest treball consta de vuit grans blocs; introducció i objectius; fonamentació teòrica; fonamentació pràctica; resultats; discussió i conclusions; aportacions, limitacions i futures investigacions; bibliografia i annexos. Tots aquests, presenten els seus subapartats ja detallats al llarg del treball i exposats a l'apartat de l'índex.

1.2. Hipòtesi

L'elaboració d'aquest treball busca poder donar resposta a la següent pregunta de recerca:

Conèixer a un infant diagnosticat amb autisme a través d'observacions, entrevistes a les seves mestres i anàlisi d'altres guies d'orientacions metodològiques i d'estratègies, pot ajudar a elaborar unes orientacions per l'equip docent que possibilitin el seu acompanyament i facilitin la transició de l'etapa d'educació infantil a l'educació primària?

Per tal de poder respondre aquesta hipòtesi, s'han marcat diversos objectius per portar a terme al llarg de la recerca a fi d'obtenir una resposta ajustada i precisa. A continuació, s'exposen els objectius que han encaminat el desenvolupament de la recerca.

1.3. Objectius

L'objectiu general del treball és l'elaboració d'una pauta d'orientacions per l'equip docent del centre educatiu per ajudar a un infant diagnosticat d'autisme durant l'acompanyament de la transició de l'etapa d'educació d'infantil a l'etapa d'educació primària. Tanmateix, per poder portar a terme aquest, s'han plantejat diversos objectius específics que són els següents:

1. Obtenir coneixements teòrics i pràctics del trastorn de l'autisme.
2. Analitzar a l'infant amb diagnòstic d'autisme en context escolar durant dues setmanes.
3. Elaborar i portar a terme el guió d'entrevista per les mestres més pròximes de l'infant (tutora, itinerant de música i educació física, mestra de suport i mestra d'espais d'aprenentatge [tutora dels minis]).
4. Cercar i analitzar altres pautes d'orientacions d'estratègies i metodologies d'aula per infants diagnosticats d'autisme ja penjades a les xarxes.

2. Fonamentació teòrica

A continuació s'exposa el marc teòric en el qual s'inspira aquest treball. Aquest està organitzat amb tres grans temes; vincle afectiu, autisme i inclusió, que són el fil conductor de tot el document. Amb la revisió bibliogràfica sobre els termes més importants de cada un d'ells, s'ha pogut portar a terme una millor intervenció.

2.1 El vincle afectiu

2.1.1 Definició del vincle afectiu

Tal com comenten Baumeister i Leary (1995), els éssers humans necessitem sentir-nos part d'una societat i estar en constant comunicació i contacte amb les altres persones. Aquesta necessitat s'inicia només quan es neix i la relació comença amb l'aferrament entre el nadó i els progenitors o les persones properes (família, mestres, etc.) generant-se un vincle afectiu que és imprescindible pel desenvolupament psicològic del nen o nena, ja que determinarà la personalitat aportant-li autonomia, seguretat, confiança i efectivitat (Ruiz i Del Castillo, 2011).

El concepte de vincle afectiu i d'aferrament estan estretament lligats amb el psicoanalista britànic John Bowlby que va descriure als anys 1969-1980 la "Teoria de l'aferrament". Aquesta, descriu la necessitat d'una relació càlida entre un infant i un adult proper als primers anys de vida, ja que serà rellevant per la supervivència i el desenvolupament saludable del nen o nena en un futur. Aquesta teoria, encara ara es té present i és valorada positivament després dels seixanta anys que fa que està escrita. Tanmateix, durant tots aquests anys, el món i els sistemes han anat evolucionant, per tant, els humans (infants i joves) també. Així doncs, i hi ha qui ara es comença a qüestionar si aquesta teoria és igual de vàlida que abans o si també s'hauria de canviar. No obstant això, els estudis d'aquests darrers deu anys la fomenten fermament (Moneta, 2014).

Tal com especifica Bowlby (1986), la construcció d'un bon aferrament s'elabora gràcies a una cura permanent i atenta entre l'adult i l'infant. Moneta (2014), afirma que no és un procés que acaba en el part o a la lactància, ja que es porta a terme a l'inici de cada una de les relacions socials, que influeix la comunicació bidireccional i no només comporta cobrir les necessitats fisiològiques bàsiques. Així doncs, és molt important aquest vincle afectiu sa entre la nena o el nen i la figura vincular (mare, pare, educadora, etc.), ja que un bon vincle, fa que l'infant creixi amb un bon desenvolupament cognitiu i mental. De fet, si un infant presenta una alteració genètica o presenta NESE, els vincles afectius amb les altres persones, passaran a ser més rellevants pel seu desenvolupament i qualitat de vida (Moneta, 2014). Moneta (2014) comenta que el fet que l'aferrament sigui tan important pel futur d'un infant, grups d'experts han elaborat instruments per mesurar aquest; l'Escala de Massie i Cambell, i el *Parental Bonding Instrument*. Amb les respostes d'aquests tests, els pediatres que són qui

més vetllen per una bona salut per l'infant, però que molt sovint obliden valorar quina és l'actitud dels progenitors i figures properes amb aquest/a, poden aconsellar als progenitors que tinguin més tracte i afecte als seus fills/es i així prevenir un bon aferrament perquè l'infant sigui feliç i creixi adequadament.

Estudis elaborats aquests darrers quinze anys que investiguen la primera infància (0-3), afirmen que aquesta és l'edat primordial per desenvolupar aquest aferrament, perquè és quan l'infant està desenvolupant la capacitat cerebral i li permet crear aquest vincle (Moneta, 2014). Tal com expliquen Ruiz i Del Castillo (2011), el joc i la lactància, són dos elements i moments claus per fomentar un bon vincle, com també ho és quan l'adult cobreix les necessitats de l'infant. Per altra banda, corroboren que el reforç positiu, la recompensa, el premi i el respecte, són aspectes molt importants que l'adult ofereixi a l'infant, ja que si sovint rep d'aquests, el nen o nena se sent més estimat, augmenta la seva confiança i autoestima. En el cas que això no es porti a terme o el càstig sigui l'element més recurrent, el nen o nena començarà a desenvolupar la inseguretat. Per tant, els infants generen el vincle afectiu amb les persones que els cuiden. Garrido (2006) explica que els infants tindran un aferrament o altre segons també quina sigui la interacció entre ells i les figures d'aferrament. Ainsworth (1978), va ser el primer que va diferenciar tres tipus d'aferrament: segur, insegur-evitat i insegur-ambivalent. Més tard, Mary Main, va descriure l'aferrament desorganitzat. Així doncs, els psicòlegs han trobat que hi ha quatre estils.

1. Aferrament Segur

Segons Bergin i Bergin (2009), i Moneta (2014), aproximadament entre 50-60% dels infants presenten aquest. Tal com descriuen Bergin i Bergin (2009), els infants que tenen aquest aferrament per a ells i elles la figura adulta és el més important. Davant de qualsevol perill, dubte o repte que pateixin, recorren a l'adult vinculat i el nen o nena es tranquil·litza, ja que se sent segur. Per aconseguir aquest extraordinari vincle afectiu, la sensibilitat que té l'adult aferrat amb l'infant és la base, perquè aquest atindrà a totes les necessitats del menor de forma adequada, precisa i encertada. També, és molt important guanyar-se l'afecte del nen o nena que es pot aconseguir amb comunicació de qualitat, directa, coherent i amb fluïdesa. Per mantenir un aferrament segur, l'adult ha de fer ús de reforços positius i evitar els càstigs. Garrido (2006), afegeix que els nadons amb un aferrament segur davant d'una situació estranya mostren interès per una exploració activa de l'entorn. Per altra banda, si la persona de referència desapareix, apareixen emocions negatives, però quan retorna l'adult, tenen una resposta positiva. També especifica que els nens i nenes veuen a les figures vinculars com a disponibles i amables en tot moment i en tenen bon record. L'infant capta que l'estimen, que el valoren, que l'accepten i que la persona adulta no li faltará mai. En un futur són persones que tenen relacions sanes amb els altres (Ruiz i Del Castillo, 2011). Repetur (2015), especifica que si els infants d'un any presenten aquest aferrament,

quan creixin, seran més cooperatius, mostraran més bona relació amb la família i demanaran ajuda sempre que ho necessitin. Per acabar, Sroufe (2000) explica que els infants amb aquest aferrament els permet expressar, modular i flexibilitzar el control de les emocions. Ainsworth, Blehar, Waters, i Wall, (1978) afegixen que les emocions que experimenten són l'angoixa quan la persona propera marxa i la calma quan aquesta torna. També senten confiança i seguretat quan estan amb interacció amb la persona vincular, la ràbia; quan tenen un problema, però saben controlar-se. Finalment, tenen baix nivell d'ansietat i de depressió.

2. Aferrament Insegur-Evitat

Segons Bergin i Bergin (2009), un 20-25% d'infants tenen un vincle insegur-evitat i 1/3 dels infants tenen un vincle insegur-evitat amb un dels dos progenitors. Amb aquest aferrament, els infants no tenen una figura d'enllaç definida i mostren un caràcter molt independent en aquesta. Un exemple d'aquest és quan l'infant "sembla que es faci el sord" quan l'adult vinculat es comunica amb ell o ella o quan li dóna l'esquena. Els infants eviten recórrer en aquesta persona quan estan angoixats o fins i tot, mostren ira cap a ells/es. L'infant o jove reacciona de totes aquestes maneres perquè amb la persona que ha creat el vincle afectiu es mostra insensible, controladora, transparent en els moments que el nen o nena el/la necessitava o amb sentiment de rebuig cap als menors (Bergin i Bergin, 2009). De fet, tal com exposa Garrido (2006), quan l'adult es retira, l'infant no plora. A més a més, segons Ruiz i Del Castillo (2011), l'infant és conscient que no pot comptar amb els adults propers i lluitarà per viure sense sentir-se estimat ni valorat. Aquests infants, també han estat rebutjats per la mare i els progenitors senten angunia quan el nen busca contacte físic. Són infants amb poc amor i han rebut càstigs físics. En conseqüència, quan es fan grans, tenen dificultats en les relacions socials (Ruiz i Del Castillo, 2011). Com diu Sroufe (2000), els costa gestionar i expressar les emocions. De fet, aquest grup és el que experimenta més emocions i sentiments negatius i menys emocions positives. Ainsworth, Blehar, Waters, i Wall (1978), complementen afirmant que tenen absència d'angoixa quan se separen del cuidador i estan indiferents quan aquest torna. A la interacció, l'infant marca distància i evita tant com pot a l'adult. Hi ha distància emocional envers els altres i mostren signes d'ansietat.

3. Aferrament Insegur-Ambivalent

Els estudis confirmen que el 10-15% dels infants presenten aquest aferrament. En aquest, els nens o nenes no perceben un sentiment de seguretat amb la persona vinculada i fa que tinguin emocions extremes i difícils de controlar. També, poden ser infants passius, plorosos, exigents o immadurs. Per altra banda, la figura de vinculació afectiva, es mostra ansiosa, deprimida i insatisfeta amb les seves accions, en especial, les de caràcter social. El nen o nena pot afrontar-se amb l'adult mitjançant rebequeries, amenaces o enrabiades i aquest reaccionar de manera inadequada (Bergin i Bergin, 2009). Garrido (2006), afegix que

les figures adultes no compleixen amb les necessitats que l'infant presenta, fent que es produeixi una irresponsabilitat. Per altra banda, el nen o nena no confia en la figura vinculada, ja que se sent insegur i sempre presenta un estat tens perquè no està relaxat a cap ambient. (Ruiz i del Castillo, 2011). Pel que fa a les emocions, Garrido (2006) explica que l'infant ambivalent presenta preocupació, ràbia, por, estrès i ansietat.

4. Aferrament Insegur-Desorganitzat

Tal com indica el nom de l'aferrament, els infants que pateixen aquest vincle no mostren una resposta organitzada, fent que la seva acció d'afecte sigui contradictòria. És a dir, poden sentir que arriba la mare a casa i marxar corrents a la seva habitació per no veure-la. En totes aquestes situacions, el seu sentiment d'estrès i angoixa augmenta i fins i tot, pot aparèixer la violència. Ruiz i Del Castillo (2011) diuen que el comportament de l'infant és inadequat en el moment, fent que tinguin actituds explosives i compulsives. Amb aquesta personalitat, quan el menor creix, afegeix la frustració i la ira en el seu dia a dia. El comportament de l'adult en aquest vincle és bàsicament insensible o presenta antecedents de consum de drogues, depressions o separacions (divorcis o mort) (Bergin i Bergin, 2009). Tal com confirma l'estudi de Repetur (2005), entre el 10-25% dels infants presenten un aferrament desorganitzat. Per altra banda, Garrido (2006), especifica que també hi ha una classificació per les figures vinculars, és a dir, pels adults. Mary Main, va ser la pionera en fer la classificació i va crear l'*Adult Attachment Interview*. Definint els adults com: segur, indiferent, preocupat i més tard, el desorganitzat i l'inclassificable.

Després de conèixer quins poden ser els vincles que pot generar un adult amb un infant, en el següent apartat es pot conèixer com aquests poden modificar-se quan la relació és d'alumne-mestra.

2.1.2. El vincle afectiu amb els i les mestres

Com s'ha esmentat anteriorment, l'infant pot crear un vincle afectiu amb una de les seves mestres, siguin de la llar d'infants o de l'escola. Els infants s'han de sentir segurs amb els seus mestres, de fet, haurien de ser capaços de poder-los-hi explicar tot, ja siguin errors, confessions, etc., ja que els infants no aprenen a l'escola si no són atesos. Bergin i Bergin (2009), afegeixen que l'aferrament que es generi influirà directament en els resultats acadèmics del nen o nena. Pianta i Nimetz (1991), especifiquen que beneficiarà en el creixement de llenguatge, dels conceptes matemàtics, del conceptual i la part social. També, l'alumne tindrà més interès per l'escola i voldrà agafar més responsabilitat a l'aula. Així doncs, és imprescindible que el vincle que es generi sigui segur per a tots els nens i nenes, ja que aquest aportarà el benestar socioemocional de l'alumnat i això és la base d'un èxit escolar. Tanmateix, també serà vital que hi hagi paral·lelament una molt bona relació entre família-alumne i docent-família.

Per aconseguir aquest vincle afectiu entre mestra-alumne, s'ha de tenir molt present que un aferrament segur no és sinònim de dependència de l'alumne amb el docent. Tal com diu Pianta i Nimetz (1991):

Una relació segura es caracteritza per confiança, sentir-se en sintonia i l'estudiant se sent segur amb el mestre. L'alumne pot demanar ajudar i l'educador busca una solució. Per altra banda, un infant amb dependència, és quan el mestre percep que constantment l'infant busca ajuda o aprovació del mestre i reacciona malament si hi ha separació d'aquest (p. 385).

Així doncs, el què ha de fer el o la docent és respondre a totes les necessitats del nen o nena, l'ha de conèixer, li ha de proporcionar respecte i l'infant ha de ser la mirada constant del docent. D'aquesta manera, l'educador/a ajudarà a l'infant a créixer amb vitalitat, li permetrà sentir-se lliure en la manera de pensar, d'intervenir i/o de reflexionar. També, li oferirà confiança, autoestima, etc. oferint-li que explori el món que l'envolta de la manera més exitosa i segura possible. A més a més, a partir del vincle afectiu amb la mestra, l'infant es tornarà sociable, ja que s'observarà amb aquesta i adoptarà els valors i comportaments d'ella. Aquest vincle, no només s'hauria de generar a les etapes d'infantil i primària, sinó també a secundària, on actualment, és una etapa molt oblidada en aquest sentit (Bergin i Bergin, 2009).

Com sabem, el vincle afectiu és essencial en tota l'etapa la infantesa i no només quan estan a l'etapa educativa d'infantil. Tanmateix, quan més essencial és crear el vincle és a la primera etapa educativa (infantil), ja que és quan hi ha la separació amb la figura principal d'aferrament (mare o pare, majoritàriament). També, és molt important que a l'adolescència, hi segueixi havent una persona on el o la jova sàpiga que pot aferrar-se en aquesta, ja que en aquesta edat necessiten tenir algú a prop amb qui poder comunicar-se i poder buscar respostes en tots els seus dubtes (Bergin i Bergin, 2009). Pel que fa a en els estils d'aferraments i els resultats acadèmics, les investigacions de Bergin i Bergin (2009), afirmen que segons quin tipus d'aferrament tingui l'alumne amb la o el mestre, tindrà una gran repercussió en el seu rendiment acadèmic i l'èxit escolar. S'ha demostrat, que els infants que presenten un aferrament desorganitzat, els seus resultats són els més negatius. Els infants que presenten uns vincles d'evitació o resistents, els resultats es troben entremig, i finalment, l'alumnat amb un vincle afectiu segur, els seus resultats són els millors. Els infants que se senten segurs, saben que poden comptar amb l'ajuda del mestre, ja sigui en moments emocionals, de vida o acadèmics.

Durant l'etapa escolar, segons Bergin i Bergin (2009), els infants segurs tenen més habilitat en la lectura que els infants insegurs. Per tant, l'alumnat insegur presenta menys domini verbal, dificultats en la comprensió lectura, problemes en les matemàtiques i mostren menys interès per investigar l'entorn que els envolta. En conseqüència, aquesta inseguretat que té l'alumne al

llarg de l'etapa primària a l'institut també segueix, o fins i tot a la universitat, fent que els estudiants estiguin sotmesos al fracàs i donant menys prioritat als estudis. Els infants insegurs en un entorn acadèmic són poc curiosos, són dependents, presenten males conductes, no són gaire empàtics, tenen baixa autoestima i són socialment menys competents. També són infants poc persistents i tolerants davant la frustració. Per altra banda, busquen molt més contacte amb els mestres que altres infants, però també busquen menys ajudes quan tenen algun problema. Les relacions que tenen amb els altres companys i companyes són molt poc sanes i fermes. De fet, ells i elles se'n poden riure o deixar-lo en evidència. En relació amb les emocions, són molt fràgils a tenir ansietat i cada vegada els costa més saber controlar i enfrontar aquestes. Per aquest motiu, a l'escola no volen portar a terme tasques que siguin un repte, ja que saben que cauran a la frustració. Els infants hauran d'aprendre a gestionar les emocions perquè aquestes estan lligades amb el rendiment escolar i social, ja que el fet de ser negatius per tot, els companys i companyes no s'identifiquen en aquest i no fan amistat (Bergin i Bergin, 2009). Un aferrament insegur no és una patologia, però sí que pot ser un factor de risc per la salut mental del nen o nena. A l'etapa infantil, potser no es veu tan clar com pot ser a l'adolescència, ja que en aquesta edat, ells i les joves poden tenir pensaments de suïcidi, depressions, trastorns de conducta i alimentaris, consum de drogues, etc. (Bergin i Bergin, 2009). Per altra banda, els Infants segurs en un entorn acadèmic, presenten un caràcter més càlid i tendre amb els companys, són empàtics, agradables, tenen un nucli d'amics molt estret, abracen el o la mestra i demanen ajuda sempre que ho necessiten. En relació amb les emocions, saben que les emocions negatives no són la solució en els problemes, se senten còmodes expressant el que senten, estan disposades a enfrontar situacions emocionalment complicades i es poden recuperar aviat dels mals moments. Les famílies d'infants segurs transmeten carisma, sensibilitat i emocions positives, fent que els infants aprenguin a conviure millor amb els i les mestres, com també amb els i les companyes de classe. Els infants evitatius, els interessa molt més el material que els docents o els companys d'aula. De fet, no acostumen a aproximar-se al docent i això fa que en moltes situacions es converteixin en infants oblidats per part de l'educador. Per altra banda, quan el mestre s'aproxima a ells, aquests l'ignoren. Per acabar, els infants resistents en un entorn escolar, presenten irritabilitat amb el mestre. També ploren molt sovint i els reptes més difícils els genera frustracions (Bergin i Bergin, 2009).

Els estudis demostren que el vincle afectiu entre alumne i el mestre, no és el mateix que tenen amb un dels dos progenitors. De fet, només un 45% d'aquests infants presenten la mateixa qualitat de vincle entre mare/pare o mestre/a i 1/3 de la canalla té un aferrament insegur amb els seus progenitors (Bergin i Bergin, 2009). Tanmateix, infants que tenen un vincle insegur amb les famílies, de vegades generen un aferrament segur amb els docents. Tot i això, si el jovent té un aferrament insegur amb els pares, també el tindrà amb els docents. Així doncs, un mestre té un bon vincle amb l'alumne si aquest té un bon vincle amb els pares. En relació

amb l'actitud del mestre envers amb el vincle amb l'alumnat, per desgràcia, els alumnes amb aferrament insegur, provoquen que els docents no sàpiguem com desenvolupar un bon vincle amb ells i elles (Howes i Ritchier, 1999), també fa que tinguin respostes cap a ells que no siguin les més idònies, com per exemple, fent que hagin de tenir un caràcter més controlador i és més probable que no tinguin unes grans especiacions d'aquell alumne (Efecte Pigmalíó negatiu). Tal com argumenten Bergin i Bergin (2009), un bon educador/a haurà de lluitar per trencar els estereotips i prejudicis de l'infant insegur en qüestió, ja que així també l'ajudarà a millorar acadèmicament i el farà sentir part d'un col·lectiu. També, les relacions que tingui amb l'alumnat hauran de ser més càlides, sensibles i de confiança que no amb la que té els infants segurs. Per tal d'aconseguir això, els estudis afirmen que els docents han de conèixer i saber en tot moment quina és l'etapa de desenvolupament que passa l'infant i així pot cobrir de manera precisa les necessitats del nen o nena. No obstant això, majoritàriament, en els alumnes segurs els tracten de manera càlida, en els i les resistents els docents són més tolerants, acollidors i controladors cap a ells perquè els consideren immadurs i necessitats, i amb l'alumnat evitatiu, el docent l'aïlla del seu grup classe (Bergin i Bergin, 2009).

Un mestre sempre se sent més atret per aquell nen o nena que s'assembla a ell/a, ja sigui per interessos, perquè el recorda com quan ell era petit, etc. però per descomptat, que tots els infants han de ser iguals i han de tenir la mateixa atenció. Un alumne té una educació de qualitat quan té bones relacions amb els seus companys, però també amb els mestres, des d'infantil fins a secundària. De fet, els docents sempre han d'ensenyar i tenir una visió de l'alumnat des d'una mirada constructivista, és a dir, que els estudiants podran canviar positivament i créixer cap a millor (Bergin i Bergin, 2009). D'aquesta manera, els docents es crearan altes expectatives pel seu alumne i això els farà créixer exponencialment. També, per fomentar el vincle i oferir una educació de qualitat, els i les mestres han d'ensenyar el motiu de les normes i quines són les conseqüències en lloc de fer servir amenaces, càstigs, o posar el poder del mestre per sobre dels infants. Els docents han de procurar que els alumnes siguin amables, que respectin als companys i companyes i que siguin servicials, ja que així potenciem el saber estar entre iguals i això afavoreix el vincle amb l'escola. Per acabar, els docents han de respectar les agendes dels nens i nenes i si cal, oferir-los-hi altres opcions de dates, ja que buscar alternatives fa sentir a l'alumna que el mestre es preocupa per ell (Bergin i Bergin, 2009).

Com es pot veure, el vincle, és un fenomen tan valuós i potent pel creixement i desenvolupament d'un nen o nena, que si aquest no és l'adequat, pot arribar a remoure el ser i el fer de l'infant en qüestió.

2.1.3. Relació entre vincle i Psicopatologia

Bretherton (1990) esmenta en els seus estudis que els infants amb un vincle insegur poden presentar depressions i ansietat. També especifica que a l'etapa de l'adolescència també poden aparèixer problemes amb l'alcohol o amb trastorns alimentaris. Rosenstein i Horowitz (1993), comparteix aquest coneixement i afegeix que poden presentar de manera corrent trastorns de personalitat, afectacions cardíques, càncer, artritis, hipertensió arterial, etc. Tanmateix, el vincle segur, aporta benestar mental, resiliència psicològica i persistència en voler fer desaparèixer les emocions negatives (Garrido, 2006).

Com s'ha vist, el vincle afectiu és primordial pel desenvolupament d'un infant, però encara ho és més amb els infants que presenten necessitats educatives de suport específic (NESE), com per exemple, amb els infants diagnosticats amb autisme. De fet, és un trastorn que es pot veure alterat depenent quin sigui el vincle entre el nen o nena i l'adult de referència. A continuació, s'exposa l'autisme amb la definició, l'etiologia, la prevalença i la simptomatologia.

2.2. Autisme

2.2.1. Definició de l'autisme

A part de totes aquestes patologies que es poden generar a causa de tenir un vincle afectiu o un altre entre les dues persones, hi ha altres patologies o trastorns que també es poden veure alterats depenent quin sigui aquest vincle. Un d'ells, és l'autisme, que forma part del grup de Trastorns d'Espectre Autista (TEA), juntament amb la síndrome d'Asperger, el Trastorn Generalitzat del Desenvolupament i la Síndrome de Rett.

El terme *autisme*, prové de la paraula grega *autos* que es refereix a un mateix (Alcantud, 2015). Aquest mot ressona des del segle XVI en una referència de Johannes Mathesius (1504-1565) explicant el cas d'un nen que no tenia relació amb ningú, dificultats en el llenguatge, comunicació i interacció social (Domingo, García i Barbolla, 1993). El 1911, va ser utilitzat pel psiquiatre Paul Eugen Bleuler per descriure una alteració de l'esquizofrènia. Més tard, el 1923, el psicòleg Carl Gustav Jung feia ús d'aquest mot per definir una persona totalment introvertida. Durant el 1944, Asperger també va fer ús d'aquest terme per descriure quatre infants que presentaven la mateixa simptomatologia que els nens i nenes descrits per Kanner però sense la dificultat del llenguatge. Finalment, durant el 1943-1944, va néixer l'actual significat d'autisme en mans de Leo Kanner i Hans Asperger a l'article "Autistic Disturbances of Affective Contact", publicat al *Nervous Child* (Artigas i Paula, 2011).

Kanner (1943) remarca en el seu article que l'autisme és un trastorn neurològic que desenvolupa moltes manifestacions clíniques i per això, encara costa definir-lo d'una única manera. Tanmateix, exposa que la majoria de les persones que presenten aquest diagnòstic, comparteixen dificultats per mantenir relacions socials sigui amb

persones o saber estar en contextos, alteracions i dificultats en la comunicació i el llenguatge, i la inestabilitat de tenir una vida fluida, és a dir, presenten una vida totalment estipulada per rutines i amb patrons repetitius d'interessos i activitats. No obstant això, Kanner (1943) recorda que no totes les persones diagnosticades tenen el mateix grau d'autisme. De fet, el Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals (en anglès *DSM-5*) (2013), menciona que existeixen tres nivells d'autisme. Aquests, són els següents:

- Nivell 1: L'infant amb autisme necessita suport. Té dificultats de comunicació i interacció.
- Nivell 2: L'infant necessita un suport més considerat. La seva interacció social és limitada i respon a situacions de manera atípica.
- Nivell 3: L'infant necessita un suport molt important per la comunicació i presenta dèficits importants en moltes de les seves habilitats.

Un cop coneguda la definició més pròxima de l'autisme, a continuació s'exposa l'etiologia d'aquesta. Una etiologia no específica i amb múltiples causes.

2.2.2 Etiologia de l'autisme

En relació amb l'etiologia, l'autisme no és generat per una única causa. De fet, les evidències especifiquen que és per múltiples causes, entre elles, genètiques i ambientals, però encara s'ha de fer molta cerca en aquestes (Organització Mundial de la Salut (OMS),(2019)). Bhat et al. (2014), esmenta en l'àmbit genètic que l'autisme pot aparèixer a causa d'unes connexions errònies entre les diferents regions del cervell (els dos hemisferis) fent que no hi hagi una bona interacció i interrelació d'informació sensorial, motora i cognitiva. Azizi (2015), afegeix que aquest fet és provocat a causa d'una anomalia en el cervell, ja que aquest òrgan en els infants que presenten autisme és més gran provocant que hi hagi canvis morfològics a l'hipocamp, a l'escorça, a l'amígdala i el cerebel. També corrobora que les neurones de l'hipocamp són més petites i amb menys dendrites, provocant que hi hagi menys connexions amb les altres neurones. Una altra causa pot ser per la mutació d'un o més gens, fent que hi hagi alteracions en algun dels cromosomes (Azizi, 2015). El 20% dels casos presenten aquesta etiologia genètica i el 80% restant són causats a partir de la interacció de diversos factors ambientals (Cabrera, 2007). Aquests factors ambientals poden ser derivats d'infeccions al llarg de l'embaràs, la ingesta d'alcohol i el tabaquisme per part de la mare durant el període de gestació o la ingesta d'àcid valproic de sodi per part de la mare per diversos motius (Cabrera, 2007). El consum d'algun medicament en concret i pesticides ambientals, també poden ser un factor ambiental. De fet, molts estudis esmenten que l'exposició de la mare a toxines de l'ambient en el període d'embaràs, pot ser una de les causes de l'autisme. Viure en un entorn amb alts nivells de contaminació atmosfèrica o l'exposició a metalls com el plom o l'estany, també afecten negativament en el desenvolupament general del nen o nena (Azizi, 2015).

2.2.3. Prevalença de l'autisme

Pel que fa a la prevalença d'autisme, quan Kanner va descriure per primera vegada l'autisme el 1943, la prevalença era d'1 cada 10.000. El 1967, la taxa va augmentar de manera exponencial a 4,4 cada 10.000, mentre que al cap de deu anys, ja era de 4,9 cada 10.000. Als anys noranta, la taxa era de 90 cada 10.000. Després de vint anys, ja es calculava que en el món hi havia 52 milions d'individus amb aquest diagnòstic i, el 2015; 1 de cada 68 persones presenta autisme (Azizi, 2015). Actualment, segons l'Organització Mundial de la Salut (OMS) (2019), 1 de cada 160 infants del món presenta autisme. Per altra banda, la *Confederación de Autismo de España* (2019), detalla en el darrer estudi realitzat el 2019, que hi ha 2.116 persones diagnosticades amb autisme, dels quals 1.723 són homes (81,43%) i 392 són dones (18,53%). De fet, el DSM-5 (2019), especifica que la proporció és de 4:1. Per altra banda, el *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades* (en anglès *Center for Disease Control and Prevention (CDC)*) (2014), especifica que s'ha estimat que l'autisme té una capacitat d'hereditat d'un 90% i es pot contemplar a qualsevol persona independent del gènere, procedència i característiques ètniques. Tot i això, davant d'un embaràs de bessons univitel·lins, si hi ha un infant diagnosticat d'autisme hi ha entre un 36-95% de possibilitats que també ho sigui l'altre, mentre que en els bessons bivitel·lins, només hi ha entre 0-30% de possibilitats o un 2-18% entre germans/es no bessons. És per això, que és imprescindible que els pediatres facin una bona detecció de signes de manera primerenca per enfrontar el millor recorregut (Vargas i Navas, 2012).

Com s'ha esmentat anteriorment, els pediatres tenen un paper clau en el diagnòstic d'aquest trastorn, però cal conèixer aquesta simptomatologia de manera exhaustiva per fer el millor informe. Tanmateix, com es podrà veure a continuació, l'autisme no presenta un quadre clínic concret.

2.2.4. La simptomatologia de l'autisme

L'autisme no presenta un dictamen clínic específic, ja que com s'ha dit, hi ha molts diagnòstics amb la mateixa base d'autisme. Tanmateix, a part dels símptomes fonamentals i que elaboren la base de la seva definició (dificultats en la socialització, a la comunicació i llenguatge, i en el comportament), hi ha un conjunt de símptomes secundaris que són els que donen particularitat a cada un dels diagnòstics. Alguns d'aquests símptomes, poden ser: *"hiperactivitat, hipoactivitat, baixa tolerància a la frustració, crisi d'agitació, impulsivitat, autoagressivitat, alteracions al son, trastorns de l'alimentació (hiperselectivitat), crisi epilèptica (20-25% de la població) i discapacitat intel·lectual (50% de la població)"* (Autisme La Garriga, 2021). Cabrera (2007), afegeix l'aïllament, la manca d'interès per les coses, el poc joc simbòlic, les accions estereotipades (aleteig, salts i balanceig) i el fet de tocar, olorar, tastar els objectes, presentar obsessions com pot ser mirar com córrer l'aigua o moure els objectes constantment.

A part d'alguns dels símptomes esmentats anteriorment, hi ha signes d'alarma al llarg del desenvolupament que també ens poden ajudar per detectar aquesta síndrome. Com per exemple, en el període dels sis mesos no es mostra l'expressió de somriure, mostren més interès en els objectes o imatges que les persones i eviten el contacte visual. Als nou mesos, no segueixen la mirada, no demanen que algú els agafi a coll i no hi ha intercanvi afectiu amb el/la referent. A l'any de vida, no apareix el balboteig, hi ha moviments estereotipats, sembla que no hi sentin o mostren alteracions motrius. Tampoc responen ordres simples, no hi ha comunicació verbal i no verbal amb ningú, no assenyalen, hi ha autolesió, no mostren interès pels altres infants, etc. (Canal Salut. Gencat, 2015).

Encara que un infant presenti alguns d'aquests símptomes abans dels dos anys, el diagnòstic d'autisme no es porta a terme fins als tres anys (Benito, 2011). A més a més, tal com diuen Cabañas i García (2004), portar a terme un bon diagnòstic precoç d'autisme pot presentar limitacions, ja que el desenvolupament general i neurològic d'un infant canvia constantment i aquest trastorn compareix clínica amb altres síndromes, com són: l'esquizofrènia, la discapacitat intel·lectual o el dèficit sensorial. Això implica que hi ha d'haver un bon seguiment neurològic per part dels pediatres i de les famílies a les primeres edats, per tal de poder detectar senyals d'alarma que poden indicar un possible infant autista (Cabrera, 2007 i Benito, 2011). Per tant, l'escolta de les alteracions que detecta la família i la utilització d'instruments mèdics poden ajudar en aquest diagnòstic precoç. Les escales més comunes que es fan servir els pediatres per la detecció d'aquest són: L'Escala de Desenvolupament Bayley II, l'Inventari de desenvolupament Battelle, la DMS-V; per classificació el grau d'autisme i el Qüestionari de detecció precoç d'autisme (CHAT, sigles en anglès) (Cabrera, 2007). Per altra banda, Cabanyes i García (2004), hi afegeixen; CARS (de l'anglès *Childhood Autism Rating Scale*), ABC (de l'anglès *Autism Behavior Checklist*) i diverses entrevistes a portar a terme, com per exemple: ADI (de l'anglès *Autistic Diagnostic Interview*) i l'ADI-R (de l'anglès, *Autistic Diagnostic Interview-Revised*).

Com s'ha vist al llarg dels apartats anteriors, l'autisme és un trastorn que es pot diagnosticar i classificar en molts nivells, però malauradament, també s'ha vist que molts infants poden presentar aquest trastorn. Així doncs, des de l'educació, hem de tenir present que les escoles han de voler i han d'estar preparades per atendre a infants amb aquestes necessitats educatives de suport específic (NESE). Tanmateix, això només podrà ser si pensem amb una educació inclusiva i tenim present que a dins de totes les aules, algun infant o altre presentarà aquest diagnòstic.

2.3 Educació inclusiva

És fonamental que l'alumnat amb necessitats educatives de suport específic (NESE) tingui una bona inclusió a l'escola, ja que això garanteix inclusió social (Arce, 2013), però també s'ha de tenir present que el terme d'inclusió escolar no només engloba aquests alumnes. De fet, en moltes regions es contempla només aquesta relació, però tal com diu Ainscow i Echeita (2011) i l'UNESCO (2005), en altres llocs, la paraula inclusió escolar, és concebuda d'una manera més àmplia i engloba a totes les diversitats de tots els i les alumnes. Això no vol dir que no s'hagin de tenir menys presents els alumnes NESE, però sí que significa obrir mirades i incloure a tothom. El 1994 es va aprovar la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Aquesta declaració especifica que tots els infants amb NESE tenen dret a les escoles ordinàries i garantir el compliment de les seves necessitats i que les escoles ordinàries són el lloc més precís per combatre l'exclusió i discriminació i treballar per una inclusió sana i de qualitat (Ainscow i Echeita, 2011). Més tard, el 2006, les Nacions Unides va instaurar com un dret l'educació inclusiva per tots i totes. En aquest, la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) també ho va recolzar, fent així que es garantís aquest dret de manera positiva i s'obliguessin les administracions a elaborar els canvis necessaris (Ainscow i Echeita (2011)).

Actualment, tots els sistemes educatius del món s'estan esforçant i lluitant per poder oferir un nou paradigma: una educació de qualitat i inclusiva. Al llarg del segle XVIII hi va haver el primer gran triomf en el món de l'educació, més en concret, de l'educació inclusiva, ja que van néixer les escoles d'educació especial. La societat es va adonar que no eren centres on es feia educació, sinó que la seva funció bàsicament era d'assistència (Calderón, 2012). En adonar-se d'aquest aspecte, es va començar a treballar per l'anomenada educació integradora, pensant que aquesta seria la més adient, ja que com diu Escarbajal *et al.* (2012) la integració és una manera d'entendre la diferència, fent que aquesta garanteixi el dret de les persones en poder tenir una educació a un centre ordinari. Tanmateix, encara semblava que aquest terme exclouia al grup social de discapacitats i finalment, va sorgir l'actual educació inclusiva. Aquesta, és una mirada molt més àmplia que busca una educació equitativa i de qualitat per tothom promovent que tots els i les alumnes puguin tenir uns valors i ser persones crítiques a la societat (Escarbajal *et al.* (2012)).

Tal com diu Ainscow *et al.* (2010), la definició d'inclusió encara està poc elaborada, però parlar d'inclusió escolar és oferir en el centre un procés inclusiu, ja que constantment s'han de buscar les millores per atendre a les diversitats dels nens i nenes amb èxit. A més a més, diversitat és diferència i això implica que també ens hàgim d'acostumar a conviure amb aquestes i extreure d'elles molts aprenentatges i progrés. La inclusió també busca la presència; que tothom estigui a dins de les aules independent de les seves capacitats, la participació; s'escolta i es dóna importància a la veu de tot l'alumnat i l'èxit d'aprenentatge i progrés educatiu (no

només d'avaluació quantitativa) de tots els i les estudiants. La inclusió potencia l'eliminació de barreres d'actituds, socials, polítiques i culturals, trencant així tots els prejudicis i estereotips. Com sabem, la inclusió posa una mirada amb més recursos i atenció en aquells alumnes vulnerables que estan amb risc de marginació, exclusió o fracàs escolar (Ainscow i Echeita, 2011). Per tant, segons els referents teòrics, les tres paraules més rellevants en educació inclusiva són les "3P: Participació, progrés i procés". Tanmateix, tal com apunta Carbonell (2017), no només hi ha d'haver aquestes, sinó que també s'hi ha d'afegir: prospectiva i perspectiva de retorn. El primer concepte, perquè la transformació social és necessària per a l'acceptació de tot el que això comporta i perspectiva de retorn, perquè la comunitat educativa de tota l'escola ha de ser present en aquesta transformació d'educació inclusiva.

En l'àmbit legislatiu educatiu, la inclusió està present, però sembla a ser que no tots els centres educatius ho porten a terme. Les estadístiques especifiquen que gairebé hi ha el triple de matriculacions d'infants amb NESE o estrangers en centres públics que no a centres privats o concertats. A més a més, actualment hi ha molta manca de recursos humans a les aules i poca formació d'aquest àmbit a dins de l'equip docent i això fa que l'escola hagi de comptar amb el suport de les famílies per l'educació dels seus fills i filles amb discapacitat (Escarbajal *et al.*, 2012).

Hem de ser conscients que no vivim en un món homogeni ni igualitari, i això és així perquè hi ha una unes diferències socials, econòmiques i polítiques que no ens permeten ser iguals i homogenis (Escarbajal *et al.*, 2012). Cada vegada la societat és més excloent i discriminadora, fent que la població pugui garantir menys drets i tingui una vida menys digna. Contemplant aquest problema, és quan ha nascut la necessitat de poder trencar amb aquest fenomen i començar a fomentar una cohesió i valentia per enforatar-ho. D'aquí, ha nascut la cerca d'igualtat i inclusió (Echeita i Sandoval, 2002). Tal com diu la *International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996), l'escola i l'educació han de ser el pilar de cohesió social i fer veure que la diversitat és una oportunitat per entendre a les persones de manera individual i els grups socials. Segons Escarbajal *et al.* (2012), l'atenció a la diversitat i la cerca d'igualtat d'oportunitats entre els alumnes, ha de ser una fita constant per tots els centres educatius que vulguin oferir una educació de qualitat. Aconseguir aquesta no és gens fàcil si realment es vol posar fi a la discriminació i es volen fomentar valors, solidaritat, democràcia, equitativitat i independència. Domínguez (2007) defineix les característiques que ha de tenir una escola, si aquesta vol ser inclusiva:

- Escola oberta a tothom independentment de les seves característiques físiques, socials, ètniques, polítiques i culturals.
- L'escola està autogestionada, democràtica i autogovernada. Ha de presentar un projecte educatiu de centre inclusiu i que atengui a la diversitat.

- La missió del centre educatiu ha de ser tenir present que l'alumnat és lliure i autònom amb capacitat de desenvolupar les seves habilitats.
- L'escola ha d'ensenyar a partir de metodologies que permetin a tot l'alumnat a participar i fer de l'ensenyament un aprenentatge cooperatiu i compartit.

Un cop l'escola sigui certificada d'inclusiva, aquesta també requereix una sèrie de pràctiques a l'aula. La primera és garantir i augmentar les oportunitats per tots els alumnes deixant la discriminació i així buscant l'acció i el desenvolupament de tot el seu potencial. Una segona pràctica és saber en tot moment quin és la millor metodologia de treball, sigui individual, aprenentatge cooperatiu, adaptació de materials, etc. buscant que aquestes responguin a les necessitats de cada un o una. L'ús de la tecnologia també és una pràctica que fomenta la inclusió. Tot i aquestes estratègies o pràctiques que poden ajudar, és imprescindible el grau de formació que han de tenir els i les mestres en aquest àmbit, ja que són ells i elles que potenciaran i transmetran aquesta educació al seu grup classe (Beltrán, 2011). Així doncs, l'escola ha de ser conscient que ser inclusius permet a l'alumnat a valorar les diferències com una gran font d'aprenentatge (Arnáiz, 2003).

Per acabar, per poder assolir tots els objectius de l'educació inclusiva esmentats al llarg de tots els altres apartats, primerament, els educadors i la societat, en general, han de deixar de veure els infants amb NESE o vulnerables com un problema i en segon lloc, hi ha d'haver una actualització a la ment de tots els educadors i educadores del sistema (Muntaner, 2010). Amb aquestes dues transformacions, l'alumne deixarà de ser la base de la dificultat i l'aprenentatge es convertirà en oportunitat, fent que les barreres desapareguin i l'infant passi a ser el centre rebent tota l'ajuda ajustada i contingent per part de tots i totes les educadores (Naranjo, 2020).

2.3.1. Autisme, escola i inclusió

Com s'ha vist anteriorment, hi ha molts infants diagnosticats d'autisme. Així doncs, de ben segur que a les aules de les escoles hi ha infants que en presenten. Com a docents, hem de conèixer com abordar aquest correctament i fer sentir l'infant inclòs a les dinàmiques d'aula i al grup-classe. Hi ha estratègies i activitats que poden ajudar a fomentar aquesta, però realment, la inclusió a l'escola començarà des del primer moment que hi hagi el contacte amb les persones referents i que aquestes potenciïn les relacions entre tots els infants. Tanmateix, segons com sigui aquesta relació, la formació, l'experiència i el vincle afectiu entre alumne-mestre, es promourà una inclusió o una altra (positiva o negativa) (Arce, 2013). A causa de la majoria de dependència que necessiten els infants amb autisme, la persona més propera és qui proporciona el suport al nen o nena ajudant-lo a cobrir totes les seves necessitats, però perquè això passi, hi ha d'haver primerament, un vincle afectiu entre ells dos.

Tal com diuen Mebarak, Martínez, i Serna (2009), la dificultat de comunicació és el que més perjudica en l'afectivitat i això recau en la producció del vincle afectiu. L'estudi de Capps, Sigman i Mundy (1994), exposa des d'una basant psicoanalítica que l'autisme era un trastorn en el vincle entre l'adult i el nen o nena. Tanmateix, investigacions posteriors han desmentit aquesta anàlisi i verifiquen que els infants amb autisme tenen capacitat de crear vincles amb els altres, i en especial, la possibilitat de crear vincles segurs amb les persones més pròximes (família, mestres, etc.).

Hi ha estudis com els de Capps et al.(1994), Naber et al. (2008) i Rutgers et al.(2007), manifestem que l'aferrament més comú amb els infants diagnosticats d'autisme és el vincle afectiu insegur i més ho és si el nivell de trastorn és més elevat. Per altra banda Rutgers, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn i Berckelaer-Onnes (2004), apunten que el 53% dels nens i nenes amb autisme tenen un aferrament segur amb les figures vinculants. De fet, sigui quin sigui l'aferrament, tal com diuen Van Ijzendoorn et al. (2007) i el psicòleg Rodríguez de la Rubia (2010), és important recordar que un infant amb autisme no mostrarà de la mateixa manera un tipus de vincle que un altre infant a causa de les particularitats del trastorn i el més important és la inclusió a l'escola i vetllar per escoles inclusives per tots els infants, siguin com siguin.

3. Fonamentació pràctica

3.1. Metodologia emprada

Després d'assistir a les classes de *Seminari de Mètodes d'Investigació* impartit per la docent Laura Domingo Peñafiel, puc corroborar que la metodologia que segueix el present treball és el mètode qualitatiu, ja que ens permet una comprensió exhaustiva, anàlisi i investigació de la realitat d'un subjecte en un context natural concret, fent que es puguin recollir dades descriptives, com per exemple: paraules d'altres persones o situacions observades, així doncs, és una metodologia humanista amb una comunicació molt horitzontal entre els participants (Salgado, 2007; Rodríguez, Gil i García, 1996). A més a més, tal com diu Riba (2014), el mètode qualitatiu es distingeix perquè la persona que està investigant el tema accedeix en el context del subjecte investigat i busca fomentar la interacció entre els dos éssers per tal d'obtenir les millors dades d'anàlisi. Malauradament, com que cada investigador presenta diverses percepcions i cada persona investigada és diferent, ja sigui en cultura, grup social, etc. es poden arribar a crear biaixos o errors en els resultats finals (Riba, 2014).

Rodríguez, Gil i García (1996), afirmen que el mètode d'investigació qualitatiu, està dividit en quatre grans fases: preparatòria, el treball de camp, l'anàlisi i la informativa. A la fase preparatòria, ja es determina com serà la investigació depenen com sigui l'investigador, ja que segons els seus coneixements, creences, ètica, ideals, etc. encaminarà una

investigació o una altra. Per altra banda, el primer que ha de fer aquest és especificar quin és el tema de recerca i la pregunta que vol respondre, amb la seva justificació corresponent. A partir d'aquí, es pot començar a fer cerca del tòpic, de manera general, i així anar elaborant el marc teòric. Amb la fonamentació teòrica realitzada, podrà iniciar a crear el disseny de la investigació. Durant la segona fase, el treball de camp, l'objectiu principal és obtenir tota la informació necessària per produir un bon estudi i així poder respondre la pregunta. Per aconseguir dades reals, és interessant que el treball de camp sigui una mica prolongat, ja que es començarà a obtenir informació significativa quan l'investigador estigui a gust en el context i la resta de participants entenguin que s'està fent. Tanmateix, hi ha moltes maneres d'obtenir informació. És per això, que l'investigador ha de ser ordenat, organitzat, ha de cuidar els detalls i ha de contrastar totes les informacions recollides. Per tant, una investigació qualitativa serà tan bona com bo sigui l'investigador (Rodríguez, Gil i García (1996). La penúltima fase, l'anàlisi, es concreta en analitzar tota la informació recollida un cop acabat el treball de camp i aquesta, finalment, haurà de ser presentada en forma de resultats a tots els participants de la investigació, complint així la darrera fase dels mètodes d'investigació qualitativa; la fase informativa (Rodríguez, Gil i García (1996).

Alguns dels mètodes de metodologia qualitativa són les observacions o les entrevistes. De fet, aquests dos instruments de recerca, són els que s'han fet servir per portar a terme la part pràctica del treball. Més endavant, s'exposen amb detall.

3.2. Mostra

Per poder complir amb l'objectiu general del treball (elaboració d'una pauta d'orientacions per l'equip docent amb la finalitat d'ajudar a un infant amb diagnòstic d'autisme durant l'acompanyament en la transició de l'etapa d'infantil a primària), tota la investigació s'ha portat a terme en un únic infant, així doncs, ha estat paral·lelament un estudi de cas. Tal com especifica Stake (1998), el cas concret de vegades pot ser escollit entre molts, però de vegades aquesta possibilitat de selecció no hi és i ha de ser estipulat, ja que l'únic que compleix els requisits d'estudi desitjat. Aquest darrer ha estat el meu cas, ja que havia de ser un infant que estigués a l'etapa d'educació infantil amb un diagnòstic d'autisme i que el curs vinent fes la transició a primària. Així doncs, només aquest presentava els requisits desitjats. Davant de l'estudi d'un sol cas, l'investigador ha de ser conscient que els resultats que es puguin extreure del subjecte, no vol dir que sigui la representació de tots els altres sigui com aquesta, ja que la mostra és molt reduïda i no pot generalitzar (Stake, 1998).

3.3. Instruments de recerca

Els dos instruments de recerca que s'han fet servir per extreure la informació més rellevant i així poder elaborar una bona anàlisi de l'infant durant l'activitat escolar han estat les observacions (participant) i les entrevistes. A continuació s'exposa la part més teòrica d'aquests dos instruments.

3.3.1 Observacions

Després d'haver realitzat una cerca de la definició de la tècnica d'observació, he trobat cinc autors rellevants que defineixen aquest mètode d'investigació en les ciències socials. Tots ells, expliquen d'una manera molt aproximada la tècnica, però cada un d'ells fa rellevància en un aspecte o característica diferent. A continuació esmentaré aquestes definicions.

Segons Quivy i Carnpenhoudt (1992), la tècnica d'observació és un mètode d'investigació social per captar els comportaments d'una persona o un grup social en el moment que el produeix sense la mediació d'un document o d'un testimoni. També ressalten que l'investigador haurà d'estar molt atent durant l'observació, ja que ha d'anotar tots els canvis i elements captats. Pels autors, una tasca que pot facilitar aquest procés és tenir i fer ús d'un bon instrument elaborat que permeti recollir la màxima informació i ajudar-nos a contestar la hipòtesi plantejada. Per últim, afegixen que aquest mètode permet analitzar el no-verbal i tot el que comporta: comportament, maneres de viure, organització espacial, relació amb el cos, entre d'altres.

Rojas (1991), defineix la tècnica d'observació com a eina que permet captar informació del comportament de les persones o grups socials tal com són en el moment, sense tenir present el passat o el futur. L'autor, explica que l'instrument que fa servir l'investigador és el recurs visual. Tot i això, ens recalca que cal saber diferenciar mirar i observar. Descriu el verb mirar, fent referència a aquella qualitat innata que posseeixen tots els individus. En canvi, fem referència al concepte "d'observar", quan darrere d'aquesta acció hi ha una intencionalitat estudiada i amb l'objectiu d'investigar alguna cosa. L'autor afirma que només podrà observar aquella persona que conegui els requisits de la investigació científica. Per altra banda, Berganza (2005), defineix la tècnica d'observació com l'obtenció de dades empíriques sobre la conducta i els fenòmens socials. Per l'autora, és molt important que l'observació sigui sistemàtica, és a dir, que segueixi un procés que pugui ser replicat per qualsevol altre investigador. El mateix autor afirma que una de les maneres més senzilles de sistematitzar l'observació a les ciències socials és aplicar les preguntes: què, qui, com, on, quan i perquè, a l'observació que es vol portar a terme. Finalment, Rojas (1991), afegix que l'avantatge més important d'aquesta tècnica és que sempre es fa a l'ambient més natural i pur de l'activitat que es vol observar, fent que no només la persona o el grup es pugui desenvolupar com ell o ella

ho fa habitualment, sinó que també el lloc on es desenvolupa l'observació ens pot donar informació i detalls molt rics per l'estudi. Per tant, per l'autor, aquesta és una tècnica que ens permet obtenir informació amb més rigor envers altres mètodes d'investigació de caràcter social.

Una vegada descrita la tècnica, he pogut conèixer que hi ha dos tipus d'observacions, la participant i la no participant. Seguidament, explicaré aquestes fent referència a la fomentació teòrica.

- *Observació participant*

Segons Rojas (1991), l'observació participant és aquella que l'investigador participa en les activitats del grup, individu o comunitat que està sent estudiada. Per ell, aquesta observació és molt beneficiosa perquè permet a l'investigador una clara comprensió i empatia de moltes situacions o actuacions que es desenvolupen en aquell moment i al mateix temps trobar resultats inesperats que poden modificar idees que tenia errònies o corroborar les seves idees plantejades. Tot i això, si l'investigador no s'implica i no guanya la confiança de tot el grup, l'estudi quedarà gairebé nul, i per altra banda, si s'hi implica massa, perdre el rol d'observador. Aquesta mateixa idea és reafirmar per Flick (1956). Busquet (1962) ressalta que és important que l'investigador sempre es presenti en el grup observat i totes les persones acabant estant implicades en aquest procés. Berganza (2005), comparteix l'observació participativa definint-la com a recollida de dades en què l'investigador forma part de la mateixa situació observada, participant de forma activa i prolongada. Quivy i Carnphenoudt (1992), afegixen que aquest tipus d'observació és la que respon habitualment a les preguntes plantejades pels investigadors de les ciències socials. Expliquen que l'observació es porta a terme durant un període llarg de temps i tal com diuen els autors esmentats anteriorment, l'investigador participa en l'acció dels participants d'estudi, fent que els pugui estudiar amb detall. La validesa del treball de l'investigador es basarà en la precisió de l'observació realitzada i la continuïtat d'observacions contrastades amb la hipòtesi. Per concloure, l'observació participant és una de les tècniques més importants en l'àmbit de l'antropologia social perquè les observacions es realitzen a dins del grup estudiat. Així doncs, l'investigador passa a ser part activa d'aquest. Això permet que pugui conèixer amb profunditat les conductes del grup o individu. Tanmateix, una observació participativa pot desenvolupar incomoditats per la persona o el grup social investigat a causa de la presència de l'observador (Rojas, 1991).

- *Observació no participant*

Segons Rojas (1991), és aquella que l'investigador es queda fora de la situació que ell estudia, és a dir, des de fora els fets, esdeveniments o fenomen d'estudi. No podrà tenir cap comunicació amb ningú durant i després de l'acció observada. Flick (1956), Quivy i Carnphenoudt (1992), comparteixen la definició realitzada per Rojas (1991). Tanmateix, aquests darrers afegixen que aquesta observació pot durar un

període llarg o curt de temps i pot ser amb ajudes externes o no. Rojas (1991), afegeix que aquest estil d'observació pot ser adequada per conèixer el subjecte prèviament i així obtenir informació per estructurar el marc teòric, retocar hipòtesi i adoptar estratègies en l'aplicació d'altres tècniques. Per l'autor, el principal inconvenient que té aquest estil d'observació és que de vegades no es pot observar tot allò que podria ser d'interès per l'estudi i l'avantatge principal és que és un estil molt útil quan no es pot accedir en el grup que es vol estudiar.

L'observació portada a terme en aquesta investigació ha estat la participant. Més endavant, a la fonamentació pràctica, s'explica en detall tot aquest procés.

3.3.2 Entrevistes

L'entrevista és un instrument de recerca definit per molts autors i de moltes maneres, però amb idees semblants.

Nahoum (1961), especifica que hi ha diversos professionals que fan ús d'aquest instrument; psicòlegs, metges, jutges, mestres, etc. però tots ells la fan servir a partir de la conversa, de dues o més persones, amb un objectiu en comú: intercanviar opinions, informacions i actituds. Per altra banda, Bringham i Moore (1941), la defineixen com a conversa formal deixant de banda l'intercanvi informal. Tot i això, els tres autors estan d'acord que el paper més important d'aquest instrument de recerca és l'obtenció d'informació. Aproximant-nos en un temps més proper, Arnaus (1996), segueix compartint aquest objectiu exposant que és la recopilació de dades que exposa l'entrevistat a l'entrevistador.

Conèixer la part teòrica d'aquesta tècnica de recerca és interessant, però realment l'aspecte més rellevant és saber-la posar en pràctica, ja que d'aquesta en neix la seva finalitat. Tanmateix, abans s'ha de saber quina tipologia d'entrevista es farà: entrevista estructurada, entrevista no estructurada (oberta), o l'entrevista semiestructurada, ja que depenen quina es faci servir, el seu propòsit es pot veure modificat.

- *Entrevista estructurada*

Segons Blasco i Otero (2008), són aquelles que prèviament s'han plantejat les qüestions i l'entrevistador sap en tot moment quina pregunta ha de fer, en quin ordre i no es pot desviar d'aquestes, com tampoc, modificar-les o afegir-ne. Acevedo i López (2007), comparteixen aquesta definició, però per altra banda exposen que aquesta tipologia presenta certes limitacions, com per exemple que les respostes de l'entrevistat són molt tancades, poc *feedback* entre emissor i receptor, i els rols entre investigador i entrevistat estan molt marcats, ja que un només demana i l'altre només respon.

- *Entrevista semiestructurada*

Són entrevistes que també estan anteriorment planificades, però l'entrevistador pot canviar la seqüència o preguntes a realitzar *in situ*. Així doncs, si durant l'ús de la tècnica, apareix alguna informació o dada rellevant per l'investigador, aquest pot fer èmfasi en aquesta encara no hagi estat contemplada prèviament (Blasco i Otero, 2008). En aquesta tipologia, l'investigador ha d'estar molt atent a les intervencions de l'entrevistat per anar creant interconnexions entre tots els temes i aportacions que vagi realitzant (Acevedo i López, 2007).

- ❖ *Entrevista no estructurada (oberta)*

Tal com diuen Blasco i Otero (2008), són entrevistes focalitzades en un o dos temes, com a màxim, i s'aprofundeix en aquest. Posterior a l'entrevista, no hi ha preguntes concretes establertes i es van creant durant l'entrevista, fent que hi hagi una investigació profunda del tema, ja que es pot entrar molt en detall. Una limitació que presenta aquesta tipologia és que l'entrevistat pot marxar del tema molt fàcilment, ja que no hi ha una guia a seguir. És per això, que l'investigador ha de ser molt bo i en tot moment reconduir la tècnica en el tema d'estudi (Acevedo i López, 2007).

La tipologia d'entrevista que s'ha portat a terme en aquest treball és l'entrevista semiestructurada, ja que les preguntes ja estaven formulades prèviament a la posada en pràctica, però si durant aquesta hi havia altres temes rellevants que sorgien, podien néixer altres qüestions en aquell mateix moment. Tanmateix, aquest apartat més pràctic, està explicant amb detall a la part de fonamentació pràctica.

3.4. Fases de la recerca i obtenció de dades

Per poder portar a terme aquest treball i obtenir una resposta a la hipòtesi complint així els objectius (general i específics) platejats, prèviament hi ha hagut diverses accions determinants que a continuació es poden contemplar en el quadre.

Taula 1. Quadre resum de les fases de recerca del present treball. Autoria pròpia.

MES DE L'ANY	ACCIÓ
Juny 2020	Tria de tema i acceptació d'aquest
Setembre 2020	Inici de seminari
Octubre 2020	Adjudicació del tutor/a: Anna Valls
Octubre-Desembre 2020	Fase 1: PREPARACIÓ I BASES -Inici de tutories amb la proposta de canvi de tema del treball, ja que l'anterior idea era molt complexa i llarga per fer amb tan poc temps. - FONAMENTACIÓ TEÒRICA Començo a buscar les referències més

importants del tema en qüestió i s'inicia la confecció del marc teòric. Paral·lelament, es comencen a detallar els objectius; general i específic i la hipòtesi.

-FONAMENTACIÓ PRÀCTICA

Es fa una primera idea de com i quina podria ser la part pràctica envers els objectius específics, general i hipòtesi plantejada. S'adjudiquen els instruments qualitius d'observació, entrevista i anàlisi de documents.

-Es parla amb l'escola i la família de l'infant per acordar i autoritzar les accions pertinents

Gener, febrer i març 2021

Fase 2: PREPARACIÓ I POSADA EN PRÀCTICA

-S'elabora la pauta de registre d'observació tenint present la fonamentació teòrica i les evidències del tema. Durant les dues segones setmanes de febrer, es porten a terme.

-Es detallen les preguntes que es realitzaran a les educadores de l'infant i a la primera setmana de març es fan les entrevistes.

-Es fa cerca de les pautes d'orientacions d'estratègies i metodologies per portar a terme a les aules amb infants amb autisme desitjades per ser analitzades posteriorment. Se seleccionen cinc pautes.

-Es fa tutoria per validar tots els instruments d'investigació i per encara la tercera fase.

Abril 2021	Fase 3: ANÀLISI, RESULTATS I DISCUSSIÓ/CONCLUSIONS
	<p>-Es fa una anàlisi exhaustiva de tots els documents i informacions rebudes. Durant aquest, es tenen presents referències teòriques de cada un dels instruments que exposen com s'ha de portar a terme.</p> <p>-S'elabora el resultat final; la pauta d'orientacions d'estratègies i metodologies per l'equip docent, verificant la hipòtesi i complint l'objectiu general del treball.</p> <p>-Es redacta la discussió i la conclusió final del treball, juntament amb les limitacions trobades i les futures línies d'investigació.</p> <p>-Tutoria per valorar aquesta darrera fase.</p>
Maig 2021	Fase 4: TANCAMENT I ENTREGA DEL TFG
	<p>-Revisió final de tot el treball durant la primera setmana de maig.</p> <p>- 14 de maig, entrega del document.</p>
Juny 2021	Fase 5: DEFENSA ORAL TFG

A continuació, s'explica com la investigació es va plantejar perquè es poguessin obtenir totes les dades a partir de les observacions, de les entrevistes i les guies d'orientacions d'estratègies i metodologia a l'aula per infants amb diagnòstic d'autisme, ja penjades a les xarxes. En relació amb les observacions, en primer lloc s'expliquen les observacions i els comentaris que en fan els companys i companyes d'aula. En aquest apartat, es manifesten com s'ha de portar a terme una observació, quin instrument s'ha fet servir per recollir les dades (exemplificació de la taula) i la planificació dels dies d'observació. En segon lloc, s'exposa com va ser la prèvia a l'entrevista. En aquest, es comenta quines van ser les persones entrevistades i perquè, també les preguntes que es van plantejar, la planificació de les entrevistes i quin mètode es va fer servir per enregistrar aquestes. Finalment, amb relació a les guies d'orientacions d'estratègies i metodologies d'aula per infants amb autisme, s'exposen les referències bibliogràfiques de les guies que s'han fet servir per analitzar i el motiu pel qual s'han escollit aquestes.

3.4.1 Observacions i comentaris companys/es d'aula

Primerament, tal com diu Rojas (1991), és interessant que es faci la recollida de dades de la manera més objectiva i realista. Per això, es va fer una taula d'observació amb els ítems extrets del *Pla director de salut mental i addiccions. Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA)*. (2012). Barcelona: Direcció General de Regulació, Planificació i Recursos Sanitaris, Generalitat de Catalunya. Estan classificats en tres grans àrees que són: comunicació i llenguatge, relacions socials, i conducta, interessos, jocs/activitats, ja que aquests tres grups són els indicadors més freqüents que poden desencadenar infants diagnosticats d'autisme. A més a més, després del recull de les cinc observacions de cada setmana, s'hi va afegir l'apartat "Altres observacions realitzades durant la setmana" per poder-hi anotar aspectes d'interès que haguessin tingut lloc aquells cinc dies, però que no tinguessin una classificació molt definida.

Cal esmenar que totes les observacions realitzades s'han transcrit a la taula (instrument d'observació) just al moment després de l'acció d'observar, ja que com diuen els autors Quivy i Carnpenhoudt (1992), l'investigador no només pot confiar en la seva memòria per recordar les situacions, ja que la memòria de l'ésser humà és selectiva fent que es pogués deixar algun detall. És per això que l'única solució que hi ha per combatre aquest problema és transcriure tots els comportaments observats a continuació de l'observació, i així s'ha realitzat. A més a més, tota la informació s'ha escrit en primera persona, amb estil directe i mai s'han contemplat opinions i deduccions per part de l'investigador.

Com s'ha anat esmentant al llarg de treball, aquesta tècnica d'investigació s'ha portat a terme en un infant de P5 d'una escola pública de Catalunya considerada Zona Escolar Rural (ZER). A continuació es mostra la plantilla de la taula utilitzada per fer les observacions.

PLANTILLA REGISTRE OBSERVACIONS

Taula 2. Model taula de registre d'observacions. Autoria pròpia.

Nom de l'alumne/a:

Marca de l'ítem observat



Nom de la persona que observa:

Curs escolar:

Etapa Educativa:

Nivell:

Dia observació:

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						

Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecològies immediates/diferides						
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						
Vocabulari adient al context						
Ús de la tercera persona						
Verborrea						
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						
Llenguatge: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						
elacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						
Interès i relació amb l'adult						
Interès i relació entre iguals						

Contacte visual						
Reacció davant d'un càstig						
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						
Obsessió per característiques dels objectes						
Joc imaginatiu						
El joc és compartit, divers, etc.						
Jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						

Un cop aquest instrument d'avaluació va ser acceptat i revistat per la tutora del treball, es van acordar els dies i hores que es portarien a terme les observacions. Aquestes, es van portar a terme durant dues setmanes de febrer del 2021, iniciant aquesta el dilluns dia 15 i finalitzant el divendres 26. A continuació, es detalla la taula d'observació juntament amb les activitats d'aula que es van fer aquell dia i així conèixer el comportament de l'infant en aquestes.

Febrer 2021

15	16	17	18	19
Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Consciència fonològica, estona de joc lliure i racons.	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Racons, estona lliure, assemblea i espais d'aprenentatge	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Música, estona lliure, assemblea i consciència fonològica	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Racons, estona lliure, assemblea i espais d'aprenentatge	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Consciència fonològica, estona lliure, assemblea i sortida a l'entorn.
22	23	24	25	26
Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Consciència fonològica, estona de joc lliure i racons.	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Racons, estona lliure, assemblea i espais d'aprenentatge	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Música, estona lliure, assemblea i consciència fonològica	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Racons, estona lliure, assemblea i espais d'aprenentatge	Observació de l'infant de 9-13h. Treball a l'aula: Consciència fonològica, estona lliure, assemblea i sortida a l'entorn.

Durant les observacions, també s'han anotat comentaris dels altres infants que realitzaven envers el subjecte investigat, amb la finalitat de conèixer les expressions, el tracte i verbalitzacions més freqüents que tenen cap a ell i així també descobrir quines són les necessitats i demandes de l'infant amb autisme més recurrents. Aquestes, han estat anotades a un diari de camp que es poden contemplar a l'annex del present treball.

Un cop les observacions realitzades, les deu taules d'observació (adjuntades a l'annex 1) han recopilat les dades desitjades que posteriorment han estat analitzades (detallades en el posterior apartat del treball).

3.4.2 Entrevistes

La tècnica de les entrevistes també va ser un instrument que es va elaborar per obtenir informació i així elaborar d'una manera més exitosa la guia d'orientacions metodològiques i estratègies per la transició d'aquest alumne amb autisme d'infantil a primària.

Primer de tot, es va acordar amb la tutora d'aquest treball quines podrien ser les entrevistades, acordant que serien els éssers que passessin més estona amb l'infant durant l'estona escolar, ja que així podrien tenir i cedir més informació d'aquest. Per tant, es va decidir: la tutora del grup, la mestra de suport, la itinerant d'educació física (psicomotricitat), la itinerant de música i la tutora dels infants de 0-3 anys que comparteix les estones d'espais d'aprenentatge amb l'infant amb autisme. Coneixent les professionals que respondrien a les preguntes, es va plantejar una planificació perquè cada una d'elles fos entrevistada en un dia diferent.

Març 2021

1	2	3	4	5
Entrevista a la tutora	Entrevista a la itinerant d'educació física (psicomotricitat)	Entrevista a la itinerant de música	Entrevista a la mestra de suport d'aula	Entrevista a la mestra d'espais d'aprenentatge (tutora infants 0-3)

Coneixent les educadores que formarien part d'aquesta recerca, tot seguit, es van pensar, dissenyar i redactar les preguntes que es portarien a terme. Aquestes, estan plantejades per abordar diversos temes, com per exemple: el vincle afectiu, estratègies metodològiques, inclusió amb el grup-classe, càrrega emocional de la mestra i família. A continuació es poden llegir detalladament.

Taula 3. Preguntes de l'entrevista. Autoria pròpia.

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritizes per establir un vincle afectiu segur?*
2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*
3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*
5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*
6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*
7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*
8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*
9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

Un cop amb les preguntes plantejades, abans de portar a terme les entrevistes, es van tenir en compte diversos aspectes per cuidar aquest moment. Tal com diuen Acevedo i López (2007), les entrevistes s'han de realitzar de manera privada, sense tensions i assegurant-li a l'entrevistat un clima tranquil i sense interrupcions. Aspectes que poden facilitar aquests aspectes són l'espai; vetllant que no sigui molt gran com tampoc molt petit. Així doncs, es van portar a terme a la mateixa classe de l'infant, cuidant també la il·luminació (llum natural i neutra) i evitant soroll (els nens i nenes estaven al pati).

En el moment d'iniciar aquestes, es va sol·licitar a cada una de les entrevistades si l'enregistrament podia ser mitjançant la gravadora de veu, ja que amb aquest mètode es pot enregistrar tot el que es diu a l'entrevista i no es perd cap detall. Totes van acceptar-ho. També, abans d'iniciar cada entrevista es va explicar la finalitat d'aquesta i es va donar l'agraïment per voler-la contestar i participar així a la recollida d'informació. Durant l'entrevista, en tot moment es va haver de mostrar una comunicació no verbal positiva per part de la investigadora, com també empatia i escolta activa (Acevedo i López, 2007).

3.4.3 Guies d'orientacions d'estratègies i metodologies d'aula per infants diagnosticats d'autisme

Per poder complir amb l'objectiu general d'aquest treball, no només s'ha volgut realitzar la pauta d'orientacions per l'equip docent a partir de les observacions i les entrevistes realitzades, sinó que també s'han extret informacions rellevants ja d'altres guies realitzades i publicades prèviament.

Aquestes guies han estat seleccionades de tal manera que compleixen uns ítems específics concretats abans de fer la cerca: orientacions destinades a l'equip docent, que les estratègies i mesures estiguessin pensades per infants amb diagnòstic d'autisme, que tinguessin impacte (fonts fiables), que la Guia estigués confeccionada en Espanya, ja que seguim aquest sistema educatiu i que també tinguessin present l'etapa d'educació primària perquè és la transició que ha de fer aquest infant l'any que ve. Després de descartar diversos documents, les guies seleccionades per fer l'anàlisi i comparació amb les observacions i entrevistes, són la de Matellán, M. D. M. G. (2019), XTEC (2019). *Proposta de mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades de trastorn d'espectre autista (TEA)*, la de Martínez, M. i Pascual, G. (2016), també la de Romero, A., Larraceleta, A., González, A., Cuesta, M., Melendi, R., Mónico, P., Vázquez, A., Fregeneda, P., Hevia, L., Iglesias, A., i Lorenzo, R. (2019). *Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria*, i finalment, la de González, B. (s.d.). *Guía para profesoras de alumnos de con trastornos del espectro del autismo*.

Per acabar, gràcies a aquestes tres fonts d'informació, les anàlisis, les comparacions i els resultats que es puguin extreure (exposats en els següents apartats), han pogut ser molt més realistes que no només si s'hagués fet ús d'una sola eina. Per tant, la pauta realitzada (contemplar en l'apartat de resultats) com a objectiu general del present treball, és totalment única i específica, per l'infant en qüestió.

3.5. Anàlisi de dades

En el següent apartat es mostra l'anàlisi de les dades obtingudes en cada un dels instruments de recollida d'informació fets servir i explicats anteriorment. Així doncs, les observacions a l'aula (annex 1) i els comentaris dels mateixos infants que comparteixen espai amb aquest nen o nena diagnosticat d'autisme (annex 2), les entrevistes realitzades a les mestres més pròximes d'aquest i finalment (annex 3), l'anàlisi i la recopilació d'informació més pròxima a les necessitats de l'infant des de les guies d'orientacions metodològiques ja publicades.

3.5.1. Anàlisi de les observacions i dels comentaris dels companys i companyes d'aula

Tal com diuen Miles i Huberman (1994) i Álavarez-Gayou (2005), les anàlisis de les investigacions qualitatives requereixen molt temps. De fet, cinc vegades més que el temps necessari per recollir-les. Tot i això, a mesura que s'avança en l'anàlisi, aquesta informació crea una gran xarxa que permet obtenir una informació teòrica i pràctica que reflecteix uns molt bons resultats finals per relacionar-los amb la hipòtesi (Rubin i Rubin, 1995).

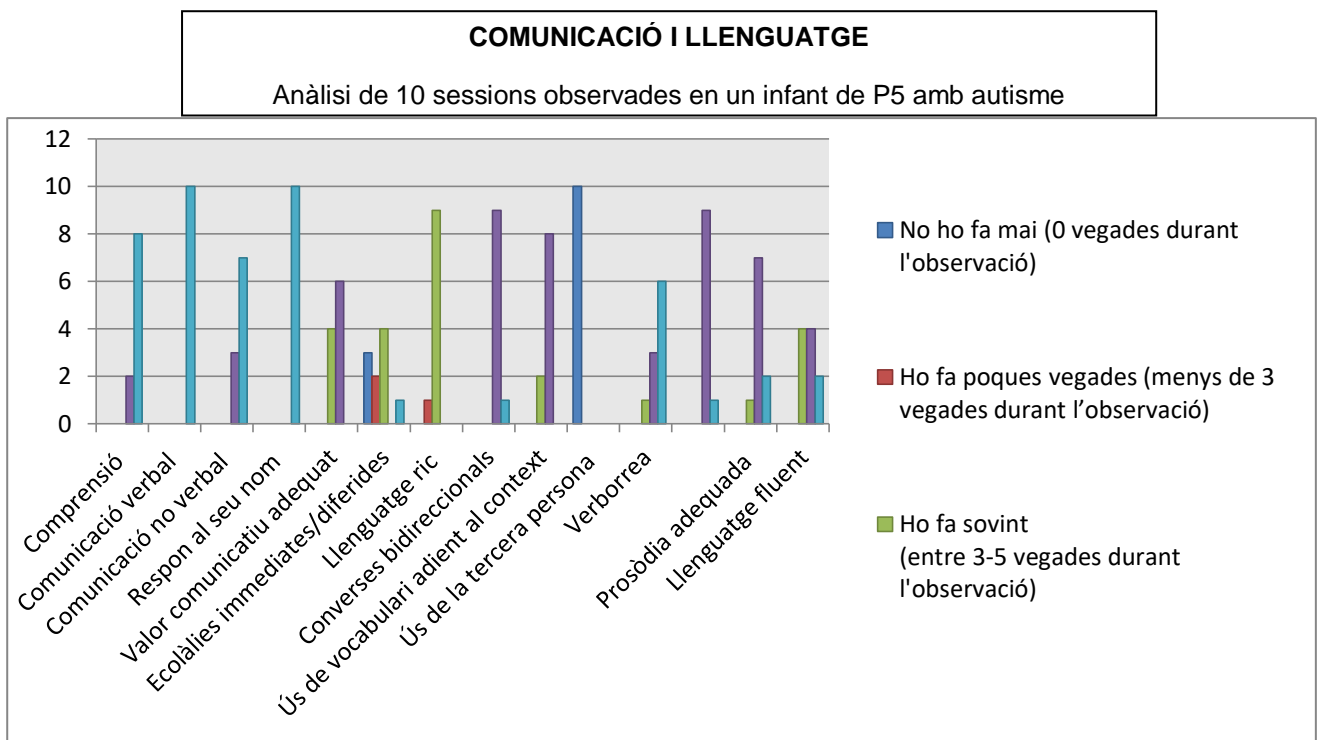
És molt important fer l'anàlisi amb una seqüència i un ordre. Tal com diuen els autors Ryan i Bernard (2003), "codificar és l'ànima de l'anàlisi", ja que és el procés que ens permet agrupar la informació obtinguda en categories, temes, conceptes, etc. i així donar-li sentit. Per tant, els codis són etiquetes que els investigadors assignen i permetran classificar la informació i/o ressaltar temes o conceptes específics en el registre. Gràcies a aquesta classificació, també es poden eliminar aquelles anotacions que no ofereixen informació. D'aquesta manera quedarà el contingut central amb uns patrons qualitius diferenciats i així podrem transformar aquestes en categories significatives (Patton, 2002).

Per iniciar el procés de codificació, primer s'han llegit totes les dades obtingudes i amb un retolador s'han anat ressaltant les parts importants o interessants. Amb el llapis, s'ha anat anotant els codis provisionals al costat del text, fent així la classificació. Tot seguit, una altra lectura ha facilitat la codificació formal sistemàtica amb l'objectiu que totes les anotacions poguessin ser classificades. (Álvarez-Gayou 2005; Miles i Huberman, 1994; Rubin i Rubin, 1995). Com es pot comprovar, la codificació requereix temps, i hi pot haver un nombre molt elevat de codis. És per això que hem d'intentar no fer una codificació complicada i avorrida. Hem de vetllar per definir temes clau i no oblidar mai la pregunta d'estudi (Miles i Huberman, 1994; Álvarez-Gayou, 2005). Finalment, s'han de relacionar les categories que hàgim diferenciat (en el pas anterior) i els fonaments teòrics de la investigació. Els resultats que s'obtingui després d'aquesta anàlisi, seran contrastats i complements entre les observacions, els comentaris dels companys i companyes d'aula, les respostes i explicacions de l'entrevista i l'anàlisi de les orientacions metodològiques publicades en xarxa que portaré a terme, ja que així, es pot realitzar una triangulació acorada de l'infant en qüestió i el seu desenvolupament.

En el següent apartat es mostra l'anàlisi de les dues setmanes d'observació i els verbs que més han fet servir els companys i companyes per comunicar expressions cap a l'infant amb autisme. Primerament, en relació amb les observacions, tal com estan els ítems distribuïts a la taula d'observació, hi ha tres grans grups: comunicació i llenguatge, relacions socials i conducta/interessos i jocs/activitats. Així doncs, la codificació ha estat realitzada des d'aquests i agrupant així els deu dies d'observació que s'ha portat a terme.

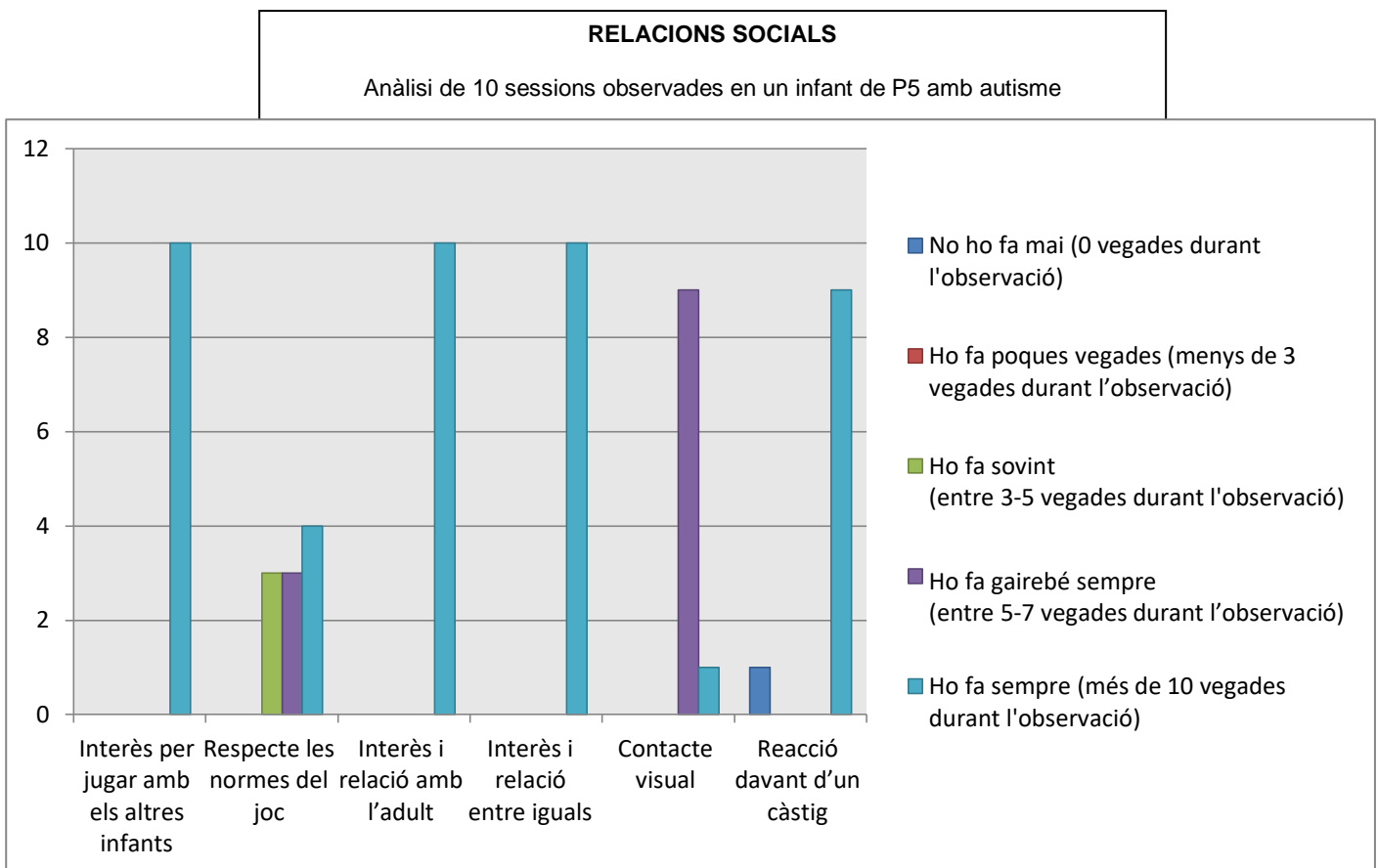
En relació amb **la comunicació i llenguatge**, es pot observar que l'infant mai ha fet ús de la tercera persona. Per altra banda, sempre respon al seu nom i presenta una comunicació verbal extremadament constant amb gairebé sempre amb una bona estructura gramatical a les oracions i així mantenint una conversa bidireccional amb l'altra persona, sigui entre iguals o amb adult. Tanmateix, aquesta desapareix quan hi ha una acció negativa per part de l'infant, fent que després d'aquesta deixi de comunicar-se quan l'adult l'està avisant. No obstant

això, majoritàriament la seva comunicació està acompanyada de comunicació no verbal. Tot i això, la comprensió és representada positivament, encara que algun cop aquesta presenta un lleuger descens. Aquesta caiguda es mostra quan l'adult fa servir llenguatge literal, bromes o "en segones" i l'infant el relaciona amb el sentit literal. Seguidament, l'infant en fa ús d'aquestes com ecolàlies diferides i immediates durant una o dues setmanes, tal com s'ha observat amb la rima i broma del número catorze. Pel que fa al llenguatge, l'infant presenta un llenguatge adequat per la seva edat, però podria ser més ric en diverses situacions quotidianes i de vegades és poc fluent, com per exemple, quan vol comunicar, però sense saber quin missatge transmetre i això provoca que de vegades faci ús de vocabulari no adequat a la situació i que aparegui tartamudeig. Així doncs, la prosòdia majoritàriament és adequada excepte quan passa aquesta situació. Tanmateix, presenta un valor comunicatiu adequat en moltes converses. També, presenta una verborrea molt visible al llarg de tot l'horari escolar. Tanmateix, quan hi ha canvis de rutines o algun aspecte diferent, aquesta s'accentua, ja que tal com es pot observar en el gràfic, la primera setmana que va coincidir amb l'entrada de la segona tutora, es contemplava constantment aquesta alteració de necessitat comunicativa. A continuació, es mostra el gràfic amb el recull de tots els ítems de comunicació i llenguatge dels deu dies observats.



Gràfica 1. Gràfica comunicació i llenguatge de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.

El segon gran grup, són **les relacions socials**. L'infant mostra un elevat interès i relació entre iguals, fent que sempre vulgui jugar amb els altres nens i nenes, siguin companys i companyes d'aula o nens i nenes més grans o més petits. De fet, poques vegades se l'ha observat fent joc individual. Tanmateix, respectar les normes del joc de vegades no es compleix. Aquest ítem està estretament lligat amb quins siguin els altres nens i nenes que juga, quin material/joguina està en joc, quina estona del dia és, si hi ha canvis en les rutines més habituals, entre d'altres. Per altra banda, l'ítem més característic en aquesta gràfica és l'estreta relació que hi ha entre el càstig i el contacte visual. L'infant mostra sempre una reacció davant del càstig, i aquesta és la frustració. Tal com es mostra al gràfic, sempre (excepte un dia) ha estat acompanyada de plors, de negació, d'arguments per evitar ser castigat i exposant que no ho tornarà a fer. Paral·lelament, quan l'adult l'ajuda a solucionar l'actuació, l'infant evita el contacte visual i moltes vegades l'adult ha de sol·licitar aquest. En altres ocasions del dia a dia que l'infant presenta un bon comportament, mai s'ha de demanar el contacte ocular perquè el realitza de manera satisfactòria. A continuació, es mostra el gràfic amb el recull de tots els ítems de relacions socials dels deu dies observats.

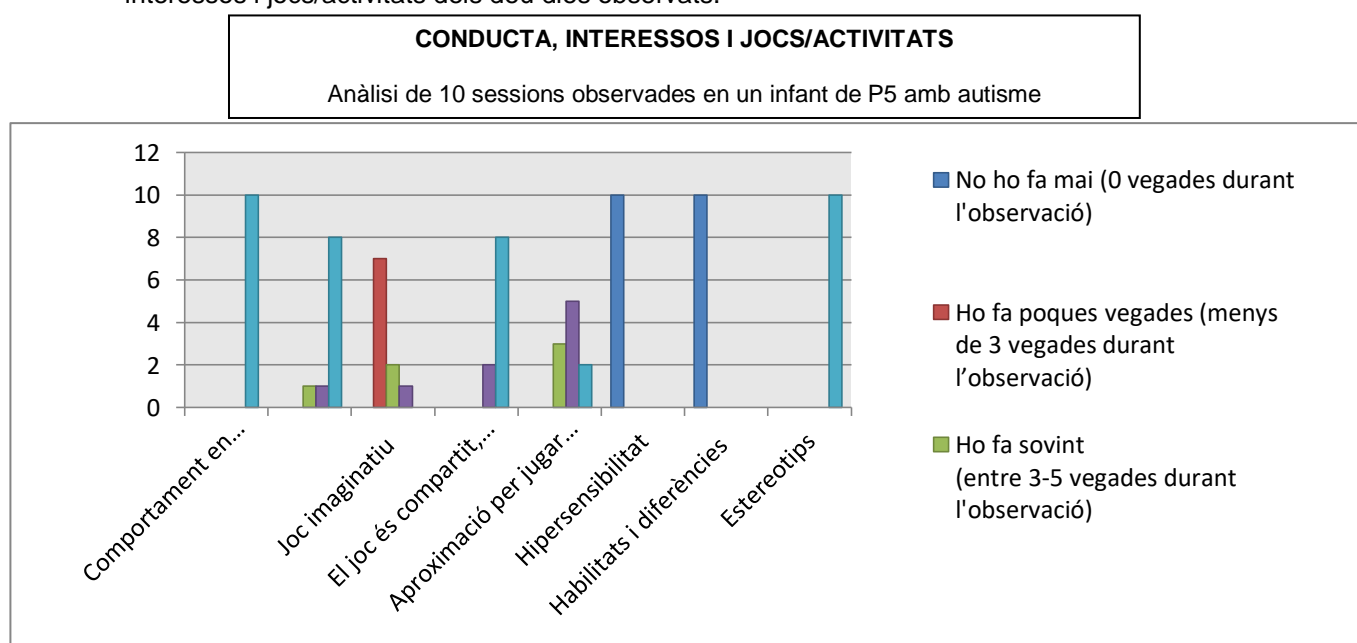


Gràfica 2. Gràfica relacions socials de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia.

En relació amb el tercer grup; **conducta, interessos i jocs/activitats**, s'ha observat durant aquests deu dies que l'infant no mostra hipersensibilitat amb cap element específic, com tampoc una habilitat o diferència amb els altres companys i companyes. Tanmateix, sí que presenta unes estereotípies molt definides quan està content, emocionat positivament i/o nerviós. Aquestes, són l'aleteig, el balanceig quan escolta o comunica, posar-se i treure's la sabatilla quan està atent i "fer la pipa". Aquestes, encara es poden veure més accentuades quan hi ha canvi de rutines, ja que s'ha observat que l'acceleren molt i li provoquen canvis en el seu comportament fins que ha interioritzat aquesta nova variació.

A l'infant també el crida l'atenció tots aquells objectes que giren com també llençar o fer volar a l'aire objectes. En relació amb els que giren, per exemple, fa girar les rodes de les bicicletes del pati i les mira fixament, també el rodet de la plastilina, fer girar mocadors, juga a passejar a altres infants amb carro fent girs tot sovint, entre d'altres. Per altra banda, també el captiva fer volar diversos elements com per exemple, els avions de paper. També tira en l'aire altres elements no permesos, com pedres, pales, titelles, cotxes, contes, entre d'altres, mirant-los fixament i acompanyant-los de l'aleteig. Una activitat constant que s'ha observat ha estat que fa lliscar a gran velocitat cotxes en una estora perquè surtin volant.

A les estones d'espais d'aprenentatge en els minims, entre d'altres, s'ha pogut observar que, molt poques vegades, per no dir gairebé mai, l'infant no fa joc imaginatiu. De fet, gairebé mai l'inicia ell i només el fa si el comença algun altre nen o nena. Després, ell busca l'acompanyament per part de l'altre. Tot i això, sovint se'n cansa ben de pressa si no és que els altres l'ajuden a entrar en aquest món imaginari i creatiu. Tanmateix, el joc és divers i compartit. A continuació, es mostra el gràfic amb el recull de tots els ítems de conducta, interessos i jocs/activitats dels deu dies observats.

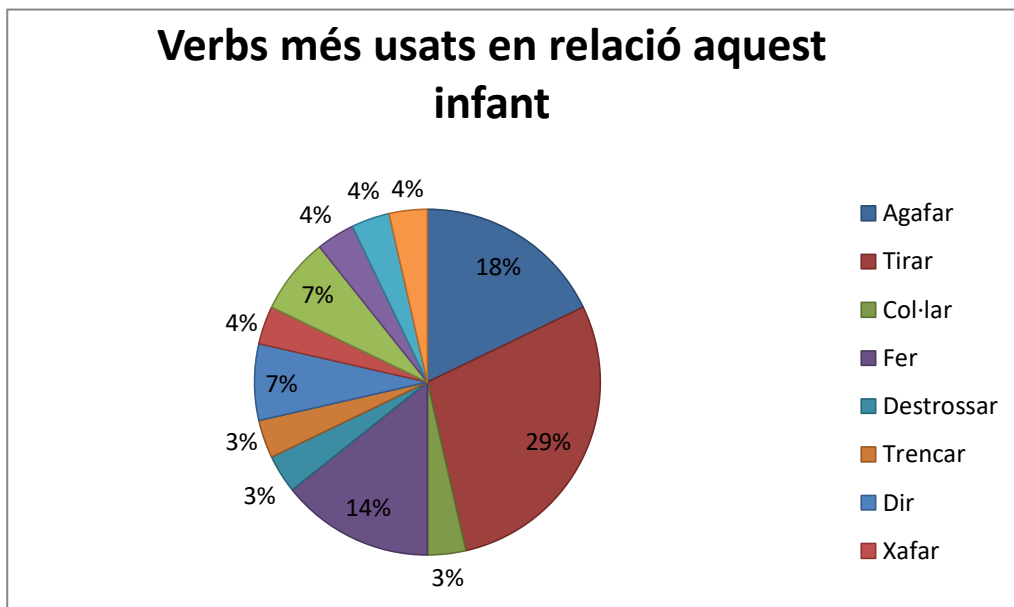


Gràfica 3. Gràfica conducta/interessos i jocs/activitats de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia

Finalment, analitzant les **verbalitzacions més recurrents dels altres nens i nenes de l'aula**, el verb que més utilitzen és “tirar”, ja sigui objectes, nens i nenes, materials, joguines, etc. Aquest verb va estretament relacionat amb les fixacions que té l'infant (llençar, girar i fer volar), perquè la necessitat que presenta en fer aquestes conductes està lligada amb visualitzar els efectes dels objectes en acció. En segon lloc, és el verb “agafar” o “prendre”, utilitzats per fer crides d'atenció i en tercera posició el verb més utilitzat és “fer”. En relació amb aquest tercer verb, és el que s'hi pot veure la conducta negativa en el comportament que de vegades pot tenir l'infant, ja que tots aquests van enllaçats amb “fer una espenta”.

Esmenar que l'infant poc sovint rep comentaris positius per part dels altres companys i companyes de classe, però s'ha observat que és una dinàmica força recurrent a l'aula. És a dir, entre ells i elles poques vegades es feliciten quan fan una bona feina, es diuen quelcom bonic, verbalitzen aspectes positius, entre d'altres. No obstant això, la mestra sí que comenta oralment aquests aspectes positius.

A continuació, es mostra el gràfic amb els verbs més utilitzats.



Gràfica 4. Verbs més usats dels companys i companyes de l'infant diagnosticat amb autisme. Autoria pròpia

3.5.2. Anàlisi de les entrevistes realitzades a les mestres

Després de transcriure les entrevistes realitzades a la tutora, a la segona tutora d'infantil, a la itinerant d'educació física, a la itinerant de música i a la mestra d'espais d'aprenentatge (tutora dels infants de l'escola bressol), s'han analitzat les seves respostes.

Per fer-ho, primerament s'han llegit totes les respostes de les entrevistes identificant la informació rellevant pel present TFG i diferenciant cada un dels temes tractats amb diferents marcadors, ja que d'aquesta manera, s'ha pogut agrupar la informació pels temes detallats en el marc teòric. Cal dir, que en tot moment s'ha reservat la confidencialitat de l'infant. En relació amb la primera pregunta, *“En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritza per establir un vincle afectiu segur?”* dues mestres comparteixen que prioritzen el contacte visual amb l'infant, sigui pel vincle com també per assegurar-se que el missatge comunicatiu arriba. També, una d'elles afegeix mostrar-li confiança perquè sàpiga que té tots els docents a la seva disposició pels moments que els necessiti. Una altra mestra, remarca també aquesta importància amb la confiança i ressalta mostrar-li afecte i respecte. Per altra banda, hi ha dues mestres que especifiquen que és un alumne que s'aferra amb l'adult de manera molt segura des del primer moment, com es pot veure en la resposta de la tutora, explicant que és nova d'enguany i a la segona setmana ja la tenia com a referent. És per això, que aquesta treballa el vincle oferint reforç positiu com poden ser xocades de mà o fins i tot frena l'alumne quan aquest vol molt contacte físic, i l'altra mestra, el treballa donant-li poques consignes, però molt clares.

A la segona pregunta, *“Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?”*, només dues de les cinc mestres entrevistades consideren que fan servir alguna estratègia en aquest àmbit. Una d'elles explica que fa servir bastant la repetició d'informació que ha lliurat per assegurar-se que l'infant ho ha captat. L'altra mestra exposa que sempre que pot anticipa les accions que es portaran a terme durant el dia, tot i que ho fa per tota la classe, ja que considera que en aquestes edats primerenques és vital fer-ho. A més a més, si pensa que alguna activitat no es podrà fer per algun motiu extern, ho remarca molt per evitar moments d'estrès o angoixa a l'infant amb NESE. També fa servir quan és molt necessari algun pictograma, com són l'Stop, escoltar, fer silenci i el racó de la calma. Ho fa pensant amb l'infant amb NESE en qüestió, però ho aplica per tothom. La tercera entrevistada, explica que com que és una escola rural, tot l'equip docent ja s'adapta a tot l'alumnat, tingui NESE o no. Les dues mestres restants, la itinerant de música exposa que la música impartida és igual per tothom i procura per fer-la molt grupal i la d'educació física no fa ús de cap estratègia diferent.

Cap de les entrevistades presenta un suport humà a l'aula específic per ell, com podien ser vetlladors/es. La tutora manifesta que de vegades, hi ha alguna alumna de pràctiques, però que fa suport a tota la classe. Ella, especifica; *“Aniria molt bé ser dos a l'aula, sigui expert en aquest*

àmbit (autisme) o no, ja que quan té una persona per ell, és d'una manera que no és igual com quan ha de ser amb la resta del grup, ja que crida molt més l'atenció, com a mestra també l'he d'avisar més,... es nota molt en l'àmbit conductual". Per altra banda, la itinerant d'educació física, també manifesta que l'equip docent creu molt amb els dos mestres a dins d'aula, i és per això que de vegades pot comptar amb el suport de la tutora de la llar d'infants perquè sovint fan la psicomotricitat junts. La resta de mestres, no mostren suports humans, i en relació amb els suports materials, totes expliquen els pictogrames exposats a la pregunta 2. Amb totes aquestes respostes, les entrevistades estan responenent a la pregunta *"Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?"*.

Contestant a la pregunta *"En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?"*, tres mestres responen que no fan res especial, ja que ja és un grup molt cohesionat (el fet de ser una escola tan petita, també hi ajuda) i si hi ha algun entrebanc, es fa veure a la resta d'infants que tothom és diferent i ningú és perfecte. Per altra banda, la itinerant de música explica que ella vetlla per fer la música de manera cooperativa, la itinerant d'educació física potencia els punts forts de l'infant amb NESE (com és la força) i la tutora, que és qui més hores passa amb ell, explica que fomenta la inclusió a partir de les activitats més quotidianes d'aula, com per exemple, amb l'assistència a l'escola, reforçant quan hi són tots i totes per així fomentar l'esperit d'equip o interessar-se i preocupar-se per si falta algun nen o nena. A més a més, fomenta molt el treball en grup, no només amb les companyes d'aula, sinó també amb l'alumnat de tota l'escola, buscant la cohesió d'escola i no només d'aula.

Les entrevistades reiteren a la pregunta *"Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?"*, que és una classe molt unida i que tots els companys i companyes el tenen com un infant més (també tot l'equip docent), sense la necessitat de rebre un tracte especial i és per això que hi ha una inclusió és total. Tanmateix, davant d'una acció incorrecta, com que saben que ell sovint presenta una conducta negativa, el jutgen encara que no hagi fet res. La tutora especifica que per ella, la resta de companys i companyes d'aula juguen un paper fonamentalment clau, ja que l'infant amb NESE sembla molt "llençat", però realment no té iniciativa per res. Així doncs, els seus amics i amigues, són el seu mirall, ja que còpia les conductes, les maneres de fer, etc. De fet, quan aquests no li fan cas, és quan el nen crida l'atenció de la seva manera, majoritàriament poc adequada i és aquí on s'ha de reconduir.

Totes les mestres manifesten amb negació que cap altre infant els ha qüestionat mai si l'infant amb NESE és diferent d'ells i a elles, però dues d'elles exposen que pot ser una pregunta que arribi d'aquí a un temps, ja que els aletejos, les conductes que ja no pertocuen per edat (posar-

se el dit a la boca), entre d'altres, són trets que els cridarà l'atenció i es poden arribar a preguntar el motiu d'aquestes estereotípies. Amb aquests arguments, les educadores estan responnent a la pregunta, *“Algún nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?”*

En relació amb la setena pregunta, *“Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?”*, dues de les entrevistades manifesten que no els desperta un sentiment en particular, ja que el tenen i el senten com un infant més. Per altra banda, dues educadores exposen que tenir aquest infant a l'aula els desperta sentiments de “molt bon rollo”, tendresa i afecte, perquè és un infant espontani, rialler, entusiasta de la vida, transparent, pur, motivat per qualsevol activitat, les fa connectar amb el “jo petita”, entre d'altres. Per elles dues, tenir infants així a l'aula és un gust i si aquest infant no hi fos es notaria, perquè seria tot més monòton, però per altra banda hi hauria més tranquil·litat. De fet, una educadora exposa que en els moments que l'infant està més exaltat, ella presenta el sentiment de frustració perquè no sap com gestionar-ho, ja que és qui més distorsiona l'aula i és el que esgota més mentalment i físicament.

Pel que fa a la penúltima qüestió, *“Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?”*, només una de les cinc entrevistades no ha tingut cap altre infant amb NESE al llarg del seu recorregut professional. Tanmateix, les altres quatre mestres exposen que sí que han compartit vivències amb altres infants amb NESE i cada un d'ells els ha presentat sentiments diferents. Una d'elles, exposa que els vincles i l'efecte que genera amb els infants amb NESE és diferent que amb la resta de companys d'aula. Una altra, confirma que el sentiment més recurrent que presenta quan està amb persones amb NESE és de voler-los ajudar i empatitzar amb ells i la família. La darrera mestra argumenta que tots els infants, tinguin NESE o no, tenen una part interessant, i això fa que ella necessiti buscar l'habilitat d'aquests i així poder-la potenciar. Tanmateix, davant d'un infant amb NESE molt profund, busca ajuda externa i nova formació.

Per acabar, les respostes a la pregunta *“Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?”*, una de les itinerants esmenta que no té relació amb la família, ja que per horaris no té la relació amb la família, i la segona itinerant explica que per ella és una família més i el tracte és igual que amb les altres. En aquesta línia, una mestra comparteix que són una més, però també ressalta que la família ha rebut el diagnòstic fa poc i se li està fent un acompanyament més proper. Tanmateix, com que és una escola tan petita (amb 10 alumnes a l'aula) la comunicació és diària, en tot moment i com amb totes les famílies, amb molt de tacte. La tutora comparteix aquests beneficis que ofereix el fet de ser una escola petita amb la comunicació familiar. Tot i això, ella vetlla per ser tan pròxima com sigui possible a la família i evita exposar dia rere dia la conducta adversa

que ha tingut l'infant a l'aula en els progenitors, ja que considera que són temes que ja s'han gestionat a l'aula i no capficar més a la família. Finalment, ressalta que treballar conjuntament amb la família permet ajudar en el desenvolupament de l'infant, com també el treball en xarxa amb les altres professionals externs.

3.5.3. Anàlisi de les Guies d'orientacions metodològiques i estratègies per l'equip docent amb infants amb autisme publicades a internet

La primera guia contemplada és la de Romero et al., 2019, *Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. D'aquesta, l'apartat analitzat ha estat "Respuesta Educativa"(5), concretament, "Resupuesta educativa a nivel de centro"(5.1) i "Respuesta educativa por etapas"(5.2) explícitament els subaparts "Educación infantil", "Transición entre la etapa de infantil y primaria", "Educación primaria" i "Colaboración profesorado y familia: una suma que resulta", de l'apartat número 6.

El segon document, Martínez, M. i Pascual, G. (2016). *Guía para profesoras y educadores de alumnos con autismo*, l'anàlisi correspon en el Bloc 2: "Qué necesita el alumnado con autismo", concretant amb tot l'apartat "Necesidades y propuestas concretas en el aula".

La guia de Matellán, M. D. M. G. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*, també ha format part de l'estudi i els apartats analitzats han estat "Escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista" i "Transición de educación infantil a primaria".

El penúltim document analitzat ha estat el de González, B. (s.d.). *Guía para profesoras de alumnos de con trastornos del espectro del autismo*, ha estat la tercera guia analitzada i aquesta s'ha portat a terme en el bloc III: "inclusión educativa". Per acabar, el document d'XTEC, *Proposta de mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades de trastorn d'espectre autista (TEA)*, només s'han tingut presents les mesures universals, ja que són les més inclusives.

Tot seguit, s'exposa l'anàlisi emparada dels documents esmentats anteriorment.

Analitzant les **adaptacions generals** que manifesten les guies, quatre dels cinc documents especifiquen que hi hauria d'haver un reforç visual en tot moment, ja fos per mostrar la seqüència didàctica del dia, per facilitar la comprensió de tasques o per seguir les rutines.

Aquest, es podria aplicar amb una agenda gràfica. Per altra banda, també es mostra la necessitat d'anticipar totes les activitats i futurs canvis, facilitant el possible estrès que pot causar-li a l'infant el trencament de la rutina, ja que també ressalten la importància d'aquestes. També, les guies especifiquen l'estratègia d'oferir diverses activitats perquè el nen o nena esculli i incloure aquí els interessos de l'infant en els reptes, per així desenvolupar una motivació intrínseca. No obstant tot això, només una guia aconsella involucrar tot l'alumnat (inclòs l'alumne amb NESE) amb les responsabilitats d'aula mitjançant els càrrecs.

A l'apartat d'**adaptacions en el currículum**, només dues de les cinc guies manifesta estratègies en aquest àmbit. Tanmateix, les dues estan extremadament relacionades apostant per objectius que permetin posar-se en pràctica i *in situ*, objectius que el seu contingut pugui servir per situacions pròximes i futurs aprenentatges, i objectius que afavoreixin en el funcionament cognitiu de l'alumnat.

Totes les guies posen èmfasi en quins són els millors **estils d'aprenentatge** per portar a terme en una aula amb infants amb NESE, en especial, amb diagnòstic d'autisme. De fet, aquest és l'únic ítem present a totes les guies analitzades. Les guies corroboren que una metodologia d'aprenentatge ha de ser mitjançant l'aprenentatge cooperatiu o amb grup (tot i que també realitzar tasques individuals) i com més funcional (pràctic) sigui millor. Tot i això, una guia afegeix el treball per projectes i el treball per racons. Per altra banda, totes manifesten l'ús de les TIC durant les activitats i vetllar perquè els aprenentatges que faci l'infant siguin sense error per fomentar els seus èxits. En relació amb això, els documents ressalten la importància de potenciar les habilitats de l'alumne i així enriquir aquest en l'àmbit emocional i d'inclusió a l'aula. En relació amb les tasques, manifesten que haurien de ser curtes, visuals, motivadores, actives i variades. El o la docent també hauria de concretar aquella informació que vol transmetre facilitant així només aquella més rellevant i necessària per fer la tasca. Per anar bé, tota la comunicació que realitzi, hauria d'anar acompanyada de la comunicació no verbal i exemplificant tot allò que no es comprèn a través de diversos reforços. L'educadora també ha de ser flexible en les entregues de les tasques, ensenyar-li a l'alumne estratègies de treball autònom i diverses tècniques d'estudi. Per finalitzar aquest apartat, les guies estan d'acord que la mestra hauria d'evitar moments d'improvisació o de llibertat, ja que l'alumne amb NESE pot sentir-se angoixat o perdut en aquests moments perquè surten de la seva rutina.

En l'àmbit de **processos d'acció tutorial, orientació i acollida**, només dos arxius en fan referència. Aquestes, exposen que és interessant que un company o companya d'aula realitzi un suport a l'alumne amb NESE quan ho requereixi (apadrinament entre infants) i per altra banda, que es potenciïn les tutories entre iguals i les tutories personalitzades amb el tutor/a, per així poder fer un seguiment i atendre a les necessitats de tots els i les alumnes. També, només dues guies analitzades manifesten **orientacions per l'organització del**

centre educatiu. Aquestes, mostren interès en la docència compartida, la posada en pràctica d'ensenyament multinivell per les oportunitats que ofereix a l'alumnat i la necessitat de tenir el centre educatiu ordenat, assequible i amb el material ordenat.

Com sabem, les tres particularitats més destacades d'un infant diagnosticat amb autisme són la comunicació i llenguatge, la interacció social i les emocions. Analitzant cada un d'aquests en les guies d'orientacions, per ajudar a la **comunicació i llenguatge**, els docents han de fer demandes clares i específiques amb un llenguatge senzill i adaptat. Tanmateix, l'educador s'ha d'assegurar sempre que el missatge ha arribat. Davant de bromes, metàfores i paraules amb doble sentit, sempre s'hauran d'explicar. Per altra banda, les guies manifesten que per potenciar aquesta comunicació i llenguatge a l'infant, se li hauran d'oferir espais de conversa i d'expressió, vetllant que sempre que sigui possible, es puguin portar a terme en contextos naturals i treballant l'espera del torn de paraula. També li oferirem lectures adequades al seu nivell i interès, i s'ensenyaran estratègies de comprensió i elaboració de textos, com per exemple, oferir guions, remarcar signes de puntuació, entre d'altres. En relació amb les **interaccions socials**, més de la majoria de les guies en fa esmena amb diverses orientacions metodològiques i d'estratègia, però la més compartida és la importància de l'agrupació amb els altres nens i nenes vetllant que sigui un grup sa, és a dir, equitatiu, inclusiu i que facilitin la interacció. Gràcies al treball amb grup, l'infant amb NESE tindrà referents de la seva edat, sigui per emmirallar-se en el seu correcte comportament o altres aspectes. Per altra banda, el treball en equip també potenciarà a tota la classe diversos valors, com són la cooperació, compartir i la flexibilitat. Tanmateix, les guies especifiquen que s'hauran de deixar molt pautades les normes de convivència, però al mateix temps, l'alumne amb NESE haurà de seguir les rutines establertes. Només un article manifesta la importància de participar en activitats fora d'horari escolar per trobar-se i conèixer altres infants. La tercera i última característica d'un infant autista són la dificultat de la **gestió de les emocions**. És per això, que totes les guies estudiades manifesten la importància de l'educació emocional, ensenyant-li estratègies per l'adaptació, per buscar ajuda, per solucionar situacions difícils i tècniques d'autocontrol. Per altra banda, sempre que sigui necessari hi haurà un mediador per solucionar els conflictes generats i tal com diuen els documents, es farà ús dels seus interessos per la recompensa, evitant així els càstigs i treballant per fomentar la conducta desitjada.

Les guies estudiades també mencionen com haurien de ser les **estratègies d'avaluació** en els infants amb autisme. Segons aquestes, les avaluacions haurien de ser contínues, flexibles i creatives. A més a més, s'haurien de fer ús d'instruments variats i amb múltiples activitats d'avaluació.

L'**aula de l'escola** també és un ítem molt nomenat a quatre de les cinc guies contemplades. Una de les orientacions més comuna és que a l'aula s'ha de fomentar un clima de convivència,

empàtic, de respecte, de valors i d'inclusió. Tanmateix, prèviament, s'haurà de preparar i sensibilitzar a la resta de companys i companyes i sempre que sigui necessari fomentar les relacions socials amb dinàmiques. És important que l'infant amb NESE també estableixi un vincle segur amb el tutor/a. Pel que fa a la infraestructura, les guies d'orientacions recomanen que l'infant sigui a prop de la mestra i lluny de les distraccions, que l'espai estigui molt ben delimitat diferenciant la zona de treball en grup, individual i de joc, evitar que sigui una aula sobreestimulada, que hi hagi el material molt ben ordenat, la seqüenciació diària visible i que hi hagi presència del racó de la tranquil·litat.

Per altra banda, a les **zones d'esbarjo**, és a dir, a l'estona de pati, dues guies manifesten que és interessant delimitar les zones de joc, com també potenciar jocs que garanteixin les relacions socials, però sempre deixant clares les normes d'aquest i les regles del pati. Davant de qualsevol conflicte, l'adult serà el mediador.

Per últim, però no el menys important, es mostra l'apartat de la **família**. Aquesta, segons les tres guies que en fan esmena, són un punt clau durant l'etapa educativa i de desenvolupament personal de l'infant amb NESE. Per tant, com a mestres, les orientacions especifiquen que els professionals han de conèixer aquest entorn familiar per poder-los ajudar i transmetre'ls que són capaços d'enfrontar qualsevol entrebanc i comunicar-los que es necessita la seva implicació per "anar tots a una". D'aquesta manera, es podran portar a terme les mateixes estratègies a casa que a l'escola. Tal com diuen les guies, les famílies s'han de convidar a totes les accions educatives que involucrin al seu fill/a i així també ser participants dels processos d'aprenentatge i planificació.

A continuació, es detalla en un quadre de doble entrada totes les informacions recollides de les guies. Aquestes, estan distribuïdes en els apartats més recurrents i de major rellevància. En el cas que la guia no contempli algun dels ítems, el requadre està ombrejat.

ANÀLISI DE LES GUIES PUBLICADES

Taula 4. Graella d'anàlisi de les pautes d'orientacions d'estratègies i metodologies publicades. Autoria pròpia.

	Adaptacions generals	Adaptació al Currículum	Estils d'aprenentatge	Processos d'acció tutorial, orientació i acollida	Organització del centre educatiu	Comunicació i llenguatge	Interacció social	Emocions	Estratègies d'avaluació	Aula	Pati	Família
Romero et al., 2019.	<p>Reforç visual</p> <p>Evitar estones lliures</p> <p>Anticipar tot el dia amb seqüència</p> <p>Promoure eleccions de tasques per promoure motivació</p> <p>Incorporar interessos a les tasques</p> <p>Involucrar alumnes amb càrrecs</p> <p>Agendes visuals i diàries</p>		<p>Ús de materials visuals</p> <p>Ensenyar estratègies de treball autònom</p> <p>Flexibilitzar entregues</p> <p>Dissenyar activitats perquè l'alumne pugui demostrar les seves habilitats</p> <p>Activitats individuals i de grup</p> <p>Promoure activitats que tinguin en compte el seu perfil sensorial (plàstica)</p> <p>Ús de les TIC</p> <p>Activitats curtes, actives i variades</p>	<p>Establir un alumne de l'aula com ajudant</p>	<p>Oferir agendes gràfiques</p> <p>Organització en el material compartit</p>	<p>Demandes clares i específiques</p> <p>Llenguatge senzill i adaptat</p> <p>Ensenyar estratègies de comprensió i d'elaboració de textos orals i escrits</p> <p>-Conversa</p> <p>-Ús de frases conegudes</p> <p>-Marcar signes de puntuació</p> <p>-Oferir guions per ensenyar a redactar</p> <p>-...</p> <p>Eliminar informació no rellevant de les tasques</p>	<p>Agrupacions socials positives</p> <p>Respectar rutines encara que estigui en un grup</p> <p>Treball en grup:</p> <p>-Oferir models</p> <p>-</p> <p>Autoavaluació</p> <p>-Info. escrita</p> <p>-Donar alternatives (més temps, etc.)</p>	<p>Ensenyar estratègies d'adaptació per evitar estrès</p> <p>Negociar pactes en males conductes</p> <p>Fer servir modelatge i evitar els càstigs</p> <p>Substituir mals hàbits pels bons</p>	<p>Adaptar format</p> <p>Instruments d'avaluació variats</p>	<p>Bona distribució</p> <p>Docent: dirigir-se en veu baixa, to tranquil</p> <p>Alumne seu a prop de la mestra i lluny de les distraccions</p> <p>Rellotge a l'aula per marcar el sentit del temps</p> <p>Crear ambient de respecte i inclusió</p> <p>Racó de tranquil·litat</p>	<p>Adult és el mediador</p> <p>Explicar les regles del pati</p> <p>Zonificar i sectoritzar el pati</p>	<p>Guiar-los a les seves preocupacions</p> <p>Transmetre a la família que són capaços</p> <p>Convidar a la família a qualsevol procés de planificació</p> <p>Reconèixer el context familiar</p>

<p>Martínez, M. i Pascual, G. (2016).</p>	<p>Aprofitar els interessos per les activitats</p> <p>Preparar l'alumne per un possible canvi de la rutina</p> <p>Ús de reforç visual</p>	<p>Objectius que permetin treballar "aquí i ara"</p> <p>Treballar objectius que serveixin per diverses situacions</p> <p>Ítems per altres coneixements</p> <p>Objectius que afavoreixin funcions cognitives</p>	<p>Concretar informació</p> <p>Ensenyar tècniques d'estudi</p> <p>Aprenentatge amb pràctica (funcional)</p> <p>Potenciar punts forts de l'alumne</p>			<p>Fer molta conversa</p> <p>Aprendre a l'espera del torn de paraula</p> <p>Explicar sempre les bromes, metàfores i paraules amb doble sentit</p> <p>Assegurar-nos que el missatge ha arribat</p> <p>Donar només la informació rellevant</p> <p>Evitar llargues explicacions</p>	<p>Deixar clares les normes de convivència</p> <p>Fer servir altres infants com exemples de comportament</p> <p>Grups inclusius i equitatius</p> <p>Ensenyar cooperació, compartir i flexibilitzar</p>	<p>Fomentar els punts forts de l'infant</p> <p>Ensenyar-li a buscar ajudar</p> <p>Ensenyar-li estratègies per solucionar situacions difícils</p> <p>Tècniques autocontrol</p> <p>Ús de mediador</p> <p>Ús dels interessos per recompensa</p>	<p>Flexible i creativa</p> <p>Donar exemples fets de les tasques que volem avaluar</p>	<p>Establir normes d'aula</p> <p>Horari visual</p> <p>Promoure clima empàtic i comprensiu amb el grup classe</p> <p>Promoure valors i convivència amb el grup classe</p>		
--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Matellán, M. D. M. G. (2019).	Anticipar activitats Treball per rutines Explicar les tasques en seqüència visual		Proporcionar tasques motivadores Evitar moments d'improvisació Potenciar habilitats de l'alumne Ús de les TIC Aprenentatge cooperatiu Aprenentatge sense error per afavorir èxit			Ús de llenguatge clar, concís i precís Assegurar-nos que el missatge ha arribat	Agrupació amb alumnes que facilitin la interacció Vincular els altres nens i nenes	Atendre necessitats emocionals Treballar autoestima		Tenir espai de tranquil·litat Indicadors visuals per planificar activitats Ambients definits Espai lliure de distraccions Seure a prop de la mestra i pissarra		Principal font d'informació Coordinar i generar les mateixes estratègies Informar del procés de l'infant Necessitem la seva implicació "Anar a l'una"
--------------------------------------	---	--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	---

González, B. (s.d.).	<p>Realitzar activitats amb forma de rutina</p> <p>Anticipar futurs canvis</p> <p>Agenda escolar visual</p> <p>Activitats relacionades amb els seus interessos</p> <p>Reforç visual</p>	<p>Prioritzar objectius que els pugui aplicar de manera pràctica (funcional)</p> <p>Triar ítems que li serveixin per futurs aprenentatges</p> <p>Objectius que afavoreixin les seves funcions cognitives</p>	<p>Facilitar informació rellevant i necessària</p> <p>Promoure activitats funcionals</p> <p>Fer servir diversos reforços</p> <p>Sostenir el llenguatge amb comunicació no verbal</p> <p>Aprenentatge sense error</p> <p>Ús de les TIC</p> <p>Potenciar les habilitats de l'alumne</p>			<p>Intervenció en contextos naturals</p> <p>Ús de pictogrames</p> <p>Afavorir espais d'expressió</p> <p>Llenguatge senzill i frases curtes</p> <p>Treballar esperes de torn</p>	<p>Participar en activitats fora de l'horari escolar</p>	<p>L'alumne ha d'aprendre tècniques d'autocontrol i resolució de conflictes</p> <p>Aprendre de les emocions</p>	<p>Contínua</p> <p>-Flexible</p> <p>-Creativa: visual, oral, manipulativa, etc.</p>	<p>Ús d'agenda visual</p> <p>Diferenciar zona de joc, zona de concentració i zona d'activitat grupal</p> <p>Material ordenat</p> <p>Tenir vincle segur amb l'adult</p> <p>Evitar sobreestimar l'aula</p> <p>Preparar i sensibilitzar els altres companys i companyes d'aula</p> <p>Potenciar relacions socials amb dinàmiques</p> <p>Ambient comprensible i estable</p>	<p>Jocs que es necessiti relacions socials</p> <p>Donar opcions a diversos jocs</p> <p>Delimitar les zones de joc</p> <p>Treballar acceptació dels altres</p>	
-----------------------------	---	--	---	--	--	---	--	---	---	---	---	--

XTEC (s.d).			Aprenentatge cooperatiu Treball per projectes Treball per racons Fer ús de diverses maneres a les explicacions Ús de les TIC	Tutoria entre iguals Tutories personalitzades Apadrinament entre infants	Ensenyament multinivell Docència compartida			Educació emocional	Múltiples activitats d'avaluació Diferents avaluacions			Acollida a la família

4. Resultats

Finalitzat el procés d'anàlisi de totes les informacions i dades obtingudes a l'apartat anterior, a continuació es mostra una pauta d'orientacions d'estratègies i metodologies per l'equip docent de l'escola per acompanyar a l'infant diagnosticat amb autisme durant la seva transició de l'etapa d'educació infantil a primària, realitzada amb totes les dades obtingudes. D'aquesta manera, l'infant en qüestió pot tenir una millor familiarització i entrada en aquesta nova etapa.

Esmenar que és una pauta única per aquest infant, ja que ha estat elaborada amb informació i dades únicament recollides d'aquest subjecte. Per tant, no és una taula aplicable en altres infants encara que tinguin el mateix diagnòstic mèdic.

Pauta d'orientació per l'equip docent

Estratègies i metodologies per acompanyar a la transició de l'etapa educativa d'infantil a primària d'un infant diagnosticat amb autisme

Adaptacions generals

Reforç visual (si és necessari, pictogrames)
 Establiment de rutines
 Anticipació d'activitats i futurs canvis
 Potenciar les habilitats de l'alumne i treballar les debilitats

Programa individualitzat (PI)

Prioritzar objectius que:
 -Serveixin per pròxims aprenentatges i futures situacions
 -Que puguin ser funcionals
 -Estimulin la capacitat motriu, cognitiva, emocional i social de l'infant

Estratègies d'aprenentatge

Aprenentatge cooperatiu
 Treball en grup
 Aprenentatges funcionals
 Metodologia per projectes
 Metodologia per racons
 Ús de les TIC

Tasques

Curtes
 Variades
 Motivadores
 Visuales
 Actives
 Amb presència dels seus interessos
 Que fomentin l'èxit d'aprenentatge

Actituds i rol de la docent

Crear un vincle afectiu segur amb l'alumne
 Facilitar només la informació rellevant
 Ensenyar tècniques d'estudi i de treball autònom
 Tutories personalitzades
 Docència compartida
 Intentar un coneixement i comprensió de l'infant i el seu rol a l'aula
 Potenciar que participi en activitats fora de l'escola
 Mediar en cas de conflicte
 Fer servir recompenses positives
 Potenciar el contacte visual

Organització d'aula

Fomentar un clima de convivència, de respecte, de valors i inclusió
 Delimitar les zones de l'aula: joc, de treball i de calma
 Evitar tenir una aula sobreestimulada
 Tenir una seqüència diària visible
 Potenciar les responsabilitats d'aula (càrrecs)
 Procurar tenir el material ordenat
 Situar l'alumne a prop de la mestra
 Proximitat amb l'alumne

Comunicació i llenguatge

Facilitar-li la informació més rellevant
 Fer demandes clares i específiques
 Ús de llenguatge senzill i adaptat
 Explicar les paraules amb doble sentit, bromes i metàfores
 Oferir espais de conversa i d'expressió
 Treballar l'espera del torn de paraula
 Oferir estratègies per disminuir la verborrea
 Acompanyar la comunicació verbal amb no verbal
 Assegurar-se que el missatge arriba

Interaccions socials

Potenciar relacions socials
 Procurar que s'estableixi un vincle amb els altres infants
 Fomentar que s'estableixin vincles afectius amb adults no referents
 Crear sentiment de grup
 Ensenyar les normes de convivència
 Oferir estones de joc amb els altres nens i nenes
 Establir relacions entre els companys/es i els adults

Emocions

Educació emocional
 Ensenyar estratègies per:
 - Incorporar un autocontrol
 - Incrementar el nivell de tolerància davant de situacions de frustració (càstig)
 - Resoldre situacions inesperades i adverses
 - Aprendre a controlar les estereotípies
 - Treball de gestió dels comportaments dels objectes (llençar, fer girar i fer volar)

Joc

Potenciar joc imaginatiu i creatiu
 Oferir estones de joc amb els companys i companyes d'aula
 Delimitar els espais de joc
 Treballar sobre les regles del joc
 Vetllar per diversificar els jocs
 Possibilitar estones de joc

Família

Conèixer l'entorn familiar
 Transmetre'ls-hi confiança i acompanyament
 "Anar a tots i totes a una"
 Comunicació empàtica i propera constantment
 Informar del PI i de la seva evolució, rescatant els aspectes positius
 Realitzar treball interdisciplinari

Figura 1. Resultat de la pauta d'orientacions metodològiques i d'estratègies per l'equip docent per acompanyar a la transició de l'etapa d'infantil a primària a un infant amb autisme. Autoria pròpia.

5. Discussió i conclusions

L'autisme, majoritàriament, no és un diagnòstic fàcil d'acceptar per part d'una família, ja que és un trastorn que no afecte en cap característica física aparent a l'infant i això pot complicar l'entesa del trastorn. Tanmateix, amb el temps i amb les ajudes i suports externs necessaris, la majoria dels progenitors acaben superant aquest entrebanc i acceptant els seus fills tal com són, com qualsevol altra persona. De fet, la diversitat entre éssers humans és constant, ja que no hi ha dues persones iguals en tot el món, i al mateix passa amb els nens i nenes diagnosticats amb autisme. Alguns d'ells poden presentar característiques semblants, però mai seran iguals i s'hauran de respondre a les seves necessitats de manera particular (Centre de Recursos en Trastorn de l'Espectre Autista de la Catalunya Central, 2017). És per això, que és imprescindible fomentar i ajudar en el millor desenvolupament i qualitat de vida de les persones amb autisme. Com educadors, hem de conèixer i oferir doncs, tots aquells millors recursos, estratègies i metodologies per evitar que l'alumne es trobi amb barreres que puguin dificultar les seves possibilitats d'aprendre i vetllar perquè siguin aprenentatges curriculars, d'interacció social, de gestió d'emocions, de comunicació i llenguatge o aprenentatges del dia a dia. Tot i això, necessitem que des del centre educatiu, com també l'aula on es troba el nen o nena, fomentin l'esperit d'inclusió i de vincle afectiu segur, des de la tutora fins a tots els companys i companyes d'aula, ja que ells i elles seran la clau principal pel desenvolupament d'aquest alumne/a (Barrios, Blau i Forment, 2018).

Pel que fa a l'objectiu general del treball, *"elaboració d'una pauta d'orientacions per l'equip docent del centre educatiu per ajudar a un infant diagnosticat d'autisme durant l'acompanyament de la transició de l'etapa d'educació d'infantil a l'etapa d'educació primària"* es pot verificar que s'ha completat amb èxit (Figura 1), ja que gràcies a la fonamentació pràctica i teòrica s'ha pogut desenvolupar una pauta per aquest infant. El fet que s'hagi elaborat un element de millora per una necessitat buscant una transformació en positiu amb l'ajuda de les persones afectades s'ha fet ús del paradigma sociocrític (Arnal, 1992).

En relació amb el primer objectiu específic, *"obtenir coneixements teòrics i pràctics del trastorn de l'autisme"*, també s'ha pogut assolir satisfactòriament. Gràcies a la cerca de la bibliografia, vincular la part teòrica i pràctica, portar a terme les anàlisis i detallar els resultats, no només ha servit per conèixer del tema, sinó que també s'han pogut trencar tòpics socials que hi pot haver en relació amb aquest trastorn. Alguns d'aquests, els trobem a la Guia Orientativa del Trastorn de l'espectre autista –TEA-, del Centre de Recursos en Trastorn de l'Espectre Autista de la Catalunya Central (2017), com per exemple, *"tots els infants que presenten autisme tenen un retard mental"*. Només amb l'observació i coneixement d'aquest infant, ja s'ha pogut corroborar que això és fals. Hi poden haver alteracions cognitives, però també hi ha molts infants amb capacitats cognitives dins de la normalitat o fins i tot, altes capacitats en alguns àmbits. Un altre tòpic que hem pogut desmentir, ha estat *"els infants amb autisme no es comuniquen, no miren els ulls, no somriuen, no mostren mostres d'afecte"* (annex 2 i 3).

L'infant observat ha mostrat una comunicació del tot plena i en alguns moments fins i tot excessiva, amb una mirada als ulls constant, buscant sempre tenir un contacte físic amb l'adult i somrient en tots els moments. Per altra banda, "són així perquè els seus pares no els estimen o és un mal educat", tal com han mostrat els resultats de les entrevistes, la família manifesta la cura i l'estima que tenen en aquest infant, juntament amb les seves preocupacions i amb la cerca sempre que poden d'ajuda externa. A més a més, tal com diu la teoria del trastorn, una de les causes pot ser per connexions errònies entre les diferents regions del cervell (els dos hemisferis) fent que no hi hagi una bona interacció i interrelació d'informació sensorial, motora i cognitiva, o causat per les manques de connexions entre les neurones per tenir unes dendrites més petites o per motius de factors ambientals. Així doncs, la família no és la causant d'aquest comportament.

El segon objectiu específic establert pel treball "*observar a l'infant amb diagnòstic d'autisme en context escolar durant dues setmanes*" (annex 1)", el tercer objectiu específic "*elaborar i portar a terme el guió d'entrevista per les mestres més pròximes de l'infant (tutora, itinerant de música i educació física, mestra de suport i mestra d'espais d'aprenentatge (tutora dels minis)*" (Annex 3) i el quart objectiu específic "*cercar i analitzar altres pautes d'orientacions d'estratègies i metodologies d'aula per infants diagnosticats d'autisme ja penjades a les xarxes*" (Taula 4) també han estat assolits, ja que tal com esmenta Popkewitz (1988), es necessiten diverses característiques perquè es pugui portar a terme el paradigma sociocrític; conèixer i comprendre la realitat que la situació estudiada, unir teoria i pràctica del tema en qüestió i comptar amb la participació d'investigació de tots els éssers. En el cas d'aquest treball, aquests tres aspectes han estat presents, comptant amb les observacions de l'infant, coneixent l'escola, analitzant pautes d'orientacions i comptant amb totes les persones adultes que tenen relació amb aquest nen mitjançant les entrevistes. Gràcies a aquesta part més pràctica i d'investigació del treball i sol·licitada pel paradigma, s'han pogut assolir els objectius esmentats anteriorment.

Després d'assolir tots els propòsits definits per aquest treball, es pot corroborar positivament la hipòtesi del treball "*Conèixer un infant diagnosticat amb autisme a través d'observacions, entrevistes a les seves mestres i anàlisi d'altres guies d'orientacions metodològiques i d'estratègies, pot ajudar a elaborar unes orientacions per l'equip docent que possibilitin el seu acompanyament i facilitin la transició de l'etapa d'educació infantil a l'educació primària?*". Tanmateix, l'educador o educadora ha de tenir present que el trànsit d'una etapa a una altra pot provocar a l'alumne inseguretat i ansietat, ja que està creixent socialment i acadèmicament. A més a més, tindrà altres adults de referència com també nous companys i companyes d'aula. És per això, que el centre educatiu també haurà d'oferir un clima de seguretat a l'alumne mostrant-li i oferint-li elements que puguin proporcionar sentiments de confiança i seguretat en ell. A la transició entre aquestes dues etapes està plena de canvis i com s'ha vist al llarg de la fonamentació teòrica i pràctica del present treball, és imprescindible treballar-ho amb aquest infant amb diagnòstic d'autisme (Tamayo, 2014). Azorín

(2019), afegeix que la transició és com un “viatge” que demana adaptar-s’hi i és per això la importància de poder trencar les barreres mitjançant diversos canals i unions. Aquest nexa imprescindible és el vincle afectiu segur entre els alumnes (l’infant amb NESE especialment) i el referent d’aula i la necessitat de tenir la classe unida, ja que tal com s’ha vist a la fonamentació teòrica, són un aspecte clau pel desenvolupament personal i acadèmic per l’infant amb NESE, perquè d’aquesta manera se sent inclòs i socialitzat, la combinació necessària perquè un ésser viu se senti viu.

Elaborar aquest treball m’ha fet enriquir d’aquest trastorn tan interessant i recurrent actualment, però amb tan poca informació clínica i d’evidència científica en molts aspectes. He pogut obtenir nous coneixements des de la vessant més teòrica, però també de la pràctica, fet que penso que és la part més rellevant per la futura professió que estic a punt de debutar. Poder fer la pauta que he elaborat, m’ha fet viure un aprenentatge significatiu i funcional, provocant que sempre la tingui present, que coneix-hi de primera mà quins poden ser els recursos més útils per portar a terme a una aula i fent que em senti una mica més feliç per haver pogut ajudar a un alumne i a tot un equip docent a ser una mica millor en el procés d’ensenyament i aprenentatge d’un infant amb diagnòstic amb autisme.

Finalment, m’agradaria explicar una anècdota que m’ha passat amb una mestra de l’escola i que m’ha portat a una reflexió personal. Ella, ha estat una de les docents que he entrevistat i per fer-ho, vaig demanar-li permís, com a totes les altres. En aquest moment, quan vaig comunicar-li sobre quin infant era l’entrevista va quedar ben desconcertada, ja que no sabia que aquest infant presentava el diagnòstic d’autista. Va semblar que es volia disculpar perquè ella no havia fet cap adaptació per l’infant i que se sentia qüestionada per no haver fet res per ell. Tanmateix, després de viure aquesta situació, em va fer reflexionar amb les etiquetes que de vegades els adults podem posar als infants i com saber diagnòstics mèdics ens pot fer actuar d’una manera o altra. De fet, tal com diu la psicòloga Agnès Brossa (2017), les etiquetes perjudiquen en el desenvolupament integral de l’infant i poden produir l’efecte Pigmalión negatiu. Aquesta mestra sabent que l’infant presenta autisme ha seguit sense adaptar res per aquest nen, fent doncs un tracte exactament igual als altres nens i nenes, però per altra banda, una mestra que sap al seu diagnòstic, ha manifestat a les entrevistes que de vegades fa ús de pictogrames o altres estratègies concretes. Actualment, la docent s’ha informat del tema de l’autisme, segueix sense fer ús de mesures, però sí que m’ha sol·licitat la pauta d’orientacions realitzada per recórrer en aquesta sempre que ho necessiti. Així doncs, *fins a quin punt és necessari fer un traspàs d’informació de cada infant al principi de curs? Conèixer diagnòstics mèdics pot generar desigualtats?* Amb aquestes reflexions, tanco la meua etapa d’estudiant de mestra i començo a pensar i a definir quin estil de mestra vull ser. Una mestra que treballi des de la inclusió, l’equitat, la transformació educativa i promovent que els infants i joves són la força per canviar el món i deixar-lo millor de com l’han trobat en tots els sentits: acadèmic, social, cultural, democràtic i inclusiu.

6. Aportacions, limitacions i futures línies d'investigació

Aquest Treball de Final de Grau, m'ha permès elaborar una nova pauta d'orientació per un equip docent per tal de facilitar-los-hi l'acompanyament durant la transició de l'etapa d'educació infantil a primària en un infant amb diagnòstic d'autisme. Així doncs, m'ha permès fer una nova aportació a l'escola i indirectament en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'infant estudiat. Estic molt satisfeta i contenta d'haver pogut fer aquesta petita contribució, ja que amb aquesta pauta, l'infant podrà tenir una millor transició a l'etapa d'educació primària, una etapa força diferent de l'anterior i complicada, de vegades, d'adaptar-s'hi i més encara si tens un trastorn com és de l'autisme.

En relació amb les limitacions, crec que és necessari remarcar que el poc període d'estada de pràctiques que disposem, pot haver generat un lleuger biaix amb el nombre d'observacions realitzades, ja que només s'han pogut contemplar deu sessions en horari escolar. Aquest fet pot haver provocat que hi hagi manca d'informació de l'infant en algun dels ítems observats, com també accions observades que s'han anotat pensant que són diàries i constants i que només s'hagin portat a terme un dia. Una altra limitació ha estat que el nombre de la mostra ha estat un subjecte únic, és a dir, un infant i un grup. Aquest fet provoca que la taula sigui només per un infant, que no pugui ser aplicable en altres infants encara que tinguin el mateix diagnòstic mèdic o que sembli que els pugui servir.

Per acabar, considero que en futures línies d'investigació seria interessant elaborar una pauta d'orientacions suficientment general perquè cada equip docent de cada un dels centres educatius hi pugui recórrer sempre que ho necessiti, però que al mateix temps pugui adaptar-la i ajustar-la a l'infant que presenti la necessitat d'ús d'aquesta. Crec que és prou interessant que hi hagi aquesta pauta d'ajuda a qualsevol escola, ja que de vegades, com educadors pensem que ho estem fent bé i se'ns poden escapar petits detalls que poden facilitar i beneficiar de manera potencial el desenvolupament de l'infant com també el seu procés d'ensenyament i aprenentatge. Generar aquestes pautes més generals amb la possibilitat de ser adaptades és significat d'inclusió i equitat, ja que s'està oferint a cada un dels nens i nenes els suports educatius específics que necessita.

"Tots els alumnes poden aprendre, però no tots al mateix dia, ni de la mateixa manera".

-Geroge Evans-

7. Bibliografia

Acevedo, A., López, A. (2007). El proceso de la entrevista: conceptos y modelos. México: Noriega editores

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. i Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A study of the strange situation. Hillsdale, N.J. Erlbaum

Ainscow, M., Farrell, P. i Tweddle, D. (2010): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 211-229. Recuperat 19 gener 2021 de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110050059150>

Alcantud, F. i Alonso, Y. (2015). Trastornos del Espectro Autista. *Necesidades Educativas Especiales: Una mirada diferente*. Fedune, Córdoba. ResearchGate. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/273651084_Trastornos_del_Espectro_Autista

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología

American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana

Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del espectro de autismo: Análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *II Curso de Verano*. 30. Dialnet. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351717>

Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Murcia: Aljibe. ResearchGate. Recuperat 25 gener 2021 de: https://www.researchgate.net/publication/39373267_Educacion_inclusiva_educacion_para_todos

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor

Arnaus, R. (1996). La metodologia de recerca al servei de la reconstrucció de la realitat. Dins Complicitat i interpretació: el relat d'una etnografia educativa (pp 59-85). Universitat de Barcelona

Artigas, J. i Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32, 567-587. DOI: 10.4321/S0211-57352012000300008

Autisme la Garriga. Recuperat 28 de gener del 2021 de: <https://www.autisme.com/>
Azizi, Z. (2015). What is Autism? *ResearchGate*. DOI: 10.13140/RG.2.1.5096.1123

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *EDETANIA* 55, 223-248. Dialnet. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054408>

Barrios, JL., Blau, A., i Formant, C. (2008). TEA. Trastorn de l'Esepctre Autista. Una guia per a la comunitat educativa. Generalitat Valenciana; Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Recuperat 2 d'abril del 2021 de: http://ceice.gva.es/documents/169149987/169674754/TEA_guia_comu_educativa.pdf

Baumeister, R. F. i Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. DOI:10.1037/0033-2909.117.3.497

Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y maestros*, 338. Recuperat 25 gener 2021 de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>

Benito, M. (2011). El autismo de Leo Kanner. *Revista innovacion y experiencias educativas*, nº38

Berganza, M. R. (2005). Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación. McGraw-Hill

Bergin, C. i Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*. 21:141-170 *ResearchGate*. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/225217736_Attachment_in_the_Classroom

Bhat, S., Rajendra, U., Adeli, H., Muralidhar, G., i Adeli, A. (2014). Autism: cause factors, early diagnosis and therapies. *Revista Neurociencia*, 25, 841-850. DOI: 10.1515/revneuro-2014-0056

Bingham, W. V. i Moore, B. V. (1941). How to interview. Harpers. Dins Nahoum, C. (1961). La entrevista psicològica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz

Blasco, T., i Otero, L. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)*. En Nure Investigación, nº 33, març-abril

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata

Bretherton, I. (1990). Communication Patterns, Internal Working Models, and the Intergenerational Transmission of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal*, nº11 (3), pp. 237-253

Brossa, A. (2017). Etiquetes: les que fan mal i les que ajuden. *Ara-Criatures*. Recuperat 2 octubre 2020 de: https://criatures.ara.cat/infancia/etiquetar-els-fills-es-perillos_0_1916808313.html

Cabañas, G., i García, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 39, 81-90. Recuperat 15 gener 2021 de: https://usal-psicopatoinfanto.webnode.com.ar/files/200000288-cd71fce6bf/Cabanyes_Garcia_Identiprecoz_trastornos_espectro_autista.pdf

Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30, 208-220. Recuperat 29 gener 2021 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v36s1/v36s1a16.pdf>

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra terea. *Educación*, 21, 43-58. Dialent. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056879>

Canal Salut, GenCat. Recuperat 1 febrer 2021 de: <https://canalsalut.gencat.cat/ca/salut-a-z/a/autisme/>

Capps, L., Sigman, M. i Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, *APA PsycNet*, 6, 249-261. Recuperat 25 gener 2021 de: <https://psycnet.apa.org/record/1994-45653-001>

Carbonell, E. (2017). Escoles inclusives. Escoles de futur. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat

Centre de Recursos en Trastorn de l'Espectre Autista de la Catalunya Central. (2007). Guia Orientativa del Trastorn de l'Espectre Autista - TEA-. Recuperat 4 d'abril del 2021 de: <http://www.tea.cat/contingut/guia-orientativa>

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2014). Recuperat de: <https://www.cdc.gov/spanish/index.html>

Confederación Autismo España. (2019). Trastorno del Espectro del Autismo. *Sobre los TEA*. Recuperat 25 gener 2021 de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>

Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. 7-128. Madrid: Octaedro.

Domingo, A., García, V. i Barbolla, M. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 4, 11-16. Dialnet. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150128>

Echeita, G., i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperat 27 gener 2021 de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>

Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Dialnet. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Escarbajal, A., Mireta, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. i Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144. Dialnet. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>

Flick, U. (1956). Introducción a la investigación cualitativa. Morata

Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2006, volum 38, nº3, 493-507. Recuperat de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004

González, B. (s.d.). *Guía para profesores de alumnos de con trastornos del espectro del autismo*. Recuperat 20 març 2021 de: [file:///C:/Users/laaur/Downloads/GUIA%20Profes%20TEA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/laaur/Downloads/GUIA%20Profes%20TEA%20(3).pdf)

Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, nº11, pp. 251–268. DOI:10.1017/S0954579499002047

International Commission on Education for the Twenty – first Century (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperat 3 febrer 2021 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. APA PsycNet. Recuperat de: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>

Martínez, M. i Pascual, G. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Recuperat 19 març 2021 de: https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf

Matellán, M. D. M. G. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO Salamanca 2012. Recuperat 18 març 2021 de: <http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/729/1/Guia-integracion-alumnado.pdf>

Mebarak, M., Martínez, M., i Serna, A. (2009). Revisión bibliográfico analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. 24, 120-146. Recuperat 27 gener 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21312270007.pdf>

Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage

Moneta, ME. (2014). Apego y pérdida. Redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*. 2014;; 85 (3): 265-268. ResearchGate. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/270071820_Apego_y_perdida_redescubriendo_a_John_Bowlby

Muntaner, J. (2010). De la integració a la inclusió: un nou model educatiu. *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

Naber, F., Bakermans, M., Van IJzendoorn, M., Swinkels, S., Biotelaar, J., Dietz, C., Van Daalen, E., i Van Engeland, H. (2008). Play Behavior and Attachment in Toddlers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, nº38, pp. 857-866. DOI: 10.1007/s10803-007-0454-5

Nahoum, C. (1961). La entrevista psicològica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz

Naranjo, M. (2020). Dificultats en l'aprenentatge: Marc conceptual i aspectes generals. [Apunts acadèmics]. UVic-UCCMoodle

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos del espectro autista*. Recuperat de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th ed.). Sage

Pianta, R. C., i Nimetz, S. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, nº12, pp. 379-393. DOI: 10.1016/0193-3973(91)90007-Q

Popkewitz, T. (1988). Pradigma e ideología educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori

Quivy, R., i Camperhoudt, L. (1992). Manual de investigación en ciencias sociales. Limusa

Repetur, K. (2015). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las emociones tempranas. *Revista Digital Universitaria*. Volum 6, nº11. Recuperat de: https://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf

Riba, C. (2017). Mètodes d'investigació qualitativa. *Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*. Recuperat 19 de març 2021 de: http://cv.uoc.edu/annotation/475364da13fc487b002fb9218ade5ca9/487521/PID_00212200/index.html

Rodríguez de la Rubia, E. (2010). Influencias del vínculo de apego en la organización cerebral. Integración. *Revista sobre discapacidad visual*

Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe

Rojas, R. (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés

Romero, A., Larraceleta, A., González, A., Cuesta, M., Melendi, R., Mónico, P., Vázquez, A., Fregeneda, P., Hevia, L., Iglesias, A., i Lorenzo, R. (2019). *Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. Recuperat 21 març 2021 de: <https://www.educastur.es/-/efemerides-02-04-dia-mundial-sobre-el-autismo-guia-alumnado-con-tea>

Rosensteins D.S. i Horowitz, H.A. (1993): Working Models of Attachment in Psychiatrically Hospitalized Adolescents: Relation to Psychopathology and Personality. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New Orleans, March, pp. 1-27

Rubin, H. J. i Rubin, I. S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage.

Rutgers, A., Van IJzendoorn, M., Swinkels, S., Biotelaar, J., Dietz, C., Van Daalen, E., i Van Engeland, H. (2007). Autism, attachment and parenting: a comparison of children with Autism Spectrum Disorder, Mental Retardation, Language Disorder, and non-clinical children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº35, pp. 859-870. DOI: 10.1007/s10802-007-9139-y

Rutgers,A., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M., i Berckelaer-Onnes, I.A. (2004). Autism and attachment security. *Institute for the Study of Education and Human Development*

Ruiz, J. i Del Castillo, G. (2011). La importancia del apego en el desarrollo infantil. *Familia y Salud*. Recuperat 2 de gener 2021 de: <https://www.familiaysalud.es/vivimos-sanos/salud-emocional/en-el-lactante-y-nino-pequeno/la-importancia-del-apego-en-el>

Ryan, G.W. i Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. Collecting and interpreting qualitative materials. (2nd ed.). Sage

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, nº13 (13), pp. 71-78. Recuperat 19 de març 2021 de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729_48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional*. México: Oxford

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. (2a ed.). Ediciones Morata

Tamayo, S. (2014). Participación Educativa: La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Revista del Consejo escolar del Estado*, nº5, pp. 130-137. Recuperat 22 d'abril 2021 de: <https://sede.educacion.gob.es/>

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperat 25 gener 2021 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Van IJzendoorn, M., Rutgers, A., Bakermans, M., Swinkels, S., Van Daalen, E., Dietz, C., Naber, F., Buitelaar, J., i Van Engeland, H. (2007). Parental sensitivity and attachment in children with Autism Spectrum Disorder: Comparison with children with Mental Retardation, with Language Delays, and with Typical Development. *Child Development*, nº78(2), pp. 597-608. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01016.

Vargas, MJ., i Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26, 44-58. Recuperat 27 gener 2021 de: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>

XTEC (s.d.). *Proposta de mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades de trastorn d'espectre autista (TEA)*. Recuperat 18 març 2021 de: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-de-trastorns-de-lespectre-de-lautisme/>

8. Annex

Annex 1- Registre de les observacions

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia

observació: 15/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolòlies immediates/diferides						Ecolòlies diferides.
Llenguatge ric						Llenguatge del dia a dia. No hi ha lèxic ric.
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						La mestra explica el conte la Caputxeta Vermella, fa una pregunta i ell fa una aportació dient la dita del 14, "agafa un cagarro i esmorza".
Ús de la tercera persona						
Verborrea						Parla sense parar. Interromp totes les explicacions de l'adult i companys/es.

Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						Tartamudeig als inicis de les oracions.
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tònics						Ahir era dia 14. L'infant s'ha passat tot el matí dient la dita: "14, agafa un cagarro i esmorza".
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						Durant el dia d'avui no ha fet cap estona de joc solitari.
Respecte les normes del joc						-Es cola a la fila del gronxador. - Diu la solució del joc que un altre infant havia de descobrir.
Interès i relació amb l'adult						Busca constantment l'adult.
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Quan la docent li fa un toc d'atenció, no mira als ulls.
Reacció davant d'un càstig						Negació del que ha fet. Exposa que no ho volia fer i no hi tornarà (com un relat après). Crida que no vol estar castigat acompanyat de llàgrimes (frustració). A poc a poc, accepta el càstig, però és impacient per complir-lo.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions

		l'observació)		l'observació)		
Comportament en canvis de rutines						Comportament alterat per la incorporació d'una nova mestra (ja coneguda) a causa d'una modificació horària de la tutora de referència.
Obsessió per alguna característica dels objectes						<p>-Agafa cotxes i els fa volar per una estora (girar i volar).</p> <p>-Agafa el rodet de la plastilina i el fa girar sense parar.</p> <p>-Fa girar un mocador de roba (disfressa) i el fa volar.</p> <p>-Agafa els cotxes de les mans dels companys, els fa girar i seguidament els tira en l'aire.</p>
Joc imaginatiu						
El joc és compartit, divers, etc.						-Es motiva per portar a terme un joc amb un company, però aquest li diu que no vol jugar amb ell. El nen X busca un altre nen per fer un altre joc.
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						<p>-Agafa un infant per la caputxa, i el tira a terra. Ho fa perquè ell volia mirar pel microscopi.</p> <p>-Els companys juguen amb un garatge de cotxes. Ell l'agafa i els hi tira a terra.</p>

Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						Coneix totes les lletres i gests de les cançons escoltes a l'estona de música o "Bon dia".
Estereotips						-Aleteig davant d'una espera positiva. -Balanceig quan comunica. -Es posa i treu les sabatilles sempre que escolta. -Fa la pipa quan escolta a l'adult a la rotllana.

Nom de l'alumne/a: X

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Marca de l'ítem observat



Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 16/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						Acaba la cançó del "Bon dia" de Dàmaris Gelabert, i ell versiona amb "Bon dia, bon dia cul, Bon dia.."
Ecolàlies						A l'assemblea torna a dir la dita del 14,

immediates/diferides						"Agafa un cagarro i esmorza"
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						Quan sent el que ell vol, ja no escolta o no retorna la conversa.
Ús de vocabulari adient al context						
Ús de la tercera persona						
Verborrea						A l'assemblea vol explicar moltes coses, però que moltes vegades les fa acabar als altres companys. "Avui al pati hem fet... Júlia, què hem fet?"
Bona estructura gramatical a les oracions						"Jo també m'he fet mal aquí quan vaig fer un cop quan estava amb el Pep" → "Ahir a extraescolars em vaig fer un cop al cap quan estava amb el Pep"
Prosòdia adequada						Tartamudeja als inicis de les oracions quan no està segur del que vol dir.
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Repetició de la dita o paraules dels temes cul i caques. Els altres infants riuen.
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les						De l'emoció d'una activitat

normes del joc						se li ha escapat el resultat.
Interès i relació amb l'adult						<p>Busca contacte físic (tocar la panxa).</p> <p>Seu al costat d'un adult a la rotllana i assemblea perquè ell s'hi posa.</p>
Interès i relació entre iguals						<p>-Cada matí controla quan arriben els companys i córrer a saludar-los.</p> <p>-Els altres infants també tenen interès i relació amb ell</p>
Contacte visual						<p>Quan la tutora li demana perquè ha fet aquella actuació errònia o li fa un toc d'atenció, li costa fer contacte visual.</p>
Reacció davant d'un càstig						<p>Negació del que ha fet.</p> <p>Exposa que no ho volia fer i no hi tornarà (com un relat après).</p> <p>Crida que no vol estar castigat acompanyat de llàgrimes (frustració). A poc a poc, accepta el càstig, però és impacient per complir-lo.</p> <p><i>M: Seu al banc 3min.</i></p> <p><i>I: NOOOO!! (seu)</i></p> <p><i>M: M, JA PUC? (no han passat 20 segons).</i></p> <p><i>(Va fent crides d'atenció).</i></p> <p><i>I: M, ja?</i></p>

						<p>(Va parlant amb tothom que passa per allà).</p> <p>M: Ja pots anar a jugar X. Recorda, no ho tornis a fer.</p> <p>I: No ho faré més, vaig a demanar perdó (ho fa com un hàbit, sense sentit).</p>
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						Encara té una actitud nerviosa dels canvis d'horaris de la mestra.
Obsessió per alguna característica dels objectes						<p>Fer volar i girar els cotxes amb l'estora.</p> <p>-Demana per fer avions de paper. Ell no en sap fer, però li encanta fer-los volar.</p>
Joc imaginatiu						Avui hi ha espais d'aprenentatge i segueix el joc que els altres companys/es han iniciat.
El joc és compartit, divers, etc.						Molt poques vegades solitari. No és un joc durador. Deixa el joc a mitges perquè vol anar a veure qui ha arribat o perquè vol fer una altra cosa. Gairebé mai comença i acaba un joc (si no és fer volar els cotxes).
Aproximació per jugar conjuntament amb						

els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig, toca les sabatilles, "fa la pipa" i balanceig.

Nom de l'alumne/a: X

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Marca de l'ítem observat

Curs escolar: 20/21 Etapa Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5 Dia observació: 17/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						<p>És l'únic infant que escolta amb atenció a les explicacions de la mestra de música.</p> <p><i>M: No toquem els instruments perquè no sona la música. Ell ho entén i el primer que fa quan té l'instrument és tocar-lo.</i></p> <p><i>M: X, què hem dit?</i></p> <p><i>I: Que no podem tocar-lo (i el torna a tocar).</i></p>
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						

Ecològies immediates/diferides						
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						Quan la mestra de música el renya, ell no conversa amb arguments. Només diu: No, no, no!
Ús de vocabulari adient al context						
Ús de la tercera persona						
Verborrea						A una activitat de música ha endevinat que el soroll que se sent és un rellotge. Al cap de 30min que estan fent una altra activitat, encara va fent sorolls de rellotge.
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						Sempre busca el joc compartit. Juga amb tots i totes les nenes i nens de l'escola..
Respecte les normes del joc						Distorsiona una dansa a l'estona de música tirant-se a terra.
Interès i relació						És molt voluntariós i vol que l'adult

amb l'adult						també jugui o l'ajudi (buscant estona de complicitat ell i adult). Té relació amb tots els mestres de l'escola. Seu al costat d'un adult a la rotllana perquè ell s'hi posa.
Interès i relació entre iguals						Es preocupa pels seus companys, els ajuda.
Contacte visual						Davant de tocs d'atenció la mestra de música li ha de dir: "I, mirem els ulls, t'estic parlant".
Reacció davant d'un càstig						Frustració. La mestra li demana explicacions de l'espenta que ha provocat que un company caigués i ell explica que no li volia fer (la mateixa resposta de sempre). La mestra li va demanant coses i ell només vol marxar i no la mira als ulls.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						
Obsessió per alguna característica dels objectes						-Vol que algú li faci un avió de paper per fer-lo volar. -A l'estona de música com que no hi ha la tutora, torna a agafar l'estora

						<p>per fer volar els cotxes.</p> <p>-Agafa les teles d'una activitat de música, les fa girar i les tira en l'aire.</p>
Joc imaginatiu						<p>Si la persona amb qui vol jugar ho està fent, ell també ho farà.</p> <p>Conversa i accions repetides en aquesta imaginació.</p>
El joc és compartit, divers, etc.						<p>Joc compartit i accepta a tothom qui vol jugar amb ell.</p> <p>Li costa estar una estona seguida en un mateix joc.</p>
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						<p>-Fa boles de fang i les tira als companys.</p> <p>Agafa per la caputxa a una nena i la fa caure a un forat.</p> <p>-Lluís, vols jugar a....?</p> <p>- Núria, juguem amb el carro?</p>
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						<p>A música sap totes les cançons de memòria amb tots els gestos.</p>
Estereotips						<p>Aleteig, toca les sabatilles i balanceig (quan escolta).</p>

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 18/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						Sempre ho vol saber tot. Pregunta el perquè de les coses de manera constant.
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						Quan està emocionat per quelcom diu ximpleries. A l'assemblea vol intervenir, però molts cops no sap què dir i s'ho inventa.
Ecolàlies immediates/diferides						A l'assemblea repeteix una aportació que ha fet un altre company.
Llenguatge ric						Llenguatge del dia a dia. Coneixedor del vocabulari quotidià d'un infant de P5.
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						Avui ha dit moltes paraules
Ús de la tercera persona						
Verborrea						La tutora li ha de demanar de

						manera constant que aixequi el dit si vol parlar. Ell, aixeca el dit i va repetint: "M, vull dir una cosa!!!"
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						A final de casa frase ha començat a dir: "i punto" o "i ja està".
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						Amb tots els nens i nenes de l'escola (0-12 anys)
Respecte les normes del joc						
Interès i relació amb l'adult						Busca contacte físic amb l'adult (abraçant, però posant les mans per sota la samarreta). Seu al costat d'un adult a la rotllana i a l'assemblea perquè ell s'hi posa.
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Quan el renyes no
Reacció davant d'un càstig						Frustració, impaciència per acabar el càstig, no contacte visual. Agafa sabatilla d'una nena i la tira. La mestra li ensenya el pictograma de

						l'Stop i el del racó de la calma. Ell diu que no hi anirà. La mestra li torna a ensenyar i ell va dient que ja no ho tornarà a fer. La mestra l'acompanya al sofà. Ell comença a plorar, però deixa de fer-ho ràpid. Es relaxa.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						Tota la setmana alterat pel canvi d'horari de la mestra.
Obsessió per alguna característica dels objectes						Agafa els titelles de l'obra de teatre, els fa girar i els llença.
Joc imaginatiu						Ha començat a fer una obra de teatre amb els titelles als altres companys que estaven acabant d'esmorzar. Ha iniciat una història, però amb menys d'un minut ja l'ha deixat d'explicar. Ha començat a fer ximpleries amb els titelles.
El joc és compartit, divers, etc.						Joc compartit. Avui no ha jugat cap moment sol.
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						Té un company de referència que sempre el busca per jugar i estar amb ell.

Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta.

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 19/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						Dificultats en dir el so RR i LL.
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolàlies immediates/diferides						Comença una frase amb la darrera que ha dit la mestra.
Llenguatge ric						Adequat, però fa ús de paraulotes.
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						
Ús de la tercera persona						

Verborrea						
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Llenguatge fluent
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						Es cola a la fila de psicomotricitat. Espia en el joc del "Llop"
Interès i relació amb l'adult						Busca a l'adult quan té problemes (un nen li ha agafat el carro).
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Menys quan l'adult li fa un toc d'atenció.
Reacció davant d'un càstig						Frustració. Evita el càstig.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						
Obsessió per alguna característica dels objectes						Moles estones de pati juga a passejar als nens i nenes a dins d'un carro o a fer-lo girar (amb més companys)

Joc imaginatiu						Si un infant l'inicia
El joc és compartit, divers, etc.						-Compartit amb 6 infants. - Ha començat tres jocs diferents, no n'acaba cap.
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta.

ALTRES OBSERVACIONS REALITZADES DURANT LA SETMANA

- Sempre ve a l'escola amb bicicleta. L'acompanya la seva àvia i cada dia arriba el primer.
- És molt autònom (posar i treure sabates, WC, etc.)
- Ho vol saber tot.
- A la primera estona del matí està molt pendent de les arribades de tots els nens i nenes de la seva classe.
- Per esmorzar sempre porta fruita.
- El primer dia de la setmana es va fer un sorteig per triar un infant per una activitat. Ell no va ser l'elegit i es va frustrar. La mestra li va explicar que tothom ho faria. A mesura que passava la setmana i es feia aquest sorteig, quan ell no sortia elegit, comentava que no passava re, que tothom ho faria.
- És amic amb tothom, però hi ha un infant que el té de referent, ja que sempre el busca, vol jugar amb ell, etc.
- Dificultats en dir el so RR i LL
- Poca paciència per esperar el seu torn. Sempre vol ser primer (a la fila, a les activitats, etc.)

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 22/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolàlies immediates/diferides						Avui en cap moment n'ha fet
Llenguatge ric						Llenguatge quotidià.
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						Fa ús de paraulotes.
Ús de la tercera persona						
Verborrea						Costa molt que estigui una estona sense dir re
Bona estructura gramatical a les oracions						Acaba les oracions dient; "i ja està" o "i punto".
Prosòdia adequada						Bon ritme, bona entonació.
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Llenguatge fluent

Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						
Interès i relació amb l'adult						
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						
Reacció davant d'un càstig						Avui no se li ha cridat l'atenció cap vegada.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						Està més tranquil aquesta setmana. Sembla que ja ha interioritzat el canvi d'horari de la mestra.
Obsessió per alguna característica dels objectes						A l'estona de pati, agafa la bicicleta i li fa girar les rodes. S'ho mira fixament.
Joc imaginatiu						
El joc és compartit, divers, etc.						Joc compartit i variat. Si té diversos jocs, fa una estona de cada. Mai passa molta estona fent el mateix.
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						-Anna, vols que juguem a cotxes? - Albert, puc jugar amb tu?

						-Laura, vols jugar amb nosaltres?
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta. Mossega i es llepa la punta de la jaqueta.

Nom de l'alumne/a: X

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Marca de l'ítem observat

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 23/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolòlies immediates/diferides						
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari						

adient al context						
Ús de la tercera persona						
Verborrea						
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Perseverant en termes de "caca i cul". La tutora ha fet ús de l'expressió "pataxup" i ell repeteix el terme.
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						Avui ha respectat totes les normes dels jocs.
Interès i relació amb l'adult						Demana a la tutora que li llegeixi un conte.
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Menys quan la mestra el renya
Reacció davant d'un càstig						Tira la jaqueta d'una nena a terra. La mestra li explica que això no es fa. Ell no la mira i nega l'acció sense mirar-li als ulls. La mestra fa recollit la jaqueta a l'infant i li

						<p>explica que sortirà més tard al pati. Ell es posa a plorar i a cridar dient que no ho tornarà a fer i que també vol anar al pati. Tota l'estona va cridant que vol anar al pati.</p> <p>Fins que no es calma, la mestra no el deixa marxar.</p>
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						No hi ha cap canvi en la rutina d'avui. Així doncs, està tranquil.
Obsessió per alguna característica dels objectes						Sense que la mestra ho vegi, torna a agafar l'estora per fer saltar i volar els cotxes.
Joc imaginatiu						Durant l'espai d'aprenentatge fa més ús de joc imaginatiu. Amb dos nens més estan fent una història en el mini-mon de pistes d'esquí.
El joc és compartit, divers, etc.						
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles

						quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta. Mossega i es llepa la punta de la jaqueta.
--	--	--	--	--	--	---

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapla Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 24/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolòlies immediates/diferides						Avui no n'ha realitzat
Llenguatge ric						Llenguatge bàsic
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						
Ús de la tercera persona						
Verborrea						
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						Algun moment no sap què dir i fa que el ritme i la velocitat

						s'encalli. Apareix el tartamudeig.
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						Ha respectat tot el que s'ha fet.
Interès i relació amb l'adult						
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Menys quan la tutora l'ha renyat.
Reacció davant d'un càstig						L'infant ha tret amb força d'un altre nen de la fila perquè ell volia ser el primer. Com sempre, ha dit que no hi tornaria, que no ho volia fer i que ja li demanava perdó (discurs après). La mestra, l'ha fet esperar una estona abans de sortir. Ha semblat que ho acceptés més bé que altres cops. No ha plorat i tampoc ha cridat. Només anava dient a veure si ja podia marxar amb els altres.

Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						Tot està igual. El nen no ha mostrat cap canvi.
Obsessió per alguna característica dels objectes						Troba un avió de paper i el fa volar.
Joc imaginatiu						Ho fa sovint a l'espai d'aprenentatge perquè els altres nens i nenes ho fan.
El joc és compartit, divers, etc.						
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta. Mossega i es llepa la punta de la jaqueta.

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapa Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 25/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						La mestra demana una tasca. Ell està xerrant i parlant amb el company del costat. No escolta el que s'ha de fer.
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecològies immediates/diferides						Avui no n'ha fet
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						La mestra explica una activitat de plàstica, demana quin color volen der servir. Ell: "color caca".
Ús de la tercera persona						
Verborrea						A l'assemblea aporta gairebé a totes les altres aportacions dels altres.
Bona estructura gramatical a les oracions						

Prosòdia adequada						L'infant com que vol intervenir constantment, hi ha vegades que no sap què dir i la prosòdia no és adequada: tartamudeja, ritme lent, etc.
Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Va repetint "color caca"
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						S'ha colat a la cua del gronxador. L'adult ho ha solucionat i l'infant ha fet cua posteriorment.
Interès i relació amb l'adult						Seu al seu costat a l'assemblea i a la rotllana perquè l'infant vol. Busca molt contacte físic: abraçades, tocar la pell...
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Menys durant el toc d'atenció per part de l'adult.
Reacció davant d'un càstig						L'infant ha tirat una pala al cap d'una nena. Se l'ha

						acompanyat a seure al banc i sense protestar ha acceptat el que havia fet. Ha estat tranquil.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						Setmana sense canvis de rutina.
Obsessió per alguna característica dels objectes						A l'estona de pati, agafa pales i les tira totes en l'aire.
Joc imaginatiu						
El joc és compartit, divers, etc.						Compartit i divers
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta. Mossega i es llepa la punta de la jaqueta.

Nom de l'alumne/a: X

Marca de l'ítem observat

Nom de la persona que observa: LAURA VIVES BOVÉ

Curs escolar: 20/21

Etapa Educativa: Educació Infantil

Nivell: P5

Dia observació: 26/02/21

Comunicació i llenguatge	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comprensió						A l'hora de música està molt concentrat.
Comunicació verbal						
Comunicació no verbal						
Respon al seu nom						
Valor comunicatiu adequat						
Ecolòlies immediates/diferides						
Llenguatge ric						
Converses bidireccionals						
Ús de vocabulari adient al context						Durant l'estona de rotllana es parla de l'embaràs (ja que hi ha un nen que espera una germana) i ell es posa a parlar del que va fer ahir al pati.
Ús de la tercera persona						
Verborrea						
Bona estructura gramatical a les oracions						
Prosòdia adequada						A les estones de conversa vol parlar tant que la prosòdia es veu alterada. Tartamudeig.

Llenguatge fluent: literal, repetitiu, perseverant en determinats tòpics						Llenguatge fluent
Relacions Socials	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Interès per jugar amb els altres infants						
Respecte les normes del joc						
Interès i relació amb l'adult						Seu al costat d'un adult durant l'assemblea perquè ell vol.
Interès i relació entre iguals						
Contacte visual						Menys a les estones de tocs d'atenció.
Reacció davant d'un càstig						L'infant ha fet una espenta. La mestra el convida a seure al racó de la calma i ell només nega un cop voler-hi anar. Va demanant si pot tornar a l'espai, però en cap moment crida o plora.
Conducta, interessos i jocs/ activitats	No ho fa mai (0 vegades durant l'observació)	Ho fa poques vegades (menys de 3 vegades durant l'observació)	Ho fa sovint (entre 3-5 vegades durant l'observació)	Ho fa gairebé sempre (entre 5-7 vegades durant l'observació)	Ho fa sempre (més de 10 vegades durant l'observació)	Observacions
Comportament en canvis de rutines						No hi ha canvis de rutines.
Obsessió per alguna característica dels objectes						Fa saltar els cotxes a l'estora. Li passa un cotxe a un nen llençant-li. A l'estona de pati fa girar

						rodes.
Joc imaginatiu						
El joc és compartit, divers, etc.						
Aproximació per jugar conjuntament amb els altres infants						
Hipersensibilitat						
Habilitats i diferències						
Estereotips						Aleteig en emocions positives, es posa i es treu les sabatilles quan escolta a la mestra, "fa la pipa" i balanceig quan xerra o escolta. Mossega i es llepa la punta de la jaqueta.

ALTRES OBSERVACIONS REALITZADES DURANT LA SETMANA

- Sembla a ser que cada vegada és més tolerant al càstig. Si més no, no té tanta frustració com al principi.
- A les estones de música està concentrat i atent tota l'estona.
- És un nen molt voluntariós
- S'emociona per qualsevol cosa
- De tant en tant li agrada tenir responsabilitats amb els més petits (els agafa, els ajuda a posar les sabates, etc.)
- Quan veu que arriba el dinar, sempre demana què hi ha (encara que aquell dia ell no es quedi)
- Durant la setmana he portat el material de tubs, i he vist que li fasina jugar-hi amb aigua (quan era petit es podia passar hores remenant aigua de la pica).

Annex 2- Registre de les verbalitzacions dels companys i companyes d'aula

“ L’l m’ha agafat el cotxe!”

“ L’l a mi també m’ha agafat el cotxe”

“ L’l ha ens ha tirat la construcció!”

“L’l s’ha tirat a sobre del garatge de cotxes quan hi estàvem jugant nosaltres”

“L’l s’ha colat”

“ L’l m’ha agafat el coixí”

“L’l no em deixa entrar a la caseta”

“L’l m’ha fet una espenta”

“L’l m’ha tirat la jaqueta al terra”

“L’l m’ha tirat a terra perquè ell volia ser el primer, com sempre”

“L’l m’ha tirat el tupper a terra”

“I, surt de sobre meu!!!!”

“L’l ens ha destrossat la cabana”

“L’l m’ha trencat el dibuix”

“L’l m’ha agafat el color que tenia jo”

“L’l m’ha agafat el lloc”

“L’l m’ha tirat sorra”

“L’l m’ha dit tontu”

“L’l m’ha tirat la sabatilla”

“L’l m’ha fet una espenta”

“L’l no calla!”

“L’l m’ha xafat la jaqueta”

“I calla, que no sento re...”

“ L’l sempre seu al teu costat M, i jo també vull seure-hi”

“ L’l ha dit una paraulota!”

“L’l m’ha fet una espenta!”

“L’l m’ha tirat a terra!!”

“L’l m’ha atropellat expressament amb el cotxet”

Annex 3- Entrevistes**❖ Entrevista a la tutora**

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritza per establir un vincle afectiu segur?*

Com que és un alumne que no costa gens arribar a ell a nivell efectiu, perquè ell t'ho reclama molt ja, de fet, de vegades el contrari, l'has de desenganxar una mica perquè sovint et toca, se t'enganxa, et busca molt el contacte amb tu, però clar, sí que tens en compte que ho necessita. Per tant, ho li diem que ara no toca, ho fem xocada de mà, etc. perquè aquest vincle es vagi fent.

No és que hàgim de tenir uns aspectes molt clars amb ell, ja que ell fa vincles efectius molt de pressa amb tothom. Jo he entrat nova aquest any, però al cap d'una setmana ell ja em tenia com a referent.

2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*

Sí, anticipo força, tot i que va bé per tots i sobretot en aquestes edats primerenques. Tot i això, jo ho faig pensant amb ell i m'asseguro que allò que hem de fer es pugui fer. Si en tinc dubtes, també ho remarco perquè no hi hagi un moment d'estrès.

També m'havia plantejat si mostrar o no horari de seqüència amb icones, però finalment vaig pensar que no feia falta. El que també tinc i de vegades faig servir quan l'infant està molt esverat són els pictogrames d'stop, d'escoltar, fer silenci i del racó de la calma, però els he de fer servir molt poc.

3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

Suport humà no, només quan hi ha alguna persona de pràctiques que ajuda a tota la classe, però ell no té assignat cap vetllador o vetlladora. Aniria molt bé ser dos a l'aula, sigui expert en aquest àmbit o no, ja que quan té una persona per ell, és d'una manera que no és igual com quan ha de ser amb la resta del grup, ja que crida molt més l'atenció, com a mestra també l'he d'avisar més,... es nota molt a nivell conductual.

I en relació al suport material, aquests pictogrames que he esmentat a la pregunta 2, ja que la resta ho fa igual que els altres.

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*

Ja amb les mateixes activitats del dia a dia, per exemple, si algun dia falta algun infant a l'aula li donem importància: què li pot passar? Algú ho sap?... amb això fomentem bastant el grup i així

anar fent consciència d'equip. Al mateix passa, quan estem tots a classe i reforço positivament l'assistència de tothom i tenir-nos en compte a tots.

Fem molt poques activitats individuals, fomentem per aquest mateix motiu el treball en grup i barreja amb tots els altres alumnes de l'escola, des dels nens i nenes de la llar fins als de sisè de primària, buscant no només la cohesió de grup sinó d'escola. Al pati, per exemple, es pot veure com els de sisè passegen infants de la llar, nens i nenes de 3r que juguen amb infants de p4, els de 5è que juguen amb p5, etc.

Segur que en fem més d'activitats, però més inconscient.

5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*

Juguen un paper clau, sobretot un d'ells. Aquest, està molt pendent de l'infant amb autisme i viceversa. El nen amb NESE sembla molt llençat, però realment no té iniciativa per fer res, ell només copia conductes, maneres de fer i quan no li fan cas, crida l'atenció de la seva manera, majoritàriament de manera poc adequada i és aquí on hem de reconduir una mica. Per tant, els companys i les companyes són claus. Ells el tenen molt en compte i està molt inclòs, però per lo positiu i per lo negatiu, ja que de vegades quan passa alguna cosa ja el culpen.

6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*

No, no m'han preguntat, però si que penso que més endavant, aquesta pregunta apareixerà, sobretot pel tema dels aletejos o per posar-se el dit a la boca... conductes que ells ja no fan, ell encara les fa. Penso que potser no preguntaran si és diferent, però sí que es demanarà perquè fa aquestes estereotípies.

7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*

A mi m'agrada molt tenir diversitat a l'aula, de fet, seria molt avorrit si tots fossin iguals. Ell dona molta vida a l'aula, justament és una persona que és un enamorat de la vida, tot li entusiasma. Llavors et transmet com un doble sentiment, per una banda et transmet "molt bon rotllo" perquè ho viu tot tan intensament que d'alguna manera també et connecta amb el "jo petit", però per altra banda, també és el que et distorsiona més l'aula, per tant, és el que més m'escota mentalment i físicament. La veritat és que el dia que no es hi és es nota molt perquè hi ha molta tranquil·litat, però si no hi fos mai, estaríem avorrits.

8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*

Sí. M'han despertat diferents sentiments. Jo sempre intento ser sensible amb aquest tema, intento tenir mà esquerra, intento fer que no se sentin diferents tot i que tots som diferents, però també segons les circumstàncies d'aula, familiars, etc. depèn molt.

Potser el sentiment que em transmeten més és de voler-los ajudar i d'empatitzar molt amb la família, que això ho faig, potser per la meva trajectòria personal intento entendre'ls molt.

9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

Sí, claríssimament. A totes les famílies vull ser propera, intento adaptar-me a totes les necessitats familiars... i aquí, sent escola rural és més fàcil. Treballar conjuntament amb la família penso que ens permet ajudar molt més en el desenvolupament de l'infant. Com a mestres, hi podem fer molt i és molt necessari fer treball en xarxa amb les altres professionals.

Per acabar, com que aquest infant amb NESE la conducta és on hi ha més problemes, evito informar cada dia a la família de tots els aspectes negatius, ja que ja es gestiona a l'escola i això també podem evitar mals moments a la família.

❖ **Entrevista segona tutora**

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritza per establir un vincle afectiu segur?*

Donar-li confiança, que sàpiga que estem alà per tot, que miri els ulls per saber que la informació arriba.

2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*

Actualment no. Com que és una escola rural, ens adaptem a tots els alumnes per tot i amb tot.

3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

Actualment no. Es va fer un reunió per saber com podíem enfocar els moments que estava més nerviós i vam acordar el suport de pictogrames: stop, escolar, fer silenci i racó de la calma. Que sàpiga només s'aplica quan es necessita. Suport humà, no n'hi ha.

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*

No, és una escola petita i aquest grup ja està molt cohesionat.

5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*

Els companys de l'aula molts dies el jutgen de tot el negatiu que passa a l'aula, encara que ell potser no hagi estat, però realment està molt integrat a l'aula, la família també està molt integrada a l'escola i amb les altres famílies. Ara mateix, no es veu que hi hagi diferència amb els altres infants.

6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*

No, perquè no es veu una diferència, però potser arribarà.

7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*

No em desperta cap sentiment, és com els altres.

8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*

Sí. No, m'han despertat els mateixos sentiments. Cada un dels alumnes amb NESE, me'n desperten uns o altres. El que sí que m'ha passat és que hem creat un efecte i un vincle diferent amb la resta de grup.

9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

És una família que ha rebut el diagnòstic des de fa molt poc i se li està fent l'acompanyament, però el tracte com els altres... el fet que sigui una escola petita de 10 alumnes a l'aula, hi ha comunicació cada dia com amb la resta de famílies.

❖ **Entrevista itinerant de música**

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritizes per establir un vincle afectiu segur?*

Molt contacte visual

2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*

No, la música la fem per tothom igual i molt grupal. No faig cap estratègia concreta per ell.

3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

No, a l'estona de música estic sola. De vegades faig servir els pictogrames del stop, silenci... o el racó de la calma, però ho faig servir per ell i per tots els altres.

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*

Fer música amb grup, en cercla... perquè tothom pugui fer i dir. Fem molta música cooperativa.

5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*

És un nen més. Saben que l'infant de vegades actua de manera incorrecte, però en cap moment el veuen diferent a ells.

6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*

No

7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*

Com que és un més, no tinc un sentiment en concret.

8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*

Sí. Els sentiment són diferents, potser en algun infant he empatitzat més... empatitzo diferent per cada nen.

9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

Jo no tinc relació amb la família, perquè només vinc un dia a la setmana i al mati l'acompanya l'avia fins a la porta i entra sol i al migdia ja hi ha la tutora que parlar amb ells.

❖ **Entrevista itinerant d'educació física (psicomotricitat)**

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritza per establir un vincle afectiu segur?*

No tinc cap problema per establir un vincle amb aquest infants. Jo li faig psicomotricitat i és un infant molt agraït que ens entenem a la perfecció i no he de fer cap adaptació per ell.

Per establir un vincle afectiu segur, el que he fer és donar-li poques consignes, però molt clares, per exemple tres objectius.

2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*

No faig servir cap estratègia concreta.

3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

No tinc suport específic de persones, però com que l'equip docent creiem molt amb els dos mestres a l'aula, sovint fem la sessió de psicomotricitat amb els nens i nenes de llar d'infants, i després ja tinc la tutora que fa el suport.

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*

És un infant molt integrat que no necessita res extra perquè l'inclouin. De vegades sí que he tingut d'explicar que l'infant té molta força i que de vegades li costa controlar-la, però com la resta d'infants, ja que no hi ha ningú perfecte. Parlar-ho tot fa que tots els companys de classe ho entenguin i tots els problemes que poden sortir a l'estona de psicomotricitat de qualsevol

infant, queden resolts. També em va molt bé potenciar els seus punts forts, com per exemple la força i així també fem que el grup i ell mateix, valorin aquestes habilitats que té.

5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*

Penso que és una classe unida i que entre tots s'ajuden molt i entre tots ho fan tot. No s'ha de fer un tracte especial, ja que ja es fa amb tota l'escola en general.

6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*

Com que des de ben petits ja es parla de la individualitat de cada un/una; què tenim bo, què tenim de dolent, i ens tolerem molt entre tots, no s'ha de fer res especial i cap infant m'ha qüestionat re sobre aquest infant amb NESE. Tots saben que tots i totes som iguals i diferents al mateix temps.

7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*

A mi m'encanta aquest infant, perquè és espontani, rialler, entusiasta, diu sempre la veritat, és pur... per tant a mi em desperta molta tendresa i carinyo. M'ENCANTA! De fet, molts dies espero poder fer la sessió amb ells perquè tenir nens i nenes a l'aula com ell, que és un gust.

8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*

Fa molts anys que sóc mestra i això ha fet que hagi compartit moltes estones amb infants amb NESE. Per mi, tots tenen el seu punt interessant i això fa que sempre els hi busqui la seva part bona i els hi potencio. De fet, tots som especials i tots tenim el nostre punt. Quan em trobo amb infants amb NESE més complicats intento buscar ajuda externa i formar-me més i quan són més fàcils, els gaudeix-ho més. Són nens però molt agraïts, com tots els altres.

9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

No tinc cap aspecte a tractar diferent amb la família. És un més.

❖ **Entrevista tutora dels infants 0-3 anys. (Mestra d'espais d'aprenentatge)**

1. *En aquest infant amb necessitats específiques de suport educatiu, quins aspectes prioritza per establir un vincle afectiu segur?*

La confiança i l'afecte així com també el respecte.

2. *Fas servir alguna estratègia en l'àmbit metodològic per afavorir el procés d'aprenentatge?*

Repeteixo forces cops la informació que explico perquè l'infant ho entengui.

3. *Comptes amb algun suport material o humà a dins de l'aula per atendre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest infant?*

No

4. *En l'àmbit metodològic, fas servir alguna estratègia i/o recurs que fomenti la inclusió a tot el grup-classe?*

El tracto com un més o si veig que s'esvera molt l'intento tranquil·litzar sense que els altres ho notin

5. *Quin paper juguen la resta de nens i nenes de l'aula de cara a la inclusió de l'infant en qüestió?*

Un paper molt important, el fet de tractar-lo com un més fa que la inclusió sigui total.

6. *Algun nen o nena t'ha qüestionat mai si aquest infant presenta necessitats específiques de suport educatiu? En cas afirmatiu, com ho has gestionat?*

No

7. *Quins sentiments et desperta el fet de tenir aquest infant a l'aula?*

Efecte cap a ell ja que és un nen molt afectuós. A vegades quan es posa molt nerviós i costa calmar-lo puc arribar a sentir frustració, ja que no sé com gestionar-ho.

8. *Has tingut en el teu recorregut altres infants amb necessitats específiques de suport educatiu? T'han despertat els mateixos sentiments?*

No, mai.

9. *Hi ha aspectes diferencials que cuides i tens presents en relació amb la família de l'infant diagnosticat amb autisme?*

La manera d'explicar les coses que passen, sempre amb molt tacte.