

MÀSTER UNIVERSITARI EN ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I EDUCACIÓ INCLUSIVA

## Treball Final de Màster

# Tu pots, Marc!

---

El reforç positiu i l'anticipació com a eines per  
afavorir el desenvolupament de l'autonomia i les  
habilitats socials.

Glòria Estrada Garcia

07/06/2019

Tutor: David Simó Pinatella







## Continguts

<b>1. Introducció</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Fonamentació teòrica i objectiu</b> .....	<b>11</b>
<b>3. Disseny metodològic</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1. Context i participant</b> .....	<b>15</b>
<b>3.2. Procediment</b> .....	<b>16</b>
3.2.1. Línia base .....	16
3.2.2. Intervenció 1 .....	17
3.2.3. Línia base 2.....	17
3.2.4. Intervenció 2 .....	17
<b>3.3. Registre i anàlisi de dades</b> .....	<b>18</b>
<b>4. Resultats</b> .....	<b>19</b>
<b>5. Discussió</b> .....	<b>23</b>
<b>6. Conclusions</b> .....	<b>25</b>
<b>7. Agraïments</b> .....	<b>27</b>
<b>8. Referències</b> .....	<b>29</b>
<b>9. Annex 1: Graella de gomets</b> .....	<b>31</b>
<b>10. Annex 2. Graella d'observació</b> .....	<b>33</b>



## Índex de figures

Figura 1. Posar-se l'abric sol.....	19
Figura 2. Jugar bé amb els companys/es .....	20
Figura 3. Anar al lavabo sol .....	21





## Resum

Aquest treball se centra en la millora d'algunes de les dificultats que presenten els infants amb el trastorn de l'espectre autista en el desenvolupament i l'adquisició d'habilitats socials i d'autonomia personal. En concret, l'objectiu principal és dissenyar una intervenció dirigida a un nen de 6 anys amb autisme perquè sigui capaç de posar-se l'abric sol, interaccionar bé amb els seus companys i companyes i vagi al lavabo a fer les seves deposicions de manera autònoma.

Per tal d'explorar fins a quin punt el fet d'anticipar-se i donar reforç positiu sobre l'aprenentatge d'aquests hàbits s'ha dut a terme un disseny de reversió (ABA\*B).

Finalment, podem determinar que l'infant ha adquirit els hàbits proposats: posar-se l'abric de manera autònoma, relacionar-se de manera correcta amb els seus companys i companyes durant les estones d'esbarjo i fer les seves deposicions al lavabo de manera autònoma. A l'inici la freqüència de conducta esperada era 0 i a mesura que va avançant la intervenció els resultats van millorant considerablement. Per tant, podem concloure que mitjançant l'anticipació i el reforç positiu s'aconsegueix l'adquisició de les habilitats socials i la potenciació de l'autonomia en persones amb autisme.

### **Paraules clau:**

Trastorn d'Espectre Autista, habilitats socials, anticipació.



## Abstract

This research focuses on improving some of the difficulties that children with autistic spectrum disorder face in the development and acquisition of social skills and personal autonomy. In particular, the main objective is to design an intervention aimed at a 6-year-old child with autism, so that he is able to put his coat on alone, interact well with his classmates and go to the bathroom when he needs it.

A reversal design (ABA\*B) was carried out in order to explore to what extent anticipating and giving positive reinforcement can affect the learning of these habits.

Finally, we can determine that the child has acquired the habits proposed: to put his coat on without any help, to interact correctly with his classmates during breaktime and to make his depositions in the toilet autonomously. At the beginning, the frequency of the expected behaviour was 0 and as the intervention progressed, the results improved considerably. Therefore, we can conclude that by anticipating the activities and the use of positive reinforcement, we can improve the acquisition of social skills and enhance the autonomy in people with autism.

### **Keywords:**

Autism Spectrum Disorder, social skills, anticipation, positive reinforcement.



# 1. Introducció

*“L’ensenyament que deixa petjada no és el que es fa de cap a cap, sinó de cor a cor” Howard. G. Hen*

Segons la confederació d’autisme d’Espanya, les xifres dels estudis epidemiològics realitzats a Europa apunten que hi ha un de cada cent nadons amb Trastorn de l’Espectre de l’autisme (TEA, d’ara endavant). Com esmenta el departament d’educació (2012), el TEA és un trastorn del desenvolupament que es manifesta obstaculitzant l’aprenentatge d’habilitats de comunicació i de relacions socials i la capacitat per a regular de manera flexible la conducta i el pensament. Els efectes del trastorn varien en cada persona i presenten una diversitat de necessitats relacionades amb els dèficits persistents en la comunicació social i la interacció social en diferents contextos, els patrons de comportament i interessos restringits i repetitius i l’interès inusual per aspectes sensorials de l’entorn. Com a mestres, hem de tenir en compte aquestes necessitats i oferir un entorn estructurat i sensorialment confortable que potenciï el treball per rutines utilitzant elements d’estructura i comprensió del temps oferint espais de confort o racons específics.

El següent treball presenta una intervenció educativa amb un infant de 6 anys, anomenat Marc, amb TEA i retard límit. S’ha realitzat aquesta intervenció per atendre a les necessitats manifestades pels diferents agents educatius i per la família. L’objectiu principal és explorar l’impacte de l’anticipació i del reforç positiu en l’aprenentatge d’algunes habilitats socials (relacionar-se de manera correcta amb els companys i companyes) i d’autonomia (posar-se l’abric sol i fer les deposicions al lavabo de manera autònoma).

El treball que es presenta consta de quart parts. En primer lloc, es presenta la fonamentació teòrica sobre la inclusió, l’autisme, les necessitats determinades d’aquest trastorn i les estratègies per atendre-les com són l’anticipació i el reforç positiu. En segon lloc, hi ha el disseny metodològic amb el context i la descripció de l’infant, el procediment i el registre i anàlisi de les dades. També, es descriuen els resultats obtinguts. En tercer lloc, s’interpreten els resultats a l’apartat de discussió. En quart lloc, s’expliquen les conclusions amb les idees fonamentals que s’han extret del treball.



## 2. Fonamentació teòrica i objectiu

L'educació inclusiva es defineix com un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula (Stainback, 2001). L'autora emfatitza la pertinença de qualsevol alumne/a a una comunitat i, alhora, remarca el caràcter interactiu i compartit de l'aprenentatge escolar.

En aquesta mateixa direcció, l'experiència dels centres que han dut a terme pràctiques que propicien l'educació per a tots i totes, així com seva la recerca, han portat a definir la inclusió com un procés sense fi per trobar millors formes, cada cop més adequades, de respondre a la diversitat (Ainscow, 2005). Cada persona és única i irreplicable i el fet d'educar comporta reconèixer que la diversitat és l'essència de la societat i conèixer i comprendre les característiques i necessitats diverses dels alumnes (Departament d'Ensenyament, 2015).

Des d'aquest punt de vista, la diferència esdevé un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults. Així mateix, la inclusió es basa en la identificació i l'eliminació de les barreres en l'aprenentatge i la participació que pugui trobar l'alumnat. Es tracta d'utilitzar la informació adquirida a partir de l'observació de les polítiques i les pràctiques educatives, per estimular la creativitat i la resolució de les dificultats (Ainscow, 2005).

La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat. En la presència es considera l'emplaçament on l'alumnat aprèn, interessant-se pel fet que sigui en entorns el més normalitzats possible; la participació fa referència a la qualitat de l'experiència dels escolars al centre i, per tant, inclou tant la seva experiència col·laboradora, com l'opinió de l'alumnat, i l'èxit remet al resultat obtingut per l'alumnat al conjunt de l'activitat escolar i no tan sols el resultat de proves o exàmens (Duran, Giné i Marchesi, 2010).

D'altra banda, la inclusió es fixa també, de forma especial, en aquells grups d'alumnat amb risc de marginació, d'exclusió, més gran o de no aconseguir un rendiment adient en l'aprenentatge escolar. Això implica una responsabilitat especial de les diferents instàncies

administratives envers aquests grups d'alumnat, així com la necessitat de fer un seguiment específic de la presència, la participació i l'èxit, abans esmentats (Departament d'Ensenyament, 2015).

Així doncs, l'educació inclusiva és un procés que comença amb el reconeixement de les diferències que hi ha entre els i les estudiants, i amb el respecte i la construcció dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir d'aquestes diferències, reduint les barreres en l'aprenentatge i en la participació per a tot l'alumnat, i no solament per als qui presenten discapacitats o tenen necessitats educatives especials (Booth i Ainscow, 2002).

Avançar cap a les bones pràctiques inclusives suposa un repte pels docents. Entenent que cada infant té una sèrie de característiques que els fan ser diferent, els educadors hem de donar una resposta que permet als infants avançar en el seu procés de desenvolupament. En concret, les dificultats en les diferents àrees del desenvolupament dels alumnes dins l'Espectre Autista els fa un col·lectiu especialment vulnerable pel que fa a la seva adaptació i inclusió escolar. Aquest caràcter variable del propi trastorn fa que cap nen amb TEA sigui igual i, per tant, hem d'adaptar-nos al màxim a les peculiaritats i característiques de cada cas concret.

Les persones amb TEA plantegen grans reptes a les famílies, a la comunitat educativa i a la societat (Rivière i Núñez, 2008). La inclusió dels nens i nenes amb autisme a l'aula proposa nous reptes al docent que ha de desenvolupar pràctiques per respondre a les necessitats específiques d'aprenentatge de l'estudiant, en el marc d'un currículum i una organització que no sempre disposa d'una estructura i un contingut flexible. Doncs, la intervenció educativa adequada ha d'anar enfocada a la millora de les habilitats comunicatives socials per aconseguir una conducta autoregulada adaptada a l'entorn. Doncs, aquesta intervenció és fonamental en la millora de la qualitat de vida de les persones amb autisme (Rangel, 2017). Alhora, les actuacions que es realitzen han de ser sostenibles tenint present que a l'aula hi ha més alumnes i amb altres necessitats educatives.

L'autisme és un trastorn del neurodesenvolupament que afecta a la comunicació i al funcionament social i es caracteritza per la presència de comportaments repetitius i



interessos restringits. La manca de flexibilitat mental causa dificultats per adaptar-se als canvis (Delgado, Congote, Richard, Sierra, & Vélez, 2012). En el Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals (DSM-5) de la American Psychiatric Association es considera que la sintomatologia bàsica del trastorn autista resideix en les dificultats en el desenvolupament de la interacció social i de la comunicació i la presència d'un repertori de conductes estereotipades i persistents (American Psychiatric Association, 2013).

Així mateix, altres autors afirmen que les característiques fonamentals que afecten el desenvolupament d'un alumne amb TEA són: problemes en l'adquisició de les habilitats de l'autonomia; alteracions cognitives que afecten a aspectes relacionats amb la abstracció, la funció simbòlic-representacional, el llenguatge, l'atenció, la percepció i la memòria; alteracions en la comunicació i el llenguatge; alteracions socials: aïllament i falta de contacte social; alteracions en la conducta com accions repetitives o disruptives; i alteracions motrius que varien segons els casos (Rodgla i Miravalls, 2014). És a dir, els problemes d'adquisició d'autonomia, les alteracions cognitives i les alteracions socials es veuen reflectides en les situacions problemàtiques habituals amb alumnes amb TEA: dificultats per vestir-se sols, anar al lavabo, problemes de comunicació amb els iguals, dificultats amb la interacció en el joc, entre d'altres.

Si ens centrem en el desenvolupament de les habilitats socials i autonomia, es pot afirmar que les habilitats socials més afectades podrien ser: comunicació no verbal (contacte ocular, espai personal, postura, to de veu), saludar, presentar-se, expressar una queixa, demanar ajuda, demanar un favor.

Les habilitats socials es poden definir com un conjunt de conductes apreses, que empren els individus en les situacions interpersonals per obtenir o mantenir el reforçament del seu ambient (Kelly i del Viso Pabón, 2000). Doncs, les habilitats socials són els mitjans que té un subjecte per aconseguir els seus objectius. Habilitats tals com demanar ajut a l'adult,, prendre decisions, demanar una joguina a un company són exemples que mostren habilitats que s'han de potenciar en nens i nenes amb TEA. En la primera infància les habilitats socials impliquen interacció amb els seus iguals, les primeres manifestacions prosocials, l'exploració de regles, la comprensió d'emocions entre d'altres (Lacunza i Contini de

González, 2009). D'aquesta manera, la interacció no només té un paper socialitzador sinó que promou el desenvolupament cognitiu de l'infant a partir de la manipulació d'un sistema.

Algunes de les estratègies més utilitzades per tal d'afavorir l'autonomia i l'adquisició d'habilitats socials poden ser la anticipació i el reforç positiu. Les rutines, l'anticipació els preavisos solen ser útils pels nens i nenes amb TEA (Martín Rodríguez, 2006). La paciència, la flexibilitat i la capacitat d'adaptació són habilitats necessàries per treballar amb ells. Els canvis com una nova mestra o una sortida no programada poden causar ansietat i frustració. Informar-los amb temps i donar diversos avisos abans que comenci una nova activitat pot ser una bona ajuda.

D'altra banda, el concepte de reforç positiu s'estructura al voltant de quatre fonaments: les conductes problemàtiques estan directament relacionades amb el context en el que es produeixen; aquestes conductes tenen una funció molt concreta per la persona que les presenta; les intervencions més eficaces es basen en un profund coneixement de la persona, del seu context social i de la funció que desenvolupen les seves conductes problemàtiques; i el reforç positiu ha de basar-se en valors respectuosos de la dignitat de la persona, de les seves preferències i de les seves metes individuals (Fundación Eguía-Careaga Fundazioa, 2011). Així mateix, el reforç positiu posa en relleu la prevenció de conductes problemàtiques. Enlloc, d'emfatitzar la simple correcció de la conducta problemàtica, s'emfatitza la modificació del context on hi ha conductes problemàtiques (Carr, 1998). Des de la perspectiva personal, el reforç positiu contribueix a crear situacions de serenitat i tranquil·litat oferint el context idoni i la oportunitat d'ensenyar habilitats alternatives i d'estructurar un ambient de suport (Fundación Eguía-Careaga Fundazioa, 2011)

Tenint present la importància del desenvolupament d'habilitats socials i l'autonomia en alumnes amb TEA, es pretén explorar l'impacte de l'anticipació i del reforç positiu en l'aprenentatge d'aquestes habilitats d'un alumne de 6 anys amb TEA. Es preveu que amb aquestes dues estratègies hi hagi una evolució positiva en l'aprenentatge de posar-se l'abric sol; relacionar-se de manera correcta amb els companys i companyes i fer les deposicions al lavabo de manera autònoma.

## 3. Disseny metodològic

### 3.1. Context i participant

L'escola és un centre públic d'infantil i primària situat al barri de la Dreta Eixample. Aquest consta de dues línies i hi ha alumnes procedents d'un context socioeconòmic mitjà-alt. Es tracta d'una escola inclusiva que té com a principal propòsit el de respondre de la millor manera a la diversitat de l'alumnat. Així mateix, el centre aposta per donar un paper protagonista a l'infant com a centre del seu propi aprenentatge de manera vivencial i significativa proporcionant situacions de coneixements motivadores.

El grup de 1r "Arrencacebes" està format per 25 alumnes. Està format per 13 nenes i 12 nens. És un grup-classe que es coneixen des de EI3. És un grup alegre, entusiasta, molt acollidor i amb moltes ganes d'aprendre. En Marc està força integrat en el grup classe, els companys l'ajuden quan realitzem tasques i tenen molta paciència a l'hora de respondre a les seves accions impulsives.

En Marc és un nen de sis anys diagnosticat de TEA lleu i retard límit. És un infant molt carinyós, entusiasta, nerviós i sovint es mostra absent i canviant en la seva manera d'actuar. Actua de manera impulsiva i sense pensar les coses, per això sovint té problemes amb els seus companys i companyes. En Marc és un nen força dependent de l'adult i requereix d'un acompanyament en moltes de les tasques del dia a dia: per posar-se l'abric, per interactuar de manera correcta amb els seus companys quan juguen, per realitzar les activitats d'aula, entre d'altres. Així doncs, presenta la necessitat de suport per part de l'adult en molts moments. D'altra banda, tal com ja s'ha mencionat es tracta d'un alumne molt carinyós i que té consciència de les coses que fa malament, quan se li crida l'atenció assumeix la culpa.

## 3.2. Procediment

La proposta d'intervenció va sorgir després d'observar que durant 4 mesos, aproximadament, l'infant sempre demanava ajuda per posar-se l'abric sol, tenia conflictes amb els companys i companyes a les estones de joc i sovint es feia els excrements a sobre en comptes d'anar al lavabo de manera autònoma.

Així mateix, es va dissenyar una intervenció de reversió (model ABA\*B), amb la finalitat d'explorar fins a quin punt el fet de d'anticipar-se i preveure les activitats i donar reforç positiu sobre l'aprenentatge dels hàbits (posar-se l'abric, interactuar correctament amb els companys i fer les deposicions al lavabo) impacta en la ocurrència de conductes disruptives que presentava aquest alumne. Aquest disseny permet avaluar directament l'impacte d'una variable sobre una altra replicant les dues primeres condicions (Gast i Hammond, 2010). Així mateix, després de definir què s'entén per la conducta objecte d'estudi, aquesta s'avalua fins a quin punt es du a terme (A) es crea una intervenció (B) que es repeteix en dues condicions. La intervenció consta de quatre fases i té una durada de 47 dies. S'ha realitzat a l'aula i a les estones d'esbarjo amb els companys i companyes de l'aula.

### 3.2.1. Línia base

Les sessions de la línia base s'han dut a terme sense donar cap ajuda explícita. En aquesta primera fase, s'observa que en Marc demana ajuda a la mestra o als companys/es per posar-se l'abric. Se li deixa temps per fer la tasca. Si ho fa de manera autònoma no és diu res; si no ho fa, se l'ajuda. També, pel que fa a la interacció amb els companys i companyes, es baralla per aconseguir una joguina, li costa compartir les joguines i sovint acaba enfadant-se i fent plorar a algun infant quan li treu de les mans la joguina. Quan passa un incident com aquest, la mestra parla amb en Marc i se li explica que ha de compartir les joguines i demanar-les quan vol jugar amb els demés. Per acabar, l'alumne no té control de les seves deposicions, sovint quan es posa nerviós s'excrementa a sobre i no avisa a la mestra. La mestra quan sent la olor li ofereix d'anar al lavabo i l'ajuda a canviar-se amb la roba de recanvi.

### **3.2.2. Intervenció 1**

La mestra fa una anticipació del comportament correcte que s'espera d'ell i fa un acompanyament amb reforç positiu creant una graella (veure annex 1) on cada dia posaran un gomet (verd, groc o vermell) si és capaç d'assolir els tres objectius marcats: posar-se l'abric de manera autònoma, jugar bé amb els companys i companyes i a anar al lavabo a fer les seves deposicions.

Abans d'anar al pati se'l anima a posar-se correctament l'abric, i se li recorda com s'ha de comportar amb els seus companys i companyes. Així mateix, ja des del matí i durant el dia, se li va recordant que ha d'anar al lavabo. A l'acabar el dia, en Marc i la mestra s'asseuen i comenten el que ha passat en relació als tres objectius marcats i posen els gomets a la graella.

### **3.2.3. Línia base 2**

La condició segueix igual que a la intervenció 1 (seguiment amb la graella de gomets) però es retirarà l'anticipació del comportament que s'espera de l'alumne.

### **3.2.4. Intervenció 2**

La mestra tornarà a fer una anticipació de la conducta que s'espera i un reforç positiu amb la graella de gomets. Les actuacions seran les mateixes que a la intervenció 1.

### 3.3. Registre i anàlisi de dades

#### **Línia base 1:**

Es farà un diari d'observació on s'anirà anotant el comportament d'en Marc en relació als tres objectius marcats (veure annex 2).

#### **Intervenció 1:**

Per enregistrar el comportament de l'infant en relació amb els objectius establerts, s'ha creat una graella de gomets (verd, groc, vermell). En aquesta graella hi ha els tres comportaments que es volen millorar amb un pictograma representatiu i els cinc dies de la setmana. Cada dia abans de marxar de l'escola es fa una reflexió amb en Marc sobre com s'ha comportat en referència a les tres accions marcades i se li posa el gomet que correspon.

Pel que fa a l'objectiu de posar-se l'abric sol: posarem un gomet verd quan l'alumne es posi de manera autònoma l'abric; el gomet groc quan l'alumne ha necessitat una mica d'ajuda al començament de posar-se l'abric però finalment se l'ha acabat posant sol; el vermell quan l'alumne no és capaç de posar-se'l sol i demana ajuda a un company/a o a la mestra.

En quant al propòsit de jugar bé amb els nens i nenes de l'escola: es posarà un gomet verd quan hi hagi una interacció adequada; un gomet groc si hi ha alguna discussió però han pogut arreglar-la de manera autònoma; i el vermell si s'ha enfadat amb un company/a i la mestra ha hagut d'intervenir per resoldre el conflicte.

#### **Línia base 2:**

La mestra retira el reforç positiu però segueix amb l'enregistrament de les dades amb la graella de gomets. Els indicadors per posar els gomets verd, groc o vermell són els mateixos que els de la intervenció 1.

#### **Intervenció 2:**

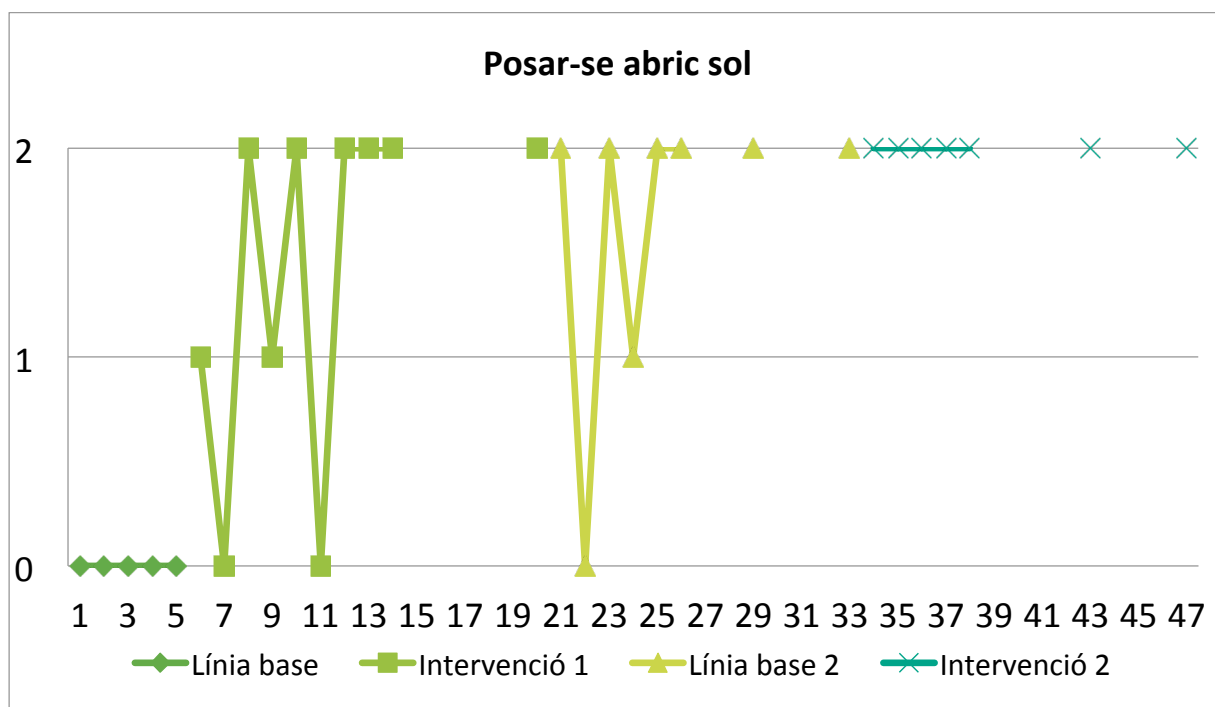
La mestra torna a fer un reforç positiu i anticipació de les activitats que poden causar conflicte. A més a més, es segueix amb la graella d'enregistrament utilitzant els indicadors establerts en la intervenció 1.

## 4. Resultats

Les figures 1,2 i 3 mostren els resultats obtinguts al llarg dels 47 dies que s'ha dut a terme les intervencions. En el transcurs d'aquests dies s'han anat proporcionant els suports necessaris per assolir les seves demandes d'atenció i per fer una acompanyament i millorar la seva conducta.

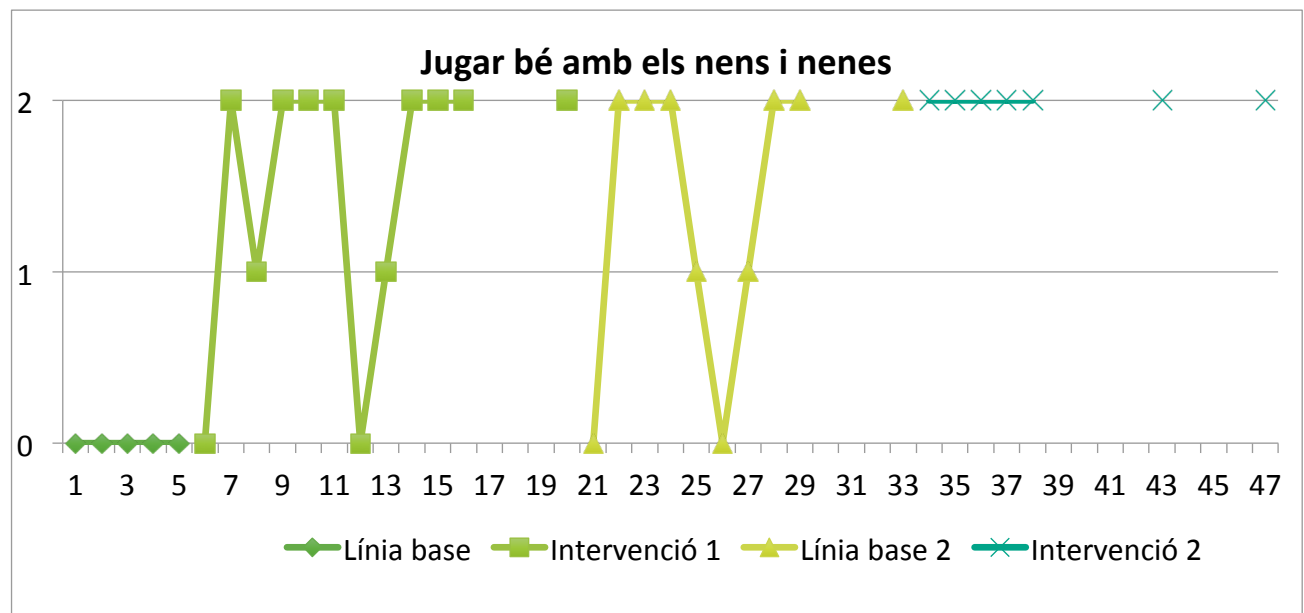
Referent a la primera habilitat (posar-se l'abric), tal com s'observa la figura 1, en Marc no és capaç de posar-se l'abric sol durant la primera fase (línia base). Un cop s'inicia la intervenció 1, el grau d'assoliment de l'habilitat oscil·la entre l'u i el dos al llarg de les primeres sessions fins que es manté constant. Seguidament, durant els primers quatre dies de la tercera fase (línia base 2), veiem que l'assoliment segueix inestable fins que es manté al dos. Per últim, a l'última fase (intervenció 2) s'observa que el nivell d'assoliment és d'èxit en totes les sessions.

Figura 1. Posar-se l'abric sol



Pel que fa a l'objectiu de jugar bé amb els companys i companyes, tal com veiem en a figura2, en la primera fase (línia base) s'observa que en Marc no assoleix l'objectiu. Un cop s'inicia la intervenció 1, el grau d'assoliment de l'habilitat varia entre l'u i el dos al llarg de les primeres sessions fins que després es manté constant al dos. Seguidament, en la tercera fase (línia base 2) veiem que el grau d'assoliment segueix variable. Per últim, a l'última fase (d'intervenció 2) s'observa una certa inestabilitat fins que assoleix l'objectiu.

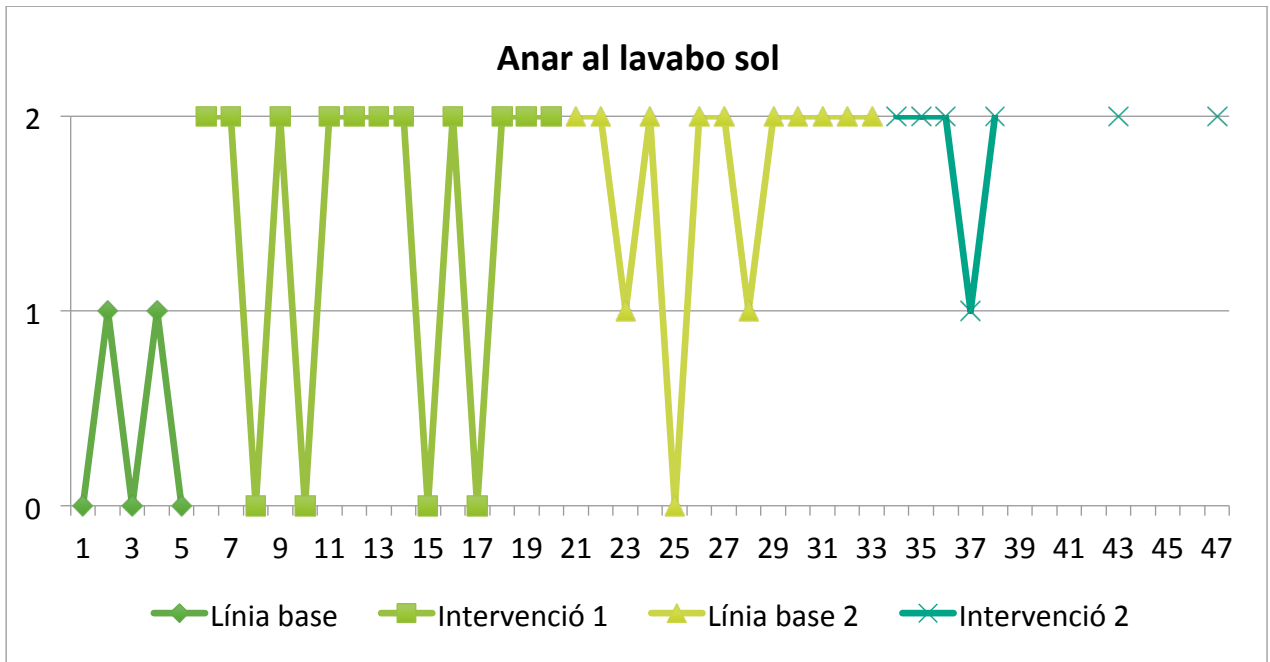
**Figura 2. Jugar bé amb els companys/es**



En quant a l'habilitat d'anar al lavabo sol i no fer-se les deposicions a sobre, la figura 3 ens mostra que a la primera fase (línia base) no hi ha assoliment de l'objectiu. Un cop s'inicia la intervenció 1, l'adquisició de l'habilitat és variable fins que es manté constant al dos. Seguidament, durant la tercera fase (línia base 2), veiem que el grau d'assoliment comença oscil·lant entre zero i dos però s'acaba estabilitzant al dos. Per últim, a la intervenció 2 s'observa que només el quart dia de la intervenció hi ha un grau d'assoliment 1 però la resta són d'assoliment 2.



Figura 3. Anar al lavabo sol





## 5. Discussió

L'objectiu fonamental que persegueix aquesta investigació és el d'explorar l'impacte d'una intervenció dirigida a un nen de 6 anys amb TEA lleu i retard límit que consisteix en preveure les activitats i donar reforç positiu sobre l'aprenentatge dels hàbits: posar-se l'abric sol; relacionar-se de manera correcta amb els companys i companyes i fer les deposicions al lavabo de manera autònoma.

L'eficàcia de la intervenció es mesura comparant els resultats obtinguts en la línia base 1 i 2 i els resultats que deriven després de realitzar les dues intervencions. Com indiquen els resultats, podem afirmar que les estratègies proposades són eficaces per aconseguir una evolució positiva en el comportament d'en Marc en relació als tres hàbits que es volen millorar. Així doncs, observem que amb el reforç positiu i l'anticipació de les activitats aquest infant és capaç de posar-se l'abric de manera autònoma, de millorar la relació amb els seus companys i companyes durant les estones de joc i és capaç de fer les deposicions al lavabo de manera autònoma. A més a més, podem observar que el nombre de sessions que s'han necessitat per dur a terme aquesta intervenció han estat poques i que aproximadament amb un mes i mig s'ha aconseguit l'adquisició d'aquests tres hàbits. Doncs, les dades indiquen que l'infant manté aquests hàbits apresos despès d'un temps.

En general, els resultats d'aquest estudi se sumen al que defensen Martos i Llorente (2013) en el seu treball, quan diuen que qualsevol programa d'intervenció ha de respectar la necessitat d'ordre, estructura, anticipació i predictibilitat que mostren les persones amb TEA. Així com també que les intervencions han de fomentar l'adquisició d'aprenentatges funcionals. Doncs, com afirma Montalva (2012), un dels principals objectius del tractament amb nens i nenes amb autisme és el de desenvolupar al màxim la independència de l'individu en totes les àrees de la seva vida quotidiana (familiar, social, educacional i laboral) incloent el joc i el temps lliure. D'aquesta manera, amb aquesta intervenció millorem la qualitat de vida de la persona amb autisme (Rangel, 2017).

Fent referència als suports proporcionats, les dades indiquen que tot i tenir èxit en la intervenció, quan es retiren alguns dels suports, en aquest cas l'anticipació i l'acompanyament, l'èxit disminueix. Així doncs, com a professionals ens hem de plantejar si alguns dels suports que es proporcionen han de ser permanents. Tal com s'esmenta al decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, les mesures són les accions del centre destinades a reduir les barreres de l'entorn educatiu. En aquest cas, l'anticipació i el reforç positiu serien una mesura específica intensiva adaptada a la singularitat d'en marc i en la nostra pràctica educativa hauríem d'identificar quines d'aquestes mesures hem de donar amb una freqüència regular i sense límit temporal per tal de que l'alumne aprengui en un entorn estructurat, acollidor i potenciant el seu desenvolupament personal.

D'altra banda, algunes limitacions de l'estudi denoten que tot i que des d'un punt de vista pràctic es pot entendre que el disseny utilitzat pot tenir implicacions ètiques, aquest disseny permet demostrar i evidenciar l'impacte de determinades pràctiques sobre la ocurrència de les conductes esmentades. Així mateix, una altra limitació de l'estudi pot recaure en el fet de que la segona línia base és molt llarga (13 dies). Això és degut a que els resultats d'aquesta encara es mostraven irregulars i s'allarga fins que s'estabilitzen.

Amb tot, tractant-se d'un estudi de disseny de cas únic, aquest permet demostrar l'eficàcia de certes intervencions però no permet generalitzar el resultat obtingut al conjunt de persones amb TEA (Fuentes-Biggi et al., 2006). Doncs, és important dur a terme noves intervencions basades en les característiques particulars de l'individu al que van destinades i incloent objectius concrets i estratègies d'intervenció basades en les destreses i dificultats específiques de cada persona (Martos i Llorente, 2013). Així mateix, cal seguir indagant en les diferents estratègies per ajudar al desenvolupament personal d'habilitats socials i autonomia d'infants amb TEA. Futures recerques interessants per mestres podrien ser l'exploració de noves estratègies per afavorir el treball en grup a l'aula, potenciar l'autonomia a l'hora de menjar o d'anar al lavabo, tal com podem veure a l'estudi de Kurniawan, Mayang Purnamasari, Rakhmawati, Panji i Jalaputra (2018).

## 6. Conclusions

Aquest treball ha sorgit de l'interès per donar resposta a les necessitats bàsiques d'en Marc, després de mesos d'observacions i de reunions amb la família. Un cop realitzada la intervenció i observant els resultats que en deriven, es poden extreure les següents conclusions.

En primer lloc, la importància de l'anàlisi previ de la conducta i de les necessitats de cada alumne per tal d'identificar les conductes problemàtiques, seleccionar els objectius clau que es volen treballar i les estratègies d'intervenció. Així mateix, a partir d'aquesta avaluació diagnòstica, el docent amb l'ajuda del personal especialitzat pot decidir les mesures i els suports específics per potenciar el desenvolupament de les diferents habilitats socials i de l'autonomia personal.

En segon lloc, es pot afirmar que el reforç positiu, l'anticipació de les accions i l'acompanyament en la intervenció amb les persones amb autisme afavoreixen la implicació d'aquests nens i nenes en les activitats d'aprenentatge significatives.

Així mateix, el fet d'implementar aquesta intervenció a l'escola, és a dir, en un context natural que li permet interactuar de manera adequada en el seu entorn més proper, no només promou l'aprenentatge sinó que també s'assegura el benestar de la persona amb autisme en els diferents aspectes de la seva vida quotidiana.

D'altra banda, cal tenir present que les persones amb autisme tenen un gran potencial educatiu que s'ha de saber desenvolupar. Doncs hem de facilitar el progrés d'aquests alumnes prevenint les dificultats de l'aprenentatge i assegurant un millor ajustament entre les capacitats d'aquests alumnes i el context educatiu.

Finalment, cal esmentar l'eficàcia d'implementar el mètode ABA\*B ja que permet avaluar directament l'impacte d'una variable sobre una altra replicant les dues primeres condicions en una situació determinada i creant un context organitzat.

A banda d'algunes limitacions que s'han exposat a l'apartat de discussió, cal destacar que el fet d'utilitzar la graella d'observació amb els pictogrames i de proporcionar un reforç positiu i l'anticipació de les tasques ha afavorit positivament en els resultat d'aquesta intervenció. Doncs, tal i com veiem en els gràfics, s'ha observat una evolució molt positiva des de la primera línia base fins la segona intervenció.

Tenint en compte aquests aspectes i donant resposta als objectius plantejats inicialment, podem afirmar que gràcies a l'anticipació i el reforç positiu en l'aprenentatge de les tres habilitats exposades anteriorment, l'infant amb TEA ha experimentat una evolució molt positiva. Tanmateix, en el cas de la relació amb els seus companys i companyes, observem que en la intervenció dos encara no es manté estable del tot. Per tant, podem plantejar-nos la necessitat de continuar amb el reforç positiu i ampliant el temps de la intervenció de manera que s'aconsegueixi una autoregulació de la manera d'interaccionar amb els companys i companyes.

## 7. Agraïments

M'agradaria donar el meu agraïment a totes les persones que han fet possible la realització d'aquest treball de final de màster. En primer lloc, al meu tutor, David Simó, per la seva ajuda i les seves observacions i, sobretot, per tota l'atenció i el suport que m'ha brindat durant tot el procés de realització d'aquesta tasca.

En segon lloc, a tots els professionals de l'escola Fructuós Gelabert que treballen amb l'alumne i en especial, a la Marga i l'Ester, paral·lela de tutoria i mestra d'atenció a la diversitat per donar-me el recolzament i algunes orientacions al llarg del procés d'intervenció.

Així mateix, m'agradaria donar les gràcies a tots els nens i nenes de l'aula per la seva col·laboració, participació i paciència durant la intervenció. També, al protagonista d'aquest treball, sense el qual aquesta investigació no hagués estat possible, regalant-se el seu somriure i demostrant-me que amb una correcta intervenció els nens i nenes amb autisme poden fer una gran evolució en el seu desenvolupament.

Per últim, agrair als meus familiars i amics que han estat recolzant-me en tot moment i que malgrat les dificultats trobades al llarg del camí sempre m'han acompanyat amb un somriure i m'han ensenyat que amb constància i esforç els objectius es poden assolir.





## 8. Referències

- Ainscow M. (2005) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Universidad Autónoma de Madrid.
- American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association.
- Booth, T. i M. Ainscow (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carr, E. G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. Siglo Cero.
- Centro de Documentación y Estudios; Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011). Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir Mejor. Apoyo Conductual Positivo., 1–54.
- Delgado, L. C., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., i Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. Revista CES Psicología, 5(1), 77–90.
- Document Departament (deseembre, 2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per l'atenció a la diversitat. Disponible a <http://ensenyament.gencat.cat>.
- Document Departament (2012). Pla director de salut mental i addiccions. Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA). Barcelona: Direcció General de Regulació, Planificació i Recursos Sanitaris. Generalitat de Catalunya.
- Duran, D., Giné, C., i Marchesi, A. (2010). Guia per a l'anàlisi, valoració i reflexió de pràctiques inclusives. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <https://doi.org/10.2118/38946-pa>
- Font, T., Ferretjan, V., Forteza, S., Vicent, J. E., Salva, M. R., i Cebrian, S.-A. (2016). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 46(2), 57.

- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., ... Hernández, J. M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 43(7), 425–438.
- Kelly, J. A. i del Viso Pabón, S. (2000). Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones. Desclée de Brouwer.
- Kurniawan, R., Mayang Purnamasari, W., Rakhmawati, R., Panji, D., i Jalaputra, E. (2018). *Development of Game for Self-Help Toilet Learning for Children with Autism*. *Communication & Information Technology) Journal* (Vol. 12).
- Lacunza, B. i Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Martín Rodríguez, M.C. La respuesta Teacch en el aula para alumnos/as dentro del espectro autista. (2006) En Vázquez Reyes, C. y Martínez Fera, I. Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I. Los Trastornos del espectro autista (pp 86-103). Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Martos, J., i Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), S185-91.
- Montalva, N; Q. V. i D. S. P. (2012). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatría Y Neurología de La Infancia Y Adolescencia*, 23(1), 50.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: Un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 19(1), 81–102.
- Rivière, Á. i Núñez, M. (2008): *La mirada mental*. 3a ed. Madrid: AIQUE.
- Rodgla, E. M i Miravalls, M. (2014) *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y TGD: currículum y materiales didàcticos*.
- Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: Revista Catalana d'educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 5(1), 18–25.

## 9. Annex 1: Graella de gomets

	<b>POSAR-ME L'ABRIC SOL</b> 	<b>JUGAR BÉ AMB ELS AMICS</b> 	<b>ANAR SOL AL LAVABO</b> 
DILLUNS			
DIMARTS			
DIMECRES			
DIJOUS			
DIVENDRES			



# 10. Annex 2. Graella d'observació

GRAELLA D'OBSERVACIÓ

ene de 2018 (Hora de Europa central - Madrid)

dom	lun	mar	mié	jue	vie	sáb
31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	1	2	3

*(Note: The table above represents the grid structure. The actual handwritten observations are detailed in the text blocks below, corresponding to the dates in the grid.)*

**dom 31**: NEVADÓS DESPRÉS DE VACANCES. ANTI ES BARRAQUA PER LES JOVENES DELS COMPAÑYS.

**lun 1**: EMBENTRA AL COMPAÑY PER SER EL PAINEIR DE LA SIVA FEL CAÇA.

**mar 2**: TDT OK. Demana ajuda x paqueta a companya.

**mié 3**: Arriba sense les ulleres. Demana ajuda paqueta, beld mat.

**jue 4**: Quan hem anat a pisurar. Tenia calcedors bruts.

**vie 5**: Li costa posar-se a treballar quan fem l'esquema corporal. em poso amb ella a piscina veiem que s'ha fet caça.

**sáb 6**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.

**dom 7**: conversa entre companya li costa estar atant.

**lun 8**: Rasons de matas es posa nerviós no vol fer feina.

**mar 9**: Joc compartit no sap en arar, es vol quedar amb mi a l'aula a la cuineta. S'enfada.

**mié 10**: S'enfada amb l'Arreu al pati i li treu la joguina.

**jue 11**: Tallar de circ, li costa arar canviant d'activitat. Es posa nerviós es fa caça ad missàlle.

**vie 12**: Al pati s'enfada amb en LD i Arreu. Guila i es queda a terra estirat. Rasons de matas està nerviós no vol fer feina.

**sáb 13**: S'ha fet caça.

**dom 14**: Problemes al pati amb el LD. Vera del centre no està atant, es tira pel terra.

**lun 15**: Rasons de matas treballa 5 minuts i després ja vol jugar.

**mar 16**: Joc compartit es posa nerviós moltes companyes es fa caça a la taula.

**mié 17**: S'enfada i empencha per ser el primer de la fila. Joc compartit segueix sense saber on anar.

**jue 18**: Joc compartit es posa nerviós moltes companyes es fa caça a la taula.

**vie 19**: S'enfada i empencha per ser el primer de la fila. Joc compartit segueix sense saber on anar.

**sáb 20**: S'enfada i empencha per ser el primer de la fila. Joc compartit segueix sense saber on anar.

**dom 21**: Li costa estar atant i escoltar als companya conversta. No es veu sol a E F.

**lun 22**: Al pati s'enfada amb en LD i Arreu. Guila i es queda a terra estirat. Rasons de matas està nerviós no vol fer feina.

**mar 23**: S'enfada i empencha per ser el primer de la fila. Joc compartit segueix sense saber on anar.

**mié 24**: Tallar de circ, li costa arar canviant d'activitat. Es posa nerviós es fa caça ad missàlle.

**jue 25**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.

**vie 26**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.

**sáb 27**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.

**dom 28**: Problemes al pati amb el LD. Vera del centre no està atant, es tira pel terra.

**lun 29**: Rasons de matas treballa 5 minuts i després ja vol jugar.

**mar 30**: Joc compartit es posa nerviós moltes companyes es fa caça a la taula.

**mié 31**: S'enfada i empencha per ser el primer de la fila. Joc compartit segueix sense saber on anar.

**jue 1**: Tallar de circ, li costa arar canviant d'activitat. Es posa nerviós es fa caça ad missàlle.

**vie 2**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.

**sáb 3**: S'ha fet caça abans d'anar a piscinar.



