

LA METODOLOGIA TEACCH

Una eina d'inclusió educativa per als
alumnes amb autisme

Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació

Grau en Mestre d'Educació Primària

Autora: Claudia Martínez Pastor

Tutor: Jose Gustems Carnicer

Treball Final de Grau

Curs 2020/2021

6 crèdits

Modalitat A

Recerca

Atenció a la diversitat



ÍNDEX

Títols	Pàgines
1. Introducció i justificació.....	5-6
2. Objectius d'investigació.....	7
3. Marc teòric.....	7-18
3.1. L'autisme.....	7-13
3.1.1. Perspectiva històrica.....	7-9
3.1.2. Què és l'autisme i com es manifesta?.....	9-10
3.1.3. Etiologia.....	10-11
3.1.4. El paper de les famílies.....	11-12
3.1.5. Com crear un entorn amigable amb l'autisme?.....	12
3.1.6. Mesures i suports útils per a l'autisme.....	13
3.2. El mètode TEACCH.....	13-17
3.2.1. Què és el mètode TEACCH?.....	13
3.2.2. Objectius de la metodologia i objectius d'intervenció.....	14
3.2.3. Principis que regeixen la metodologia.....	14
3.2.4. Pautes generals d'intervenció.....	15
3.2.5. Tècniques educatives del mètode TEACCH.....	15-17
3.3. La inclusió educativa.....	17-18
4. Metodologia.....	19-20
4.1. Mètode, metodologia i tècnica.....	19-20
4.2. La mostra.....	20
5. Anàlisi dels resultats.....	20-25
6. Conclusions.....	25-27
7. Referències bibliogràfiques.....	28-30
8. Annexes.....	31-44

RESUM

El present Treball de Fi de Grau mostra una recerca qualitativa en la qual s'investiga l'ús de la metodologia TEACCH amb alumnes amb autisme com una eina d'inclusió educativa, a partir de les experiències i opinions de la comunitat educativa. Més concretament, amb el pas del temps i en aquests últims anys, s'ha vist un augment de casos d'alumnes diagnosticats amb Trastorn de l'Espectre Autista i, en conseqüència, s'han hagut de buscar noves formes d'atenció a la diversitat dins les aules. És per això que es parla del concepte d'*inclusió educativa*, perquè la idea principal és adaptar l'entorn a les necessitats dels alumnes perquè puguin compartir espai, activitats, interaccions... amb els seus companys i en col·laboració de tots els agents que intervenen dins d'aquest àmbit. Així doncs, s'ha fet ús del mètode d'enquesta a partir de la tècnica de l'entrevista, mitjançant la qual s'ha pogut fer una comparació efectiva entre dos centres, un d'educació especial i un d'ordinari, a fi de veure l'enfocament proporcionat. És per això que s'ha observat el tractament de la metodologia en si, les aportacions que fa a l'àmbit educatiu, el paper de l'equip docent, les famílies i l'alumnat, així com les tècniques i les mancances d'aquesta. Aquestes s'han realitzat de forma presencial i telemàtica, amb quatre mestres diferents pertanyents als centres esmentats. Un cop fetes, s'ha vist una clara diferència entre tots dos quant a organització i recursos, igual que també s'ha de tenir present que es treballen amb més suports útils per als alumnes, ja que el més important són les seves necessitats. D'aquesta manera, s'ha determinat una clara evolució positiva dels alumnes en introduir la dinàmica dins l'aula, sobretot en termes d'autonomia, socialització i gestió d'emocions, entre d'altres, no només en l'àmbit educatiu, si no en tots aquells que conformen la vida quotidiana dels alumnes.

Paraules clau: alumnes TEA, inclusió educativa, metodologia TEACCH, autonomia, gestió d'emocions.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra una búsqueda cualitativa que investiga el uso de la metodología TEACCH con alumnos con autismo entendida como una herramienta de inclusión educativa a partir de las experiencias y opiniones de la comunidad educativa. Más concretamente, con el paso del tiempo y en estos últimos años, se ha visto un aumento de casos de alumnos diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista y, en consecuencia, se han tenido que buscar nuevas formas de atención a la diversidad en las aulas. Es por esto por lo que se habla del concepto de *inclusión educativa*, porque la idea principal es adaptar el entorno a las necesidades de los alumnos para que puedan compartir espacio, actividades, interacciones... con los compañeros y en colaboración de todos los agentes que intervienen dentro de este ámbito. Así pues, se ha usado el método de encuesta a partir de la técnica de entrevista, mediante la que se ha podido hacer una comparación efectiva entre dos centros, uno de educación especial y uno ordinario, con el fin de ver el enfoque proporcionado. Es por esto por lo que se ha observado el tratamiento de la metodología en sí, las aportaciones que hace al ámbito educativo, el papel del equipo docente, las familias y alumnos, así como las técnicas y carencias de esta. Estas se han realizado de forma presencial i telemática, con cuatro maestras distintas pertenecientes a los centros mencionados. Una vez hechas, se ha visto una clara diferencia entre los dos en cuanto a organización y recursos, igual que se ha de tener en cuenta que se trabajan con más soportes útiles para los alumnos, ya que lo más importante son sus necesidades. De esta forma, se ha determinado una clara evolución positiva de los alumnos a partir de la introducción de la dinámica dentro del aula, sobre todo, en términos de autonomía, socialización y gestión de emociones, entre otros, no sólo en el ámbito educativo, si no en todos aquellos que conforman la vida cotidiana de los alumnos.

Palabras clave: alumnos TEA, inclusión educativa, metodología TEACCH, autonomía, gestión emocional.

ABSTRACT

The present Final Degree Work shows a qualitative research that studies the use of the TEACCH methodology in students with autism understood as a tool of educational inclusion, from the opinion of the educational community. In the last years it has been recorded a huge increase in the number of students diagnosed of "Autistic Spectrum Disorder" and, therefore new ways to deal with diversity in classes need to be found. This is why it has been termed "educational inclusion", because the main idea of it is to adapt the environment to the needs of the students so they can share spaces, activities, interactions... with their mates and also together with the agents who take part into this field. So, a survey has been conducted by the technique of interview, through which it has been possible to compare two schools, one of special education vs one ordinary, in order to see they perspective about the methodology, the contributions to the educational field, the paper of the teaching staff, the families and the students, just as the techniques and the shortages of it. Interviews have been made in person and telematically with four different teachers belonging to the centres aforementioned. Once the interviews done, it has been evidenced a clear difference between the schools regarding to organization and resources, just like it has to take into account that it is been working with more useful supports for the students, because the most important thing are their needs. In this way, it has been established a clear positive development of the students since the introduction of the dynamic inside the class, especially, in terms of autonomy, socialization and the emotional process, among other things, not only the educational field, whether all the fields that form the daily life of the students.

Keywords: *students TEA, educational inclusion, TEACCH methodology, autonomy, emotional process.*

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

Actualment, dins l'univers educatiu, els docents, cada vegada més, s'enfronten a una realitat complexa: l'augment de casos d'autisme dins les aules. Amb el pas del temps, s'ha fet un progrés respecte als diagnòstics i el coneixement dels professionals, cosa que podria explicar aquest increment, però així i tot no se'n sap del cert què explicaria aquesta tendència a l'alça.

De la mà d'aquest increment i gràcies a fomentar l'educació inclusiva, la formació i interès, dins l'àmbit d'atenció a la diversitat i les necessitats específiques dels alumnes, ha anat agafant importància, per part dels mestres, amb l'objectiu de poder donar una resposta eficaç i adient a les demandes de l'alumnat i reduir-ne les barreres que impossibiliten la seva participació en les activitats d'aula.

En aquest sentit, trobem que hi ha hagut una evolució clara en el fet d'incloure als alumnes amb discapacitat o algun trastorn dins l'aula, però això no implica que, per exemple, dues persones amb autisme tinguin les mateixes capacitats o competències, ja que s'ha de conèixer a tots dos per veure què necessiten i com ens podem apropar a ells.

Aquest fet també fa pensar en el currículum, ja que encara que s'ha fet un canvi de mirada en l'escolarització dels alumnes, avui dia seguim regint-nos pel currículum ordinari adreçat a tot l'alumnat, independentment de les seves necessitats. Així doncs, el fet de no tenir un document específic per aquests alumnes provoca que els mestres hagin de cercar altres opcions per abordar les situacions a l'aula. N'és un exemple la metodologia TEACCH, una alternativa que treballa amb les famílies, la comunitat i els professionals per controlar el comportament dels nens i nenes i millorar les seves habilitats, a propòsit de desenvolupar-se autònomament, però amb certa supervisió, en qualsevol context.

Encara que és una metodologia que va sorgir de cara als anys 90 o 2000, va arribar de forma recent a les aules ordinàries i, per aquest motiu, en molts centres escolars, encara avui dia, no es fa servir. Altrament, als centres d'educació especial s'han mostrat pioners dins aquest àmbit, potser per la seva necessitat de disposar d'algun mètode que donés resposta a aquests alumnes.

És a partir de l'últim any en el Grau en Mestre d'Educació Primària on sorgeix el coneixement d'aquesta metodologia, la qual s'ha tractat dins l'especialitat d'Atenció a la Diversitat, a partir de l'estudi del Trastorn de l'Espectre Autista i les necessitats d'aquests alumnes, conjuntament

amb altres com el sistema PECS o els sistemes alternatius i augmentatius de comunicació, tots ells relacionats entre si.

Així doncs, va manifestar-se en mi la possibilitat de fer el Treball Final de Grau sobre aquesta temàtica, ja que penso que és necessari que, com a futurs mestres, mirem de forma inclusiva i responguem amb una actitud exemplar cap a aquesta, per tant, vaig considerar que necessitava aprendre, saber i investigar més sobre aquesta metodologia, la seva relació respecte a la inclusió i l'aplicació dins l'aula per poder afavorir la participació dels alumnes amb autisme.

A més a més, les pràctiques van jugar un paper important en la meua decisió definitiva, perquè durant els dos pràcticums vaig poder compartir espai amb mestres d'atenció a la diversitat i amb alumnes amb autisme i, especialment en un d'ells, vaig adonar-me que la resposta que se'n donava cap a l'alumne era una espècie de "segregació amagada, encoberta" a escoles que es feien dir inclusives, ja que el treien de l'aula en diverses ocasions per dur a terme activitats adaptades a les seves capacitats, en comptes de fer la mateixa activitat que els altres dins l'aula, però amb les adaptacions necessàries.

D'altra banda, és important destacar que gràcies al període de pràctiques hem pogut conèixer la diversitat que conforma l'educació i la societat, i el paper dels mestres, tant en relació amb aquesta com amb els diversos estils i característiques que els conformen. En aquesta mateixa línia, en moltes ocasions hem vist una resposta justa o, fins i tot, que no ha arribat a ajustar-se a la necessitat de l'alumne o al mateix alumne en si, per infinites raons (manca de formació, la quantitat d'alumnes dins l'aula, l'atenció a una gran quantitat de necessitats...).

D'aquesta manera, és important tenir present els principis de la inclusió i de l'atenció a la diversitat, tant en les aules ordinàries com en d'altres, per tal de poder continuar evolucionant dins d'aquest procés i oferir recursos, dinàmiques i estratègies que tothom pugui dur a terme per oferir una resposta a l'alçada d'un sistema educatiu inclusiu, tot donant importància a la formació constant del professorat i a la implicació de tota la comunitat educativa dins d'aquest procés.

Per tot això, considero que és necessari un canvi, tant en la societat com en el sistema educatiu, per poder arribar a una inclusió plena i real, sense etiquetes i prejudicis, oferint una escola per a tots amb els recursos necessaris per donar una resposta efectiva als alumnes amb necessitats educatives especials.

2. OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

Respecte als objectius, aquests es dividiran en dos tipus: el general i els específics. Pel que fa a l'objectiu general, únicament hi haurà un, és aquell que permetrà dur a terme el treball, sobre el qual es basarà i determinarà allò que es vol fer. Altrament, els objectius específics són aquells que ajuden a concretar i aprofundir en el cos del projecte, aquells que ens guiaran a unes conclusions contrastades.

Així doncs, l'objectiu general del treball és:

- Determinar l'ús de la metodologia TEACCH amb alumnes amb autisme entesa com una eina d'inclusió educativa, a partir de l'opinió de la comunitat educativa.

D'altra banda, els objectius específics del treball són:

- Identificar els contextos/situacions en les quals se'n fa ús de la metodologia TEACCH amb els alumnes amb autisme.
- Analitzar les adaptacions de material, recursos, activitats, etcètera per a la participació de l'alumne amb autisme.
- Concretar les mancances, si n'hi ha, de la metodologia TEACCH en relació amb els alumnes amb autisme, entesa com una eina d'inclusió educativa.
- Descriure l'opinió de la comunitat educativa (mestres, famílies i alumnes) en relació amb els alumnes amb autisme sobre la metodologia TEACCH.

3. MARC TEÒRIC

3.1. L'AUTISME

3.1.1. Perspectiva històrica

Anteriorment a les primeres descripcions rellevants sobre el que avui anomenem Trastorn de l'Espectre Autista, van sorgir diversos casos amb característiques similars tractats per diversos autors. D'aquesta manera, podem parlar de Johannes Mathesius (1504-1565), al segle XVI, que va tractar el cas d'un nen de dotze anys severament autista, d'acord amb la descripció proporcionada pel cronista. Altrament, trobem a Fray Junípero Serra, explicat a *Las Florecillas de San Francisco*, un relat anònim del segle XVII, en el qual s'explicava que aquest sant no era capaç de socialitzar-se, mostrava dificultats per entendre la comunicació no verbal... O, fins i tot, podem parlar del nen salvatge Victor d'Aveyron, estudiat per Jean Itard, un cas polèmic que ens

ha servit en l'actualitat per tractar la socialització, el llenguatge o, com planteja Harlan Lane (1976) al seu llibre, la possibilitat que el nen fos autista (Artigas i Paula, 2012).

Així i tot, el terme autisme no va ser utilitzat en medicina fins a l'any 1911. Paul Eugen Bleuler va ser qui l'introduí per referir-se a una alteració pròpia de l'esquizofrènia, però el que s'entenia per autisme era el fet de tancar-se al món, d'aïllar-se (Artigas i Paula, 2012). D'aquesta forma, les respostes a aquestes concepcions, així com els conceptes i diagnòstics donats, va causar que la detecció d'autisme fos la més habitual i que la intervenció estigués condicionada durant molt de temps (Folch i Iglesias, 2018).

Malgrat aquesta primera aproximació, el terme autisme com el coneixem en l'actualitat sorgeix gràcies a Leo Kanner i el seu article *Autistic disturbances of affective contact* del 1943 (Artigas i Paula, 2012). En aquest, Kanner parlava d'autisme infantil per referir-se a les psicosis infantils que es donaven en els primers anys de vida, destacant la barrera per establir vincles afectius, encara que va mantenir l'esquizofrènia per identificar les manifestacions en edats més tardanes (Folch i Iglesias, 2018).

Tal com comenten Artigas i Paula (2012), Kanner intuïa que les seves observacions eren transcendents. Així doncs, en fer un estudi amb diversos nens, va establir les següents característiques comunes: incapacitat per establir relacions, alteracions en el llenguatge com a eina de comunicació, mantenir un ambient sense canvis, aparició d'habilitats especials, bon potencial cognitiu, però amb limitació d'interès, aspecte físic normotípic i primeres manifestacions des del naixement. En definitiva, l'autor recull els criteris diagnòstics que, anys enrere, s'han fet servir per diagnosticar autisme, així com va sospitar que l'autisme formava part dels trastorns del neurodesenvolupament.

Paral·lelament a Kanner, l'article i el llibre destaquen la figura de Hans Asperger, pediatra de Viena que va publicar estudis semblants a la persona anterior. En aquesta mateixa línia, es ressalta que la seva figura no va ser tan coneguda, pot ser degut al moment històric o perquè les publicacions estaven en alemany, sense traducció. A més a més, les característiques que es destaquen, en aquest cas, són: falta d'empatia, ingenuïtat, poques habilitats socials, comunicació no verbal pobre, fort interès per certes temàtiques o mala coordinació en l'àmbit motriu (Artigas i Paula, 2012). Posteriorment, gràcies a la traducció del seu treball, es va donar començar a utilitzar el terme síndrome d'Asperger.

A partir dels anys cinquanta, amb l'objectiu d'homogeneïtzar conceptes i disposar d'elements que permetessin la recerca d'un conjunt de criteris diagnòstics, van sorgir eines com el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, publicat per l'Associació Americana de Psiquiatria, i la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, publicada per l'Organització Mundial de la Salut (Artigas i Paula, 2012; Folch i Iglesias, 2018).

Encara que va ser un gran avenç el fet de disposar d'eines que establissin criteris diagnòstics, no va ser fins a l'any 1980 que l'autisme va passar a ser una categoria diagnòstica específica. També, cal destacar que el DSM 5 va suposar una consolidació en el terme de l'autisme, substituint la denominació de trastorns generalitzats del desenvolupament per la de Trastorn de l'Espectre Autista, una única categoria que aporta més flexibilitat i altres patologies, no només la coincidència d'alguns símptomes (Artigas i Paula, 2012).

3.1.2. Què és l'autisme i com es manifesta?

Tal com el CIE-11 (Organització Mundial de la Salut [OMS], 2020) mostra, el trastorn de l'espectre autista és un trastorn del neurodesenvolupament el qual es caracteritza per dèficits persistents en la capacitat d'iniciar i sostenir la interacció social recíproca i la comunicació social, i per un rang de patrons comportamentals i interessos restringits, repetitius i inflexibles. L'inici d'aquest es mostra en el període de desenvolupament, generalment en la primera infància, però els símptomes poden aparèixer més tard, quan en l'àmbit social es requereixen capacitats que, en aquests casos, són limitades.

Segons aquesta norma internacional, els dèficits de l'autisme solen ser tan greus com per afectar els àmbits personals, familiars, socials, educatiu, ocupacional o d'altres àmbits funcionals de la persona, en els quals s'observa una característica persistent de l'individu, però que pot canviar segons el context.

D'altra banda, es destaca que al llarg d'aquest, mostren una gamma completa de capacitats del funcionament intel·lectual i habilitats de llenguatge (OMS, 2020). Relacionat amb aquestes capacitats, tal com especifica el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), hem de tenir en compte: si està associat a una afecció mèdica o genètica, o a un factor ambiental conegut; si està associat a un altre trastorn del neurodesenvolupament, mental o del comportament; l'especificitat de la gravetat i el tipus i com són les necessitats i suports que requereix l'alumne; així com si hi ha o no discapacitat intel·lectual, si hi ha deteriorament del llenguatge o hi ha catatonia.

Encara que trobem una definició ampla sobre l'autisme, definir unes característiques de la discapacitat és molt més difícil del que sembla. Això és degut a la immensitat d'autismes que existeixen, i podríem afirmar que es tractaria d'un per persona, si s'escau. Tal com comenten Artigas i Paula (2020), trobem un conjunt de símptomes o característiques que abracen diagnòstics de diversos trastorns. Així doncs, vist des d'una altra perspectiva, els autors afirmen que hi ha diverses dimensions que se situen alhora, moltes més que criteris, símptomes o característiques del trastorn i que, a més a més, són independents entre elles i pot ser que presentin un o diversos símptomes.

Algunes característiques generals del trastorn de l'espectre autista en contextos com la comunicació i interacció social o patrons de comportament són l'apropament social anormal, la falta de contacte visual, l'absència d'interès pels altres o les dificultats front els canvis (Charman *et al.*, 2011; Departament d'Ensenyament, 2014; Paula, 2020). ¹

És per això que, entorn els contextos presentats anteriorment, Charman *et al.* (2011) destaquen que poden afectar a l'aprenentatge i al comportament a l'aula manifestant-se de la següent manera: entendre literalment allò que es diu, preferència per una o poques activitats, respostes emocionals impredecibles, dificultat per mantenir l'atenció sense estructura o suport extern, no respondre quan se'ls hi parla o tancar els ulls o tapar-se les oïdes, entre altres manifestacions possibles.

Tal com s'ha dit anteriorment, aquesta rigidesa enfront del canvi o a l'inesperat, pot causar ansietat en les persones amb autisme. Això és degut al fet que, tal com conclou Paula (2013) a *Coocurrencia entre ansiedad y autismo*, tenen una actitud de vigilància, nervis, incapacitat de relaxar-se, entre d'altres, que es podria afirmar que l'ansietat és per a ells un estat natural. Com a tal, les persones hem d'entendre que es tracta d'una conducta adaptativa instintiva de resposta a allò que passa al seu voltant.

3.1.3. Etiologia

Actualment, coexisteixen diverses hipòtesis sobre les causes de l'autisme, algunes amb base científica i d'altres que encara no han pogut ser demostrades. Així i tot, les causes d'aquest trastorn encara són un misteri per tots. Així doncs, cito textualment "Los retos más acuciantes

¹ Veure Annex A. *Característiques generals del Trastorn de l'Espectre Autista des del punt de vista de Charman et al. (2011), el Departament d'Ensenyament (2014) i Paula (2020).*

en la investigación del autismo van en direcció de relacionar lo que parece un conjunto aparentemente independiente de síntomas, con sus correspondientes déficits cerebrales.” (Robbins, 1999 citat per López *et al.*, 2009, p. 599).

Aleshores, per avançar en aquest pla, s’han de dirigir els esforços a línies d’investigació favorables, optimistes, amb l’objectiu d’augmentar el rigor metodològic, especialment en: tecnologia biomèdica, criteris diagnòstics i selecció de mostres (López, 2020).

Altament, alguns autors afirmen que independentment de la causa del trastorn, hi ha una evidència basada en el fet que existeix un desajust dins del sistema nerviós central que desencadena el sorgiment del trastorn de l’espectre autista. A més a més, els psicoanalistes basen les seves idees en una hipòtesi constitucional a la qual se suma un factor psicològic relacionat amb el medi familiar (López, 2020). En conseqüència, les dues idees, que conviuen en l’actualitat, han trobat relacions mitjançant estudis amb neuroimatges metabòliques (PET i SPECT) atenent les següents observacions destacades per López (2020):

- Disminució de les neurones amb funcions de connexió, les quals connectades les unes a les altres i en el seu funcionament permeten la codificació i reconeixement de formes, objectes, així com fer raonaments o interaccions socials.
- Disminució de les neurones mirall, les quals tenen molta importància en les capacitats cognitives dins la vida social, per exemple l’empatia.

3.1.4. El paper de les famílies

Sovint, les famílies dels nens i nenes amb autisme poden ser vulnerables i sensibles, de manera que requereixen un suport addicional. En aquest sentit, les escoles han de treballar en col·laboració amb aquestes, essent conscients que hi ha una reciprocitat en aquestes relacions i que han de compartir les experiències amb l’escola, el personal de suport i els professionals.

D’aquesta manera, se’ls ha de fer participants de les decisions i l’elaboració del PI i dels mètodes que poden ser útils per ajudar als alumnes fora de l’escola (Charman *et al.*, 2011).

Per tant, tal com destaca el Departament d’Ensenyament (2014), per tal que aquesta col·laboració i proporció de suport a les famílies sigui possible, els professionals necessiten la informació següent:

- Punts forts de l’alumne i la família.
- Preocupacions, necessitats i prioritats de la família respecte a l’alumne.

- Comportaments de l'alumne que tenen impacte sobre el funcionament de la família.
- Les activitats de la família, les rutines, els suports i recursos dins de la família immediata i els suports familiars que proporciona la comunitat.

Un cop aquesta informació hagi arribat als professionals i aquests l'hagin tractat i analitzat, aquests poden ajudar als pares a centrar-se en objectius concrets per ensenyar habilitats que millorin la convivència i la vida de la família. Respecte a aquests objectius, el Departament d'Ensenyament (2014) destaca que, han de poder:

- Abordar les àrees d'interès i prioritats per l'alumne, els pares i/o membres de la família.
- Tenir un impacte positiu en el funcionament de la família i no provocar una càrrega emocional.
- Ser apropiats per ser ensenyats a la llar o en altres entorns comunitaris amb la participació de la família.

3.1.5. Com crear un entorn amigable amb l'autisme?

De la mateixa manera que s'ha explicat abans, els alumnes amb autisme poden presentar nervis enfront del canvi o a la imprevisibilitat. A més a més, perquè ells entenguin què està passant al seu voltant, hem de donar sentit allò que els envolta i a allò que es fa, almenys en gran part, per tal de poder evitar episodis d'ansietat i/o reaccions adverses (Paula, 2020).

És per això que parlem del terme estructuració. Aquesta consisteix a, cito textualment, "aplicar un sistema de treball consistent amb l'objectiu de desenvolupar una situació d'aprenentatge" (Paula, 2020, p.4). Gràcies a aquesta forma de treballar, podem donar seguretat a l'alumne, així com adaptar les activitats a les necessitats de l'alumne, tot afavorint una millor participació i rendiment.

D'aquesta forma, la doctora Paula (2020) destaca vuit principis per crear un entorn amigable amb l'autisme: respectar les particularitats sensorials, propioceptives i vestibulars; crear un entorn el més predictiu i clar possible; simplificar, explicitar el llenguatge; evitar la sobrecàrrega cognitiva; organitzar i estructurar l'espai en relació amb les persones, les activitats i els objectes; organitzar i estructurar el temps (materialitzar el temps), organitzar i estructurar les tasques i activitats (seqüències temporals, potenciar l'autonomia...) i respectar el pensament visual (organització, instrucció i claredat visual).

3.1.6. Mesures i suports útils per a l'autisme

Una vegada establerts els aspectes que hem de tenir en compte, tant dins l'aula com fora d'aquesta, se'n mostraran una sèrie de mesures i suports que poden ser útils tot adreçant-les al col·lectiu amb trastorn de l'espectre autista. A partir de mesures presentades pel Departament d'Ensenyament mitjançant la plataforma XTEC el 2014 s'ha establert una classificació de les mesures segons si són universals, addicionals o intenses, però també dividides en àmbits.²

Aquestes mesures i suports presentats en el requadre les podem presentar de diverses maneres. Així doncs, es presenten, també, diversos àmbits i les ajudes claus que poden servir-nos per implantar dins l'aula (Merino i García, 2011).³

Altrament, com a educadors, és important conèixer els diversos programes d'intervenció educativa que poden acompanyar a les mesures i suports presentats anteriorment. En aquest sentit, es destaquen programes com el sistema PECS, el sistema de comunicació augmentatiu i alternatiu, recursos com l'ARASAAC o la metodologia TEACCH, la qual ha pres molta importància en els últims anys i la base d'aquest treball.

3.2. EL MÈTODE TEACCH

3.2.1. Què és el mètode TEACCH?

El mètode TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) és un programa que va fundar-se a Carolina del Nord l'any 1966. Aquest anava destinat al servei de les persones amb TEA i els seus familiars, amb l'objectiu de tractar les diferències neurològiques de les persones amb autisme. A la llarga, el mètode va ajudar a recapitular la concepció de l'autisme, així com a dur a terme una intervenció efectiva (Autismo Diario, 2008).

Tal com es comenta al manual d'Autismo Diario (2008), la metodologia es pot fer servir amb persones TEA de totes les edats i nivells diferents, posteriorment d'haver obtingut el diagnòstic. A més, destaca l'estructuració o ensenyament estructurat, el qual facilita la continuïtat i estabilitat dels serveis.

² Veure Annex B. *Proposta de mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades del TEA.*

³ Annex C. *Àmbits i ajudes claus de les mesures i suports útils per a l'autisme.*

3.2.2. Objectius de la metodologia i objectius d'intervenció

Respecte als objectius, trobem que, principalment, ajuda a preparar a les persones amb TEA a desenvolupar-se efectivament en els diversos àmbits de la seva vida, però s'inclouen d'altres com (Autismo Diario, 2008):

- Desenvolupar formes especials en les quals l'alumne pugui gaudir i comprendre les persones i l'entorn.
- Incrementar la motivació i habilitats de l'alumne per aprendre i explorar.
- Millorar el desenvolupament dispar de les capacitats intel·lectuals.
- Superar les dificultats a l'àrea motora mitjançant exercicis físics i activitats d'integració.
- Reduir l'estrès de la convivència als familiars.
- Deixar enrere problemàtiques d'adaptacions al centre de l'alumne.

Pel que fa als objectius d'intervenció, es destaca el fet que sorgeixen de l'observació activa i individual de la persona en diversos contextos. Per tant, el manual del 2008 recull quatre fases diferents:

1. Avaluació de les habilitats.
2. Entrevista amb els pares (determinació de la seva visió i prioritats, entorn el nen).
3. Redactar els objectius a partir de les prioritats establertes.
4. Fer un disseny individualitzat arran dels objectius plantejats.

3.2.3. Principis que regeixen la metodologia

Per tal d'entendre una mica més la línia de la metodologia de la qual parlem, el manual ens presenta una sèrie de principis adreçats tant als alumnes com a tota la comunitat educativa. Aquests es basen en les prioritats i investigacions del mètode, tal com comenta Autismo Diario (2008).⁴

Dins el principi 4, trobem la metàfora de l'iceberg, la qual ens deixa veure conductes específiques com no jugar amb els altres, no utilitzar adequadament les joguines... identificant aquests trets amb la punta de l'iceberg. D'altra banda, a la part de sota, trobem els dèficits subjacents com la falta de joc imaginatiu, la dificultat per organitzar el temps, no seguir les regles del joc... (Paula, 2020).

⁴ Veure Annex D. *Principis de la metodologia TEACCH*

3.2.4. Pautes generals d'intervenció

Un cop explicades les característiques de l'autisme en els apartats anteriors, se sap que els mestres han d'actuar proporcionant una resposta adaptada i ajustada a les capacitats, potencialitats i necessitats de les persones amb TEA. D'aquesta manera, Autismo Diario (2008) planteja les següents actuacions:

- ⇒ **Procurar ambients molt estructurats, predictibles i fixos**, on l'alumne pugui anticipar-se al que passarà, conegui les pautes de comportament i tingui la seguretat d'allò que s'espera d'ells, a partir de l'adult qui dirigeix i organitza les situacions mitjançant rutines.
- ⇒ **Basar-se en l'aprenentatge sense error**. Aquest consisteix a adaptar els objectius al nivell evolutiu del nen, assegurant l'adquisició prèvia dels objectius de conducta que es pretenen ensenyar, tot evitant distraccions utilitzant codis senzills i motivant a l'alumne.
- ⇒ **Encadenament cap enrere**, una tècnica metodològica que consisteix a descompondre la seqüència d'un determinat aprenentatge en objectius de conducta delimitats, proporcionar ajuda per la realització de la conducta completa i anar retirant aquestes ajudes des del final cap endavant, realitzant-la cada vegada amb menys ajuda.
- ⇒ Usar **l'ensenyament incidental**. Són situacions on l'ensenyament és iniciat pel nen en lloc i contingut. Per tant, l'adult ha d'estar alerta i adaptar-se i reforçar a noves circumstàncies i oferir les respostes adients
- ⇒ **Respondre consistentment davant conductes comunicatives** verbals o gestuals, encara que no siguin intencionades, hem de dotar-les de sentit.
- ⇒ **Afavorir la comunicació, entorn la petició**, mitjançant la manipulació d'aspectes o situacions que donin lloc amb major probabilitat aquestes conductes.
- ⇒ **Utilitzar suports visuals** com per exemple dibuixos, targetes, pictogrames... o les TIC.
- ⇒ **Evitar fer preguntes indefinides**, dobles significats, bromes... S'ha de ser concret en totes les interaccions, què volem? Què esperem d'ell?

3.2.5. Tècniques educatives del mètode TEACCH

De totes les tècniques que es presentaran a continuació, la més important és, com s'ha comentat anteriorment, utilitzar suports visuals per presentar la informació. Així doncs, els mestres no poden utilitzar com a única modalitat la verbal, ja que resultaria inefectiva pels alumnes amb TEA (Autismo Diario, 2008). A més a més, tal com es comenta al manual, el fet de presentar molts aspectes o materials, pot arribar a crear confusió. D'aquesta manera, és interessant que els alumnes aprenguin a organitzar l'espai mitjançant estratègies de treball: de dalt a baix, d'esquerra a dreta... i es fomentarà el treball autònom.

A continuació, es presentaran diverses estratègies que es donen a terme amb el mètode TEACCH per treballar amb els alumnes amb TEA:

- **Ensenyament estructurat** facilita l'organització de l'aula i permet que l'entorn sigui acollidor. Les expectatives són més determinades i evidents, igual que es basa en el coneixement i ajust a les necessitats individuals. És per això que augmenta l'autonomia, encara que es pot estructurar en diversos nivells (Autismo Diario, 2008):⁵
 - **Estructura física de l'entorn:** genera interès, claredat i manipulació dels alumnes cap a l'aula, organitzant-se de forma que es vegi on es fan les tasques i on se situen els materials. Per tant, en l'organització, es tenen presents els límits físics i/o visuals i les mínimes distraccions visuals i auditives (Autismo Diario, 2008).
 - **L'ensenyament 1 a 1.** Tal com s'explica en el manual (2008), aquí es fan activitats individuals amb l'adult, el qual les orienta a rutines, a tutories individuals, a la valoració d'evolucions i necessitats o per dotar a l'alumne de seqüències estructurals de cara a les seves capacitats. D'aquesta manera, és important la situació de l'espai i com se situaran el mestre i l'alumne, l'un respecte de l'altre.⁶
- **Agendes**, les quals causen que l'alumne sigui previsible i entengui les seqüències temporals. En aquest, s'incorporen agendes individuals visuals per al dia a dia, que permeten una organització temporal dels alumnes. En aquest sentit, li dona l'oportunitat de moure's independentment, indicant on, com, què, quan i per què de les activitats que es faran. És per això que l'ajuda a incorporar els canvis en tots els nivells, tal com es comenta en *El método TEACCH* d'Autismo Diario (2008).⁷
- **Sistemes de treball**, els quals la seva intenció és dotar als alumnes d'eines, en format visual, per saber com s'ha de fer cadascuna de les activitats. Mitjançant aquests, els alumnes poden organitzar-se, saber i completar les tasques de manera independent, a partir de les següents informacions: què faig, quant faig, quan hauré acabat i què passarà quan acabi. També, es donen alguns de forma escrita per aquells que ja tenen una adquisició prèvia, igual que en tots aquests la importància recau en el terme "acabat" (Autismo Diario, 2008).⁸

⁵ Veure Annex E. *Exemple d'aula estructurada.*

⁶ Veure Annex F. *Ensenyament 1 a 1.*

⁷ Veure Annex G. *Tipus d'agendes.*

⁸ Veure Annex H. *Tipus de sistema de treball.*

- **Estructura i informació visual**, un punt clau dins el mètode. Cada tasca ha d'estar planificada i disposada visualment, per tal d'aportar claredat, comprensió i interès als alumnes. Per aconseguir resultats positius en aquests, Autismo Diario (2008) destaca que ens hem de centrar en:
 - Claredat visual: deixar clar les parts essencials d'una tasca i el què s'espera dels alumnes, per tal de potenciar les seves capacitats en la realització de les activitats. Es pot posar èmfasi en aspectes assenyalats o subratllar-los amb colors, formes o estructures diverses (Autismo Diario, 2008).
 - Organització visual: consisteix en la col·locació i seguretat en tant a l'ús dels materials dins d'una o diverses tasques. En aquest punt, és essencial que els materials estiguin disposats de forma que cridi l'atenció, que sigui atractiu, tant en distribució com en els mateixos utensilis, tot reduint al màxim els estímuls i l'angoixa (Autismo Diario, 2008).
 - Instruccions visuals: aporten a l'alumne aquella informació, de forma visual i adaptada a les capacitats dels alumnes, necessària per executar una tasca. Aquesta es pot donar en diversos formats, com ara plantilles o representacions visuals d'organització i realització de l'activitat. És per això que, aquelles que es presenten de forma escrita, se'n diu que tenen la mateixa funció (Autismo Diario, 2008).⁹

- **Tasques amb caps de sabates o safates de contingut**: amb aquesta forma de treball, es presenten les activitats més simplificades, tot intentant minimitzar les desatencions i donant una "ajuda" als alumnes perquè siguin autònoms i es concentrin en la tasca. D'aquesta manera, aquesta tècnica es basa en la unió de les diverses parts d'una activitat, dins les quals es ressalten els aspectes essencials, augmentant així la capacitat de concentració (Autismo Diario, 2008).¹⁰

3.3. LA INCLUSIÓ EDUCATIVA

Al llarg del temps, s'ha donat certa confusió al voltant del concepte d'inclusió, a causa de com era entesa pels diversos països (desenvolupats i subdesenvolupats). En aquesta mateixa línia, hi ha una evidència clara entorn aquest: la diversitat de definicions d'inclusió, igual que hi ha un punt en comú: l'educació entesa com un dret humà imprescindible i bàsica per poder crear una societat igualitària (Ainscow i Miles, 2009).

⁹ Veure Annex I. *Estructura i Informació Visual*.

¹⁰ Veure Annex J. *Tasques amb caps de sabates o safates de contingut*.

D'aquesta manera, Ainscow i Miles (2009) defineixen la inclusió com un procés que busca les formes òptimes per atendre a la diversitat, el qual es basa en la identificació i eliminació d'obstacles en l'aprenentatge, tot cercant la presència, participació i èxit de tots els estudiants posant especial atenció en aquells grups en risc d'exclusió social. És a dir, busquen la forma d'atendre la diversitat de tots els alumnes des d'un context d'aula, on tots els alumnes puguin rebre les mateixes oportunitats independentment de les seves capacitats i, a més a més, tractant que sigui el context qui s'adapti a l'alumne. Per tant, es requereix un cert temps (procés) perquè això es faci possible.

Si més no, hi ha hagut certs dilemes en torn aquesta, ja que requereix una presa de decisions davant de situacions complexes. Tal com planteja Norwich (1993, 2013), citat per Marchesi (2017), la identificació o categorització dels alumnes pot aportar connotacions negatives en una primera instància, però hi ha d'altres que afirmen que mitjançant aquesta es pot estudiar la probabilitat d'integració dins d'un grup o, altrament, parlant del currículum, tenim dues possibilitats: oferir les mateixes oportunitats que als altres, privant-los d'experiències individuals adaptades o no donar-los aquesta oportunitat tractant-los com a diferents, entre molts altres debats. És per això que hi ha molta controvèrsia al voltant d'aquest terme.

Altrament, Marchesi (2017) es manté en una postura crítica davant la integració, ja que el considera insuficient i no té en compte als alumnes que requereixen una resposta educativa adaptada i individualitzada. Per tant, responent als dilemes anteriors, creu que el que es busca amb la inclusió és una escola per a tothom, sense parlar de condicions, necessitats, capacitats..., però en la qual necessiten la implicació i cooperació de tots els agents de l'àmbit educatiu.

Finalment, autors com Stainback i Stainback (1999) fan una proposta de principis per iniciar-se dins d'aquest món inclusiu, dins dels quals destaquen els següents: la filosofia del centre ha d'estar basada en un criteri democràtic i igualitari, tot valorant de forma positiva la diversitat i acceptant a tot l'alumnat sense tenir en compte les seves necessitats; la implicació de tota la comunitat educativa per tal de desenvolupar xarxes de suport cap als alumnes, famílies i mestres i, per últim, la integració de tot el personal (alumnes, mestres...) i recursos per a la creació d'un equip homogeni que actuï enfront de les necessitats i dificultats que hi hagi davant del currículum, tot mantenint una flexibilitat per donar suport a tot l'alumnat.

4. METODOLOGIA

4.1. Metodologia, mètode i tècnica

En primer lloc, cal presentar que la metodologia que s'usarà per a aquesta anàlisi serà de caràcter qualitatiu, la qual estableix que el comportament no és reductible a la parametrització, per tant, estan basades en els subjectes i es busca la recollida d'informació a partir de les seves experiències per comparar les informacions (Ruiz, 2009).

Escurçant el cercle, el mètode que s'usarà per obtenir coneixement de les persones és el mètode d'enquesta. Tal com mostra comenta Ruiz (2009) en el seu article, aquest mètode consisteix a "interrogar, preguntar, qüestionar sobre els fets presents, passats o futurs a un conjunt de persones mitjançant el llenguatge (oral o escrit)". En aquest cas, l'objectiu és saber què pensen, què senten i què fan les persones, en aquest cas les entrevistades, entorn la temàtica de la metodologia TEACCH, d'aquí l'elecció de l'ús d'aquest mètode.

Centrant-nos ja en la tècnica per arribar a l'obtenció d'informació i a l'anàlisi d'aquesta, es farà ús de l'entrevista com a eix central del treball. Per a la realització d'aquesta, s'ha optat per una entrevista semidirectiva, de tipus semiestructurat, descriptiu i exploratori, la qual està dissenyada prèviament i en la qual s'ha tingut en compte el nivell de coneixements, recursos verbals i llenguatge, permetre la resposta, la confidencialitat i els objectius, entre altres aspectes, tant de l'entrevistat com de l'entrevistador i de la situació en si (Ruiz, 2014).

Pel que fa al disseny i estructura d'aquesta, s'ha realitzat un procés d'operacionalització per arribar a la pregunta concreta. En aquest procés de concreció s'han anat definint les qüestions a partir dels objectius plantejats al treball i s'ha anat delimitant mitjançant dimensions i subdimensions, per tal d'arribar a un punt en concret el qual són les preguntes que es faran.¹¹

Respecte a la forma d'administració, aquesta es farà de forma telemàtica, via *Google Meet*, amb part de les entrevistades, ja que a causa la Covid-19 els hi és impossible concretar-la presencialment. En canvi, amb altra part de les entrevistades es realitzarà de forma presencial, ja que formen part del meu grup bombolla de l'escola de pràctiques, com a estudiant. Altrament, s'ha de destacar que les entrevistes es van fer de forma conjunta amb les dues mestres de cada centre. A més a més, en tots dos casos es van enviar les preguntes amb

¹¹ Veure Annex K. *Operacionalització Entrevista Mestres*.

anterioritat perquè les participants poguessin preparar, matisar i modificar les preguntes i l'ordre en cas necessari. Així doncs, s'ha de destacar que es va haver de fer un aclariment amb la qüestió que tractava l'ensenyament incidental per part de les mestres de l'escola ordinària.

4.2. La mostra

Per tal de poder dur a terme aquestes entrevistes i assolir-ne els objectius plantejats, en un primer pla, va sorgir la idea de centrar-se en els mestres, com a població, dins dels quals es podria conèixer la realitat de la metodologia TEACCH a les escoles, però en veure que es tractava d'un àmbit general, per concretar-ne la mostra, es va optar per concretar-la en mestres de centres d'educació especial i centres ordinaris.

En aquesta mateixa línia, aquesta selecció va donar-se mitjançant la tècnica de mostreig no probabilístic, el qual no està basat en l'atzar. La decisió de prendre aquesta tècnica va venir marcada per l'accés a la població i per la seva mida, ja que és petita i heterogènia (Ruiz, 2008). Més concretament, aquest mostreig estarà basat en el de tipus intencional, el qual, tal com comenta Ruiz (2008), "s'escull la mostra segons els criteris establerts per l'investigador segons les característiques típiques d'allò que es vol estudiar i la informació necessària que puguin aportar". D'aquesta manera, s'han escollit quatre informants clau, que són aquells que tenen un ampli coneixement sobre el fenomen d'estudi, dels quals dos pertanyen a un centre d'educació especial i els altres dos a una escola ordinària.

Concretant-ne més, el Centre d'Educació Especial és l'anomenat Can Rigol, situat al Prat de Llobregat, del qual s'han escollit dues mestres especialistes d'educació especial, la Maite i la Yolanda, que fan servir aquesta metodologia a la seva aula. Altrament, tenim l'Escola Sant Jordi, situada a Sant Vicenç dels Horts, de la qual també s'han escollit dues mestres especialistes d'educació especial, l'Elena i la Míriam, que han tractat o estan tractant el mètode dins la seva aula.

5. ANÀLISI DELS RESULTATS

Les entrevistes realitzades a les diverses mestres dels dos centres han estat conformades per les mateixes preguntes, a fi de realitzar una comparació efectiva i real entre totes dues escoles. D'aquesta forma, les entrevistes estaven formades per vint qüestions, dividides segons els objectius plantejats en el treball i tractant la metodologia com a tal, les aportacions que fa a

l'àmbit educatiu, el paper de l'equip docent, les famílies i l'alumnat, així com les tècniques i les possibles mancances d'aquesta.

A la primera pregunta, com definiries la metodologia TEACCH?, les mestres de l'Escola Sant Jordi van destacar que la concebien com un mètode perquè els alumnes poguessin estructurar el seu aprenentatge i la comunicació per part seva i amb l'entorn. En aquesta mateixa línia, les mestres del Centre Can Rigol afegien que donava als alumnes un benestar emocional gràcies a l'anticipació que ofereix l'estructuració de l'aula. De la mateixa manera, aquesta feia possible desenvolupar situacions d'ensenyament aprenentatge, situacions comunicatives, etcètera, dotant als alumnes de seguretat dins el seu entorn.

Generalment, totes quatre han utilitzat aquesta metodologia amb alumnes amb TEA, però també amb alumnes que requereixen aquesta anticipació i estructuració rutinària, com per exemple, alumnes conductuals amb trastorns generals del desenvolupament o discapacitats intel·lectuals moderades i d'altres que, en l'adolescència, tenen alguna malaltia mental. A més a més, la Yolanda i la Míriam van destacar el fet que hi ha alumnes que, encara que no tenen un diagnòstic TEA, fan un "funcionament" d'un alumne que podria ser TEA, independentment de la metodologia.

Relacionat amb la pregunta anterior i fent ressorgir el debat entorn el diagnòstic, les mestres van comentar que, per a elles, no és necessari, ja que la intervenció que es fa es basa en les necessitats de cadascú i, per aquest motiu, van afirmar que hi ha molts alumnes que es poden beneficiar de diverses estratègies. Dins del que és la metodologia TEACCH, van destacar casos d'alumnes amb dificultats de comunicació, atrofia muscular o retard mental que n'havien fet ús d'aquesta i que havien millorat, sobretot, en termes de seguretat.

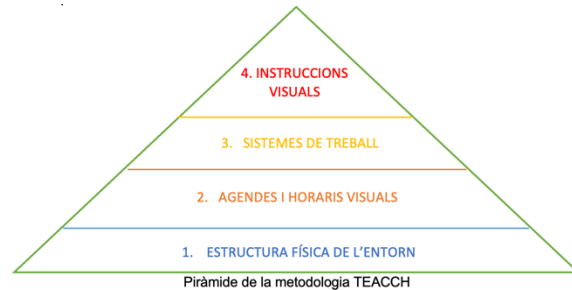
Pel que fa als àmbits d'ús, es fa palesa una diferència entre els dos centres, ja que en un només s'utilitza aquesta en les matèries troncal i en l'altre l'implementen en tots els àmbits, com es pot veure a la taula següent. Un matís important que va sorgir en aquesta pregunta, va ser que la metodologia no és només el racó autònom, sinó que és molt més que això, entorn les estratègies que aporta.¹²

Escola Sant Jordi	Centre Can Rigol
✓ Rutines del dia a dia	✓ Tots els àmbits (rutines, classes, passadissos...)
✓ Àrees de llengua	✓ Àrees de llengua
✓ Matemàtiques	✓ Matemàtiques
✓ Medi	✓ Medi
	✓ Música
	✓ Plàstica
	✓ Educació física

Taula 1. Comparació àmbits d'ús entre el Centre Can Rigol i l'Escola Sant Jordi

¹² Font d'elaboració pròpia.

Passant a les tècniques de la metodologia, totes quatre van estar d'acord que la informació havia de ser visual, perquè d'aquesta manera els alumnes comprenien i entenien l'entorn al qual pertanyien. En aquest sentit, des de Can Rigol van destacar el SAAC en termes d'introducció a la comunicació, tot amb l'ajuda dels mestres d'audició i llenguatge. Una vegada els alumnes ja havien establert aquesta base comunicativa, seguien l'estructura piramidal de la metodologia. D'altra banda, també es va donar importància, per part de l'Elena, al concepte "acabat" i al fet de prendre consciència sobre aquest.¹³



En la següent pregunta, es va fer veure la importància de l'adaptació mitjançant suports visuals, ja que la Míriam i l'Elena destacaven l'ús del material manipulatiu, per qualsevol fitxa i/o activitat, ja que afavoria la seva autonomia personal. Altrament, la Yolanda va destacar la figura dels mestres d'audició i llenguatge que, com s'ha comentat anteriorment, fan de guia i suport en aquesta tasca. Respecte al procés que segueixen, primerament, es fa una valoració del nivell de representació simbòlica o d'abstracció dels alumnes, tenint en compte les possibles situacions que es poden donar, i en funció d'aquesta valoració, s'implementa el suport visual acordat (instruccions visuals, horaris...). També, la Maite va afegir que al centre disposen d'un protocol SAAC amb alguns pictogrames i imatges concretes.

Respecte a l'organització de l'espai, les mestres del Sant Jordi van comentar que se'ls hi feia una mica difícil, ja que les aules de l'escola tenen un espai limitat i han de disposar i seguir el procés següent: armari de material, taules per fer les activitats i racó de la calma o alternatiu, com en el cas de la Míriam, o amb el procés contrari, com fa l'Elena a vegades. Amb les mestres de Can Rigol, la resposta va ser diferent, perquè afirmaven que l'organització variava en funció de l'alumnat. En el seu cas, la Yolanda comentava que compta amb el racó 1 a 1, el de treball en grup, d'atenció conjunta, d'higiene i de joc o descans. A més a més, la Maite va afegir que a secundària aquests racons poden canviar, segons la manera de gestionar el temps lliure o si és una classe que permet que hi hagi més o menys estímuls dins l'aula. Altrament, arran de l'arribada de la Covid-19, concretaven que l'estructura s'havia retirat per qüestions d'espai, protocols i higiene.

¹³ Font d'elaboració pròpia.

Un dels aspectes que va sortir al llarg de l'entrevista va ser l'autonomia dels alumnes. Quant a aquesta, igual que anteriorment, s'ha comentat que els alumnes guanyen en autonomia i organització, però van afegir diversos aspectes destacables: hi ha alumnes que necessiten més temps per poder arribar a aquesta autonomia, tot requerint acompanyament al principi i, després, una retirada gradual d'aquest o, si els alumnes són prou autònoms amb el suport visual, no caldria retirar-lo. En aquest sentit, l'autonomia, les mestres, la veuen molt reflectida en les activitats de la vida diària, a part de les tasques d'aula o organització diària.

Pel que fa a aquelles situacions on és l'alumne qui inicia l'aprenentatge, a Can Rigol, en ser un centre d'educació especial, les mestres van aclarir que no es viuen gaire aquestes situacions, perquè els alumnes, normalment, vénen acompanyats d'alguna comorbiditat o discapacitat més que el TEA. Així i tot, les respostes de les quatre van ser molt semblants, ja que aquestes situacions es basen en l'acompanyament a l'alumne, orientant-lo i guiant-lo, tot ampliant l'aprenentatge de tot allò que se senti disposat a fer.

Relacionat amb aquesta qüestió, trobem la motivació de l'alumne. Per tal que aquesta es faci possible, les mestres parteixen dels seus interessos i motivacions, amb l'objectiu que es doni un aprenentatge significatiu. A més a més, al principi de curs, se'ls hi passa una fitxa per conèixer i saber des d'on partir en aquest àmbit. També, des del centre d'educació especial, tenen la presència de reforçadors que, quan s'ha passat la bateria de tres fitxes i espaiant-los cada vegada més, se'ls hi donen, ja que han estat pactats prèviament amb els companys.

D'altra banda, amb el treball cooperatiu, al centre ordinari, intenten que l'agrupació dels alumnes sigui tan heterogènia com sigui possible, perquè els alumnes puguin ajudar-se i aprendre els uns dels altres. Certament, la Yolanda va destacar que potencien les activitats de joc dirigit, les estones d'esmorzar o les rutines per fer-les al racó de treball en grup, ja que és el punt on hi ha més afectació. Per tant, es requereix la figura de guia i mediador de l'adult perquè es produeixi una interacció real i eficaç.

Encara que al llarg de l'entrevista l'autonomia va ser una de les principals millores observables en els alumnes, n'hi ha d'altres que no s'han de deixar passar, tal com l'organització dels alumnes respecte a les tasques (què, com i quan ho he de fer), el benestar emocional que senten en entendre el seu entorn i les seqüències temporals o la gestió d'emocions, que causa una clara reducció de l'ansietat i angouxa per part dels alumnes, els mestres i les famílies, així com els ajuda en situacions d'aprenentatge.

Recuperant un dels aspectes que es tracten al llarg del grau i de la qüestió anterior és l'equip docent i la coordinació d'aquests. En aquest punt, des de l'Escola Sant Jordi se segueix un protocol en què hi ha dues possibles situacions: la demanda del tutor al mestre d'Educació especial de fer una observació d'un alumne o que la mateixa mestra d'Educació Especial a l'aula s'adoni de certes dificultats de l'alumne. A totes dues, una vegada realitzada l'observació de la mestra, el cas es trasllada a la CAD on, en coordinació amb l'EAP, es prenen les mesures necessàries i aquestes es traslladen al tutor, la família i, en cas necessari, als serveis externs. En contraposició, a Can Rigol tenen estipulades reunions amb el tutor, donades per l'equip directiu, i en el dia a dia de l'escola i, si és necessari, s'afegeixen d'altres per tal de fomentar aquesta coordinació.

Quant a la família, les mestres destaquen que s'ha de tenir present el grau d'implicació i el tipus de família amb el qual et trobes, ja que d'això depèn molt la unió amb el centre, igual que l'acceptació de la discapacitat o trastorn influeix molt. Com anteriorment, a Can Rigol, venen donades dues reunions amb la família per protocol, destinades a fer el retorn dels informes, però tenen un contacte diari amb aquestes i, si s'escau, s'organitzen més per traspasar material. Altrament, en els dos centres, per dur a terme el Pla Individualitzat, s'ha de tenir el consentiment familiar, pel qual es fa una reunió.

Darrerament, centrant-nos en les relacions socials, van destacar la comprensió i expressió dels alumnes, cap a les famílies i companys, fins i tot deixen veure les seves inquietuds i pors davant certes situacions, o el trasllat de material cap a les famílies i la incorporació d'aquest fora de l'escola, cosa que ha afavorit notablement la relació entre els agents de l'àmbit educatiu (família, alumnes i mestres).

A propòsit de què es parlava, va sorgir la pregunta relacionada amb la inclusió dels alumnes a partir d'aquesta metodologia, en la qual totes quatre van afirmar rotundament que la feia possible per diverses raons, les quals algunes s'han anat comentant al llarg de l'entrevista: la capacitat d'adaptació a les necessitats de l'alumne, del centre i de l'aprenentatge, la comunicació i interacció amb altres companys o tot allò que implica en l'àmbit emocional (relaxació, ansietat...), entre d'altres. Tanmateix, es presenten algunes mancances d'aquesta, per part de les mestres, com són: la dificultat d'adaptació a l'espai o el fet de quedar-se amb una única metodologia, sense obrir-se a noves possibilitats, ja que no és exclouent d'altres mètodes.

Per finalitzar i recollir tot el que s'havia dit, es va passar a l'opinió de les entrevistades, de les quals va sorgir la conclusió que sí que és eficaç, inclús per alumnes que no tenen TEA, ja que els ajuda en el seu dia a dia, a fer el seu entorn més predictable, aportant-los seguretat, etcètera, repercutint positivament en tots els àmbits de la seva vida.¹⁴

6. CONCLUSIONS

En una primera instància, és cert que no sabia ben bé quina temàtica escollir o per on adreçar-me de cara a la realització d'aquest treball. Així i tot, vaig poder sobreposar-me a tots aquests dubtes que em van sorgir en un inici, tot gràcies a la meua cosina, mestra d'educació especial, qui va ajudar-me a estructurar les idees inicials que jo tenia per tal de poder definir un tema que s'adeqüés a les meves expectatives i coneixements.

Respecte al procés, considero que els resultats del treball han anat per bon camí, ja que he pogut conèixer més dins l'àmbit educatiu que desconeixia i que em poden ser molt útils de cara al meu futur com a mestra. En aquest sentit, s'ha de destacar, tal com es va dir a les entrevistes, que és un tipus de metodologia que no només es fa servir amb els alumnes amb TEA, sinó que a altres alumnes, inclús a aquells més normatius, els hi pot servir molt.

Quant a l'objectiu específic "identificar els contextos/situacions en les quals se'n fa ús de la metodologia TEACCH amb els alumnes amb autisme", considero que ha estat una part essencial de tot aquest procés, ja que he pogut veure que hi ha certa diferència en la forma d'implementar-ho, respecte a les àrees que conformen el currículum. Aquesta divergència també va sorgir en els àmbits en els quals es treballa amb suports visuals, l'organització d'aula, l'autonomia o la gestió de situacions d'aprenentatge, entre d'altres. Per tant, penso que aquestes diferències entre tots dos centres, es deuen, en part, a la formació dels mestres i als recursos dels quals disposen per aplicar en el seu dia a dia.

Seguint amb els àmbits i/o materials i en referència a l'objectiu "analitzar les adaptacions de material, recursos, activitats, etcètera per a la participació de l'alumne amb autisme" s'ha de dir que va molt lligat a l'apartat anterior. En aquesta mateixa línia, hi va haver certs punts de convergència i divergència entre les entrevistades, però totes van concloure en una mateixa

¹⁴ Veure Annex L. *Quadre resum d'aportacions de la metodologia TEACCH a la inclusió dels alumnes amb TEA.*

posició: la importància de la comunicació perquè els alumnes poguessin participar de les activitats. Dins d'aquesta, van destacar el sistema SAAC i els pictogrames o el sistema PECS, com a eines principals per a la introducció de la comunicació. Aquesta importància recau, sobretot, perquè els alumnes guanyin en tranquil·litat i relaxació, així com en autonomia, accessibilitat i claredat quant al seu entorn i perquè, d'aquesta manera, ells mateixos podran comunicar-se amb aquest. A més a més, un altre dels aspectes que va ser prioritari dins les entrevistes va ser el fet de partir dels interessos i motivacions dels nens, ja que així intenten que es doni un aprenentatge significatiu i es garanteix, en certa manera, la seva participació.

Pel que fa a "concretar les mancances, si n'hi ha, de la metodologia TEACCH en relació amb els alumnes amb autisme, entesa com una eina d'inclusió educativa", es van tractar diversos àmbits, però principalment va sorgir la idea de l'adaptació i posada en pràctica de la metodologia, així com l'organització de l'espai en segons quines aules, ja que ressaltaven la dificultat de plasmar allò que tenien al cap o inclús en el paper a l'aula. D'altra banda, un error molt comú i comentat a les entrevistes va ser el fet de quedar-se només amb aquesta metodologia, quan realment el que es busca és adaptar-se a les necessitats dels nens i, per això, es poden utilitzar diverses mesures i suports sense excloure d'altres. Continuant amb aquest objectiu, considero que al llarg de l'entrevista també van anar sorgint alguns aspectes que, personalment, considero com a mancances, per exemple, la falta de recursos en les escoles, sobretot les ordinàries, per poder donar resposta als alumnes, però no en la metodologia com a tal, sinó externes a aquesta.

Sobre "descriure l'opinió de la comunitat educativa (mestres, famílies i alumnes) en relació amb els alumnes amb autisme sobre la metodologia TEACCH", trobem que, a causa de la pandèmia, no s'ha pogut concretar cap entrevista o enquesta amb famílies i/o alumnes. Per tal de contribuir a conèixer una mica més aquestes posicions, dins les entrevistes de les mestres, es va optar per preguntar sobre l'abans i després de la relació dels alumnes amb autisme amb les famílies i els companys. D'aquesta manera, les mestres han vist que en aquests tres àmbits socials, en haver aplicat la metodologia, els alumnes evolucionen positivament. En aquest sentit, els alumnes disposen d'un entorn estructurat, a través del qual poden entendre i es poden fer entendre ells mateixos, cosa que ha provocat en els seus entorns una relaxació i reducció d'ansietat notable. Fins i tot, en alguns àmbits familiars i en vista dels beneficis que han aportat als seus fills, s'ha optat per utilitzar aquesta metodologia fora de l'escola.

L'últim punt a tractar és l'objectiu general: "determinar l'ús de la metodologia TEACCH amb alumnes amb autisme entesa com una eina d'inclusió educativa, a partir de l'opinió de la

comunitat educativa". Personalment, trobo que ha estat un treball exhaustiu entorn aquesta metodologia, amb el qual he pogut assolir la majoria d'objectius o, si més no, part d'aquests, juntament amb el general. He concretat com adaptaven les activitats, l'espai o els recursos que s'utilitzaven mitjançant la visió de dos tipus d'escola, una ordinària i una especial, cosa que m'ha servit per fer una comparació més amplia.

Altrament, a causa de la situació actual amb la COVID-19, no s'ha pogut arribar als alumnes i famílies, com s'ha esmentat abans, així com tampoc s'ha pogut planejar una visita als centres per veure des de dins tot aquest nou món. També, una altra limitació ha estat el fet de fer part de les entrevistes de forma telemàtica, cosa que, encara que no ha estat neguitosa, sempre he preferit fer-les cara a cara, perquè em trobo molt més còmoda.

És per això que, en un futur, m'agradaria continuar estudiant i veient què hi ha dins d'aquesta metodologia, observar-la i tractar-la dins l'aula, és a dir, veure l'aplicació d'aquesta ara que ja tinc la seva base molt més clara. A més a més, considero que seria molt important accedir als col·lectius que en aquest moment no s'ha pogut, ja que poden aportar molta informació de la metodologia tant dins com fora de l'àmbit educatiu. I, finalment, crec que seria molt interessant poder organitzar i aplicar jo mateixa el mètode per veure, en primera persona, la seva efectivitat.

En conclusió, penso que ha estat un procés de treball en el qual hi ha hagut situacions de tot, però sobretot contextos en els quals he gaudit i he après moltíssim més del que em podria haver plantejat en un principi. Les entrevistes m'han fet veure i ratificar que aquelles situacions on més s'aprèn és a la pràctica, on tu mateix pots veure i aplicar tot allò que t'han ensenyat, així com, en aquest cas, observar quins aspectes en manquen. Per tant, després d'un període de reflexió, opino que s'ha d'apostar per l'educació, per una educació de qualitat, la qual estigui basada en la inclusió i pugui atendre a tots els nens i nenes, independentment de les seves capacitats i necessitats, ja que gràcies a metodologies com aquesta molts alumnes han pogut compartir moments amb els seus companys.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainscow, M. I Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? Dins Giné, C. (coord.) *La educación inclusiva; de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-171) Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

American Psychiatric Association (2014) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5*. Editorial Medica Panamericana (5ª Edición)

Artigas-Pallarès, J. i Paula, I. (2012). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (vol. 32, núm. 115) http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008

Artigas-Pallarès, J.; Paula, I. (2020) *Del espectro autista a la constelación autista*. Medicina Buenos Aires (vol. 80, Supl. II: 21-25) <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2020/volumen-80-ano-2020-s-2-indice/espectro/>

Autismo Diario (2008) *El método TEACCH*. <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>

Charman, T; Pelicano, L; Peacey, N; Forward, K; Dockrell, J. (2011) *¿Qué es una Buena Práctica en la Educación de personas con Autismo?* Centro de Investigación en Autismo y Educación, Departamento de Psicología y del Desarrollo Humano. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Asociación Española de Profesionales del Autismo. https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/7/4f0b45c4c3844dc4afd25b793cf5d23c-bbpb-educacion-autismo.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2014) *NESE derivades de trastorns de l'espectre de l'autisme*. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-de-trastorns-de-lespectre-de-lautisme/>

Folch-Schulz, J. i Iglesias Dorado, J. (2018). *Claves psicobiológicas, diagnósticas y de intervención en el autismo*. Ediciones Pirámide.

López, J. (2020) *De l'alfa a l'omega de l'autisme*. Editorial Octaedro.

López, S., Rivas, R.M. i Taboada, E.M. (2009) *Revisiones sobre el autismo*. Revista Latinoamericana de Psicología (vol. 41, núm. 3, pp. 555-570)
[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4375/Revisiones sobre el autismo.pdf?sequence=1&rd=0031431780718435](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4375/Revisiones_sobre_el_autismo.pdf?sequence=1&rd=0031431780718435)

Marchesi, A. (2017) De la educación especial a la inclusión educativa. Dins Marchesi, A.; Palacios, J.; Coll, C. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Tres respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Alianza Editorial (3ª edición, pp. 34-42)

Merino Martínez, M.; García Pascual, R. (2011) *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo*. Federación Autismo Castilla y León.
<https://www.autisme.com/autisme/documents/Guia-de-intervencion-dirigida-al-alumnado-con-autismo.pdf>

Organització Mundial de la Salut (2020) *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Paula, I. (2013) *Coocurrencia entre ansiedad y autismo. Las hipótesis del error social y de la carga alostática*. Revista Neurología 56 (Supl. 1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4366613>

Paula, I. (2020) *Cómo crear un entorno amigable con el autismo*. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació. (Presentació de PowerPoint) Dins Paula, I. (2015) *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Alianza Editorial.

Ruiz Bueno, A. (2008) *La muestra: algunos elementos para su confección*. Revista d'Innovació i Recerca Educativa.
<https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/121055/166930>

Ruiz Bueno, A. (2009) *Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias*.
Revista d'Innovació i Recerca en Educació. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències
de l'Educació. <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131531/181353>

Ruiz Bueno, A. (2014) *Formas de interrogación: La entrevista*. Objectes i Materials Docents,
Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51024>

Stainbak, S. i Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.
Ediciones Narcea (4ª Edición)

ANNEXES

Annex A. Característiques generals del Trastorn de l'Espectre Autista des del punt de vista de Charman et al. (2011), el Departament d'Ensenyament (2014) i Paula (2020).

- Dèficits persistents en la comunicació i interacció social, manifestats en els següents àmbits:

- Deficiències en la reciprocitat social-emocional:
 - Apropament social anormal.
 - Fracàs de la conversa normal en ambdós torns de paraula.
 - Disminució d'interessos, emocions o afectes compartits.
 - Fracàs en iniciar o respondre a interaccions socials.

- Deficiències en els comportaments comunicatius no verbals utilitzats en la interacció social:
 - Comunicació verbal i no verbal poc integrada.
 - Ús limitat de conductes no verbals (mirada, postura del cos...) per regular la interacció social.
 - Anomalies del contacte visual i del llenguatge corporal.
 - Deficiències de la comprensió i l'ús de gestos.
 - Falta total d'expressió facial i de comunicació no verbal.

- Deficiències en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les relacions:
 - Dificultats per ajustar el comportament a diversos contextos socials.
 - Dificultats per compartir jocs imaginatius, imitatius o simbòlics o per fer amics.
 - Absència d'interès per altres persones.
 - Limitació per mostrar i compartir interessos espontàniament.

- Patrons de comportament, interessos o activitats restringits i repetitius:

- Moviments, ús d'objectes o parla, estereotipats o repetitius:
 - Estereotípies motores simples.
 - Alineació de les joguines.
 - Canvi de lloc dels objectes.
 - Ecolàlia.
 - Frases idiosincràsies.

- Insistència en la monotonia, excessiva inflexibilitat de rutines o patrons rituals de comportament verbal o no verbal:
 - Gran angoixa front a petits canvis.
 - Dificultats amb les transicions.
 - Patrons de pensament rígids.
 - Rituals de salutació.
 - Necessitat de prendre el mateix camí o de menjar els mateixos aliments cada dia.
 - Sobre-concentració de temes específics.

- Interessos molt restringits i fixes que són anormals quant a la seva intensitat o focus d'interès:
 - Font d'afecció o preocupació per objectes inusuals.
 - Preocupació per parts de l'objecte en comptes de per l'objecte en conjunt.
 - Interessos excessivament circumscrits o perseverants.

- Hiper o hiporeactivitat als estímuls sensorials o interès inhabitual per aspectes sensorials de l'entorn:
 - Indiferència aparent al dolor o temperatura.
 - Resposta adversa a estímuls ambientals (llums, sons, colors, olors, textures...).
 - Ensumar o palpar excessivament objectes.
 - Fascinació visual per les llums o el moviment.
 - Conducta de recerca d'estimulació sensorial.¹⁵

¹⁵ Recurs extret de Charman *et al.* (2011), el Departament d'Ensenyament (2014) i Paula (2020).

Annex B. Proposta de mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades del TEA, Departament d'Ensenyament (2014)

Universals	Adicionals	Intensives
Personalització dels aprenentatges		
<ul style="list-style-type: none"> Múltiples maneres de comprometre's, de representació i per a l'acció i l'expressió Suports tecnològics Treball per racons L'aprenentatge cooperatiu El treball per projectes 	<ul style="list-style-type: none"> Ús de suports visuals i contextuals Estructures d'activitats predictibles Procediments d'acollida i comiat Estratègies de gestió de l'aula que facilitin, entre altres, les transicions Estratègies de gestió de patis 	<ul style="list-style-type: none"> Planificació adreçada a: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament de la relació interpersonal. Desenvolupament de la regulació emocional Desenvolupament de la representació simbòlica i el raonament Desenvolupament de l'autoconeixement i l'autodeterminació Desenvolupament de la comunicació i el llenguatge Ús de SAAC Activitats d'aprenentatge explícites
Organització flexible del centre i dels recursos		
<ul style="list-style-type: none"> Ensenyament multinivell Docència compartida Apadrinament 	<ul style="list-style-type: none"> Suport del mestre d'educació especial Suport entre iguals Organitzar i flexibilitzar el temps i els espais 	<ul style="list-style-type: none"> Els suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI) El suport del personal d'atenció educativa Els programes d'aula integral de suport (AIS) El suport dels CEEPSIR El suport del CREDA Estructuració d'espais facilitadors del treball individual
Avaluació formativa i formadora		
<ul style="list-style-type: none"> Diferents instruments d'avaluació: coavaluació, autoavaluació, rúbrica, ... Múltiples formats d'activitats d'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> Utilització de suports per a l'avaluació formadora: comunicació visual i explícita 	<ul style="list-style-type: none"> Selecció de criteris d'avaluació inferiors o superiors als del cicle o etapa Transferència dels aprenentatges a altres situacions o ambients
Processos d'acció tutorial, orientació i acollida		
<ul style="list-style-type: none"> Processos d'acollida de famílies Tutoria entre iguals Projectes d'educació emocional Tutoria personalitzada 	<ul style="list-style-type: none"> Mesures d'acció tutorial específiques Mesures d'acció tutorial de grup Actuacions de suport i acompanyament a la família Coordinació específica de professionals del centre 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema específic de comunicació escola/família Processos d'orientació en els itineraris personals Coordinació amb professionals externs
Altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes		
PROPOSTA DE MESURES I SUPORTS PER A L'ALUMNAT AMB NESE DERIVADES de trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA)		

Nota. Quadre de mesures i suports TEA [Fotografia] per Departament d'Ensenyament (2014)

XTEC (https://drive.google.com/file/d/1kZjtD-Q_L06ab746BJOLsIHPyvxQA0WJ/view)

Annex C. Àmbits i ajudes claus de les mesures i suports útils per a l'autisme. Guia de intervenció dirigida al alumnado con autismo, Merino i García (2011).

- **Anticipació i estructuració:**

- Ús de claus visuals (horaris, agendes...).
- Coneixement previ de l'entorn (fotografies, vídeos...).
- Establiment de rutines.
- Organització a l'aula (materials, espais...) i seqüències pel desenvolupament de les classes.
- Utilització supervisada d'agenda escolar.

- **Motivació i atenció:**

- Explicacions seqüenciades, pas a pas, tenint en compte diferents vies d'aprenentatge (visual, auditiva...).
- Ubicar-los en les primeres files.
- Proporcionar apunts i models d'examen de forma prèvia.
- Utilitzar un codi de colors o senyals visuals per recalcar la importància dels temes explicats.
- Control del soroll ambiental: cobrir les potes de les cadires i taules amb felpa, reduir i preveure el volum del timbre...

- **Normes a l'aula:**

- Explicacions clares i per escrit o en claus visuals.
- Utilització de guions socials.
- Establiment de contractes de conducta i comportament.
- Coherència en l'aplicació de les normes en tot el grup-classe.

- **Avaluacions i exàmens (si n'hi ha):**

- Ús de calendaris visuals a l'aula que especifiquin dates d'entrega, avaluacions o exàmens.
- Proporcionar, prèviament, els models d'examen i les pautes per a la seva realització seguint els criteris seqüenciats i descrits pel professor.
- Preguntar o observar si té tot el material necessari per dur a terme l'examen.
- Cura especial en la redacció de l'examen (llenguatge precís i senzill).

- **Àrea de descans i relaxació:**
 - Oferir patis alternatius a la biblioteca, en sales de jocs de taula, a la ludoteca dels més petits...
 - Permetre la sortida de l'aula en moments puntuals o la sortida amb antelació, si s'escau.

- **Desenvolupament d'activitats fora de l'escola (cap a l'alumne i la família):**
 - Anticipació de tota la informació possible (*Google Maps, Google Earth...*).
 - Llistat d'allò que és necessari (horaris, menjar, roba, roba de recanvi...).
 - Elaboració d'un dossier amb fotos o imatges de les activitats i visites.
 - Fomentar el suport d'un cercle d'amistats per garantir la inclusió de l'alumne en les activitats.
 - Ús de guions socials per respondre a imprevistos.
 - Realització d'una targeta amb les dades personals, telèfons dels pares...
 - Establir un horari de trucades.¹⁶

¹⁶ Recurs extret de *Guía de intervención dirigida al alumnado con autismo*, Merino i García (2011).

- **Principi 1: Adaptació òptima:**
 - Proporció de noves habilitats.
 - Adaptació de l'entorn al dèficit.

- **Principi 2: Col·laboració entre pares y professionals:**
 - Edat primerenca: personal clínic, pediatres, logopedes.
 - Edat escolar: professors.
 - Etapa adulta: treball amb suport, empreses, mediadores...

- **Principi 3: La intervenció més eficaç:**
 - Aportació d'èmfasi en les capacitats.
 - Admissió i acceptació de debilitats.

- **Principi 4: Èmfasi en la teoria cognitiva i conductual:**
 - Currículum de comunicació.
 - Metàfora de l'iceberg.

- **Principi 5: Assessorament i diagnòstic primerenc:**
 - Escala de l'Avaluació de l'Autisme Infantil (CARS).
 - Perfil psicoeducatiu (PEP-3).
 - Perfil psicoeducatiu d'adolescents i adults (AAPEP).

- **Principi 6: Ensenyament estructurat amb medis visuals:**
 - Organització física.
 - Organització temporal.
 - Sistemes de treball.
 - Planificació de les activitats.

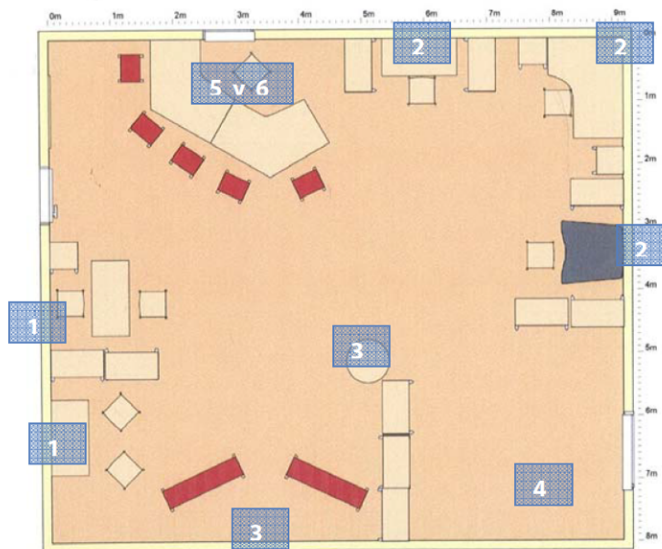
- **Principi 7: Entrenament multidisciplinari en el model generalista:**
 - Característiques de l'autisme.
 - Diagnosi i avaluació formal i informal.
 - Ensenyament estructurat.
 - Cooperació entre les famílies i els professionals.

- Comunicació.
- Habilitats socials i de lleure.
- Treball independent.
- Control conductual.¹⁷

Annex E. Exemple d'Aula Estructurada

Ejemplo de estructura de aula: Las áreas que deben prepararse son:

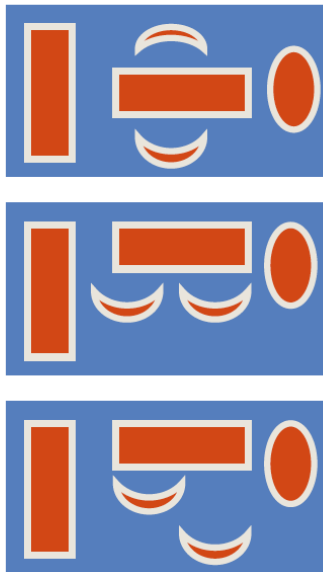
1. Trabajo "Uno a uno"
2. Trabajo Independiente
3. Transición
4. Juego/ ocio : Motricidad gruesa / Sentado
5. Actividades de grupo
6. Área de comidas
7. Cuarto de baño /higiene/ vestirse
8. Otras áreas dependiendo del currículo (lavandería, oficina, etc.)



Nota. Ejemplo de estructura de aula [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

¹⁷ Recurs extret de *El método TEACCH*, Autismo Diario (2008).

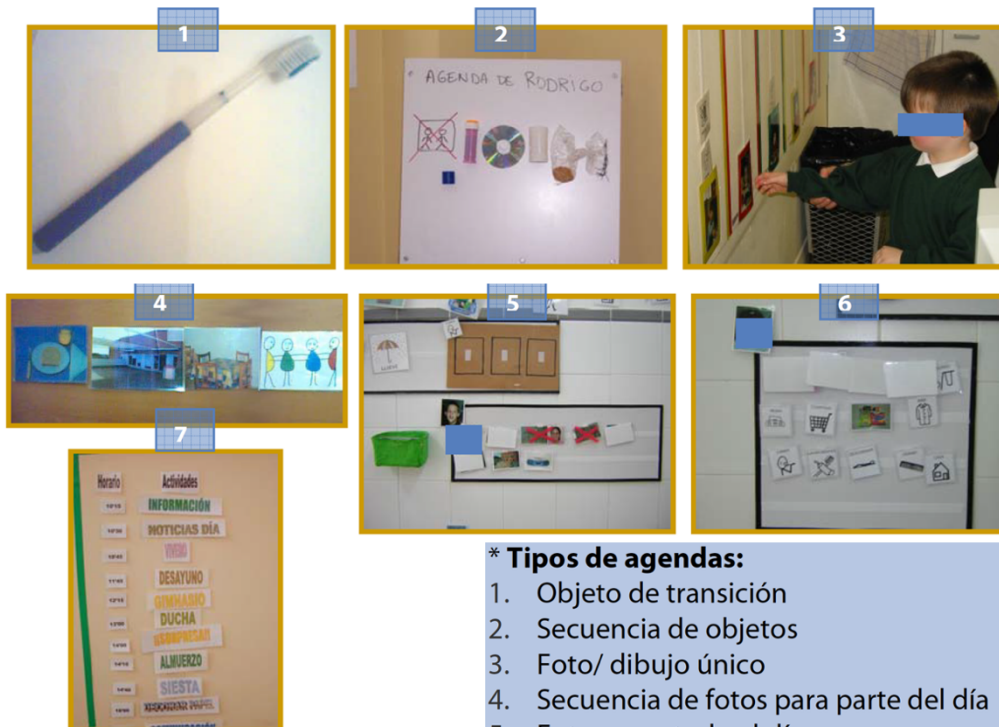
Annex F. Ensenyament 1 a 1



- Cara a cara: es más exigente desde un punto de vista social; se requiere atención y responder a otra persona; a menudo se usa para evaluación, comunicación y actividades sociales.
- Uno al lado del otro: menos exigente desde un punto de vista social, facilita la imitación; no se centra la atención en el adulto, sino en los materiales y las instrucciones; bueno para desarrollar habilidades.
- Detrás: mucho menor presencia del adulto y de ayudas, aunque se mantiene un buen control; se maximiza la independencia y la concentración en las actividades sin depender de ayudas específicas.

Nota. Estructurando la enseñanza 1 a 1 [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

Annex G. Tipus d'agendes



*** Tipos de agendas:**

1. Objeto de transición
2. Secuencia de objetos
3. Foto/ dibujo único
4. Secuencia de fotos para parte del día
5. Fotos para todo el día
6. Secuencia de dibujos
7. Lista escrita

Nota. Agenda/Horario Individual [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

Annex H. Tipus de sistemes de treball

Tipos de sistemas de trabajo:

1. De izquierda a derecha, con recipiente de "terminado"
2. Emparejamiento (colores, formas, letras, números, etc.)
3. Escritos



Nota. Tipos de sistemas de Trabajo [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

Annex I. Estructura i informació visual



Nota. Tipos de estructura i informació visual [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

Annex J. Tasques amb caps de sabates o safates de contingut



Nota. Tareas con cajas de zapatos/Bandejas autocontenidas [Fotografía] per Autismo Diario (2008) Autismo Diario (<https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>)

OBJECTIUS	DIMENSIONS	SUBDIMENSIONS	PREGUNTES
Identificar els contextos/situacions en les quals se'n fa ús de la metodologia TEACCH amb els alumnes amb autisme.	<u>La metodologia TEACCH</u>	Definició del concepte	Com definiries la metodologia TEACCH?
		L'alumnat	Amb quin alumnat fas servir la metodologia?
		Diagnòstic	Consideres necessari el diagnòstic per dur a terme aquesta metodologia?
		Situacions/contextos d'ús	En quins àmbits fas ús d'aquesta metodologia?
Analitzar les adaptacions de material, recursos, activitats, etcètera per a la participació de l'alumne amb autisme.	<u>Aportacions de la metodologia a l'àmbit educatiu</u>	Tècniques de la metodologia	Quina tècnica creus que seria la principal per dur-la a terme amb l'alumnat amb TEA? Per què?
		Suports visuals	Com fas l'adaptació de l'ensenyament amb els suports visuals?
		Ambients/espai físic	De quina manera organitzes l'aula o l'espai perquè l'alumne se senti còmode?
		Autonomia	En fer ús d'aquesta metodologia, de quina forma augmenta l'autonomia de les alumnes?

	<u>Motivació i interessos</u>	Ensenyament incidental	Com controles les situacions on és l'alumne qui inicia l'aprenentatge?
		Situacions d'aprenentatge	Quina forma de treball utilitzes perquè l'alumne se senti motivat i predisposat a treballar?
	<u>Participació</u>	Treball en grup	Respecte al treball cooperatiu, quin tipus d'organització segueixes i quins criteris segueixes per a la col·locació dels alumnes?
		Relació entre iguals	En aplicar la metodologia, has vist millores en la relació dels alumnes? Com ha millorat?
Concretar les mancances, si n'hi ha, de la metodologia TEACCH en relació amb els alumnes amb autisme, entesa com una eina d'inclusió educativa.	<u>Equip Docent</u>	Coordinació	Quan a la coordinació de l'equip docent, com la feu possible?
		Mesures, recursos, activitats...	En aquest àmbit, preneu les decisions sobre les mesures i suports a utilitzar de forma conjunta? I, les apliqueu de manera uniforme?
		Famílies	Com ha estat la coordinació amb la família per establir objectius, mesures, etcètera?
	<u>Centre</u>	Inclusió Educativa	Consideres que aquesta metodologia fa possible la inclusió dels alumnes dins l'àmbit educatiu? Per què?
	<u>Mancances</u>	Falta de recursos	Creus que hi ha alguna mancança dins d'aquesta metodologia? De quin tipus? Com es podria millorar?

Descriure l'opinió de la comunitat educativa (mestres, famílies i alumnes) en relació amb els alumnes amb autisme sobre la metodologia TEACCH.	<u>Equip Docent</u>	Famílies	Com ha canviat la relació dels alumnes amb la família després d'aplicar aquesta metodologia?
		Alumnat	Com ha canviat la relació amb els alumnes en haver aplicat el mètode TEACCH?
		Criteri personal	Quina seria la teva opinió entorn aquesta metodologia? Creus que és realment eficaç per als alumnes amb TEA?

18

¹⁸ Font d'elaboració pròpia.

QUADRE RESUM D'APORTACIONS DE LA METODOLOGIA A LA INCLUSIÓ DELS ALUMNES AMB TEA
⇒ Capacitat d'adaptació a les necessitats de l'alumne, el centre i l'aprenentatge
⇒ Millora en la comunicació i interacció
⇒ Benestar emocional (relaxació, gestió de les emocions, reducció d'ansietat...)
⇒ Comprensió, predictibilitat i estructuració de l'entorn on es troben
⇒ Adaptació del material necessari amb suports visuals
⇒ Presència dels interessos i motivacions de l'alumne
⇒ Organització temporal i espacial
⇒ Incorporació de rutines diàries
⇒ Autonomia personal i seguretat
⇒ Coordinació amb la comunitat educativa

Taula 2. Quadre resum d'aportacions de la metodologia a la inclusió dels alumnes amb TEA¹⁹

¹⁹ Font d'elaboració pròpia.