



Entenent el comportament social de les persones amb autisme:

Una intervenció psicopedagògica
en l'àmbit socio-emocional

Curs 2013-2014

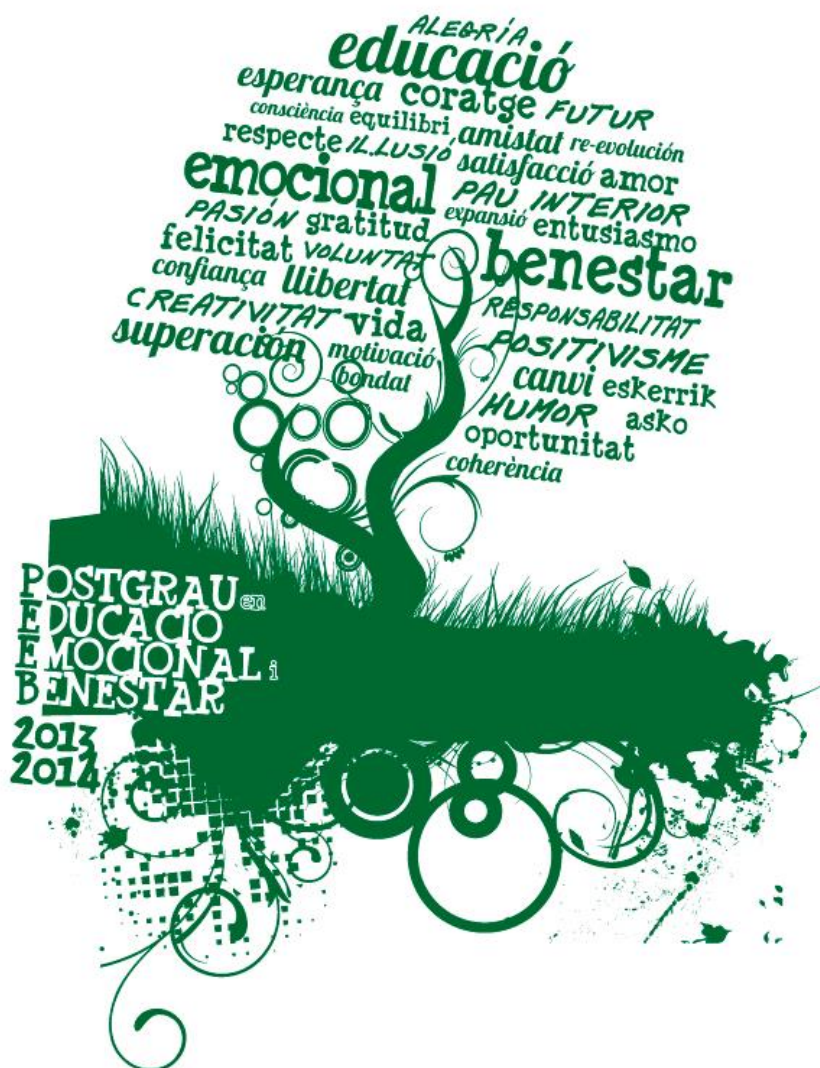
Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar

Autora:

Laia Boix Fuentes

Tutora:

Isabel Paula



Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar subjecte a una llicència de Creative Commons:



Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs, però no es pot fer responsable del seu contingut.

Per a citar l'obra:

Boix, L. (2014). *Entenent el comportament social de les persones amb autisme: Una intervenció psicopedagògica en l'àmbit socio-emocional. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/60205>



ÍNDEX

1.- INTRODUCCIÓ	3
1.1.- Objectius generals del treball	5
1.2.- Objectius específics	6
2.- MARC TEÒRIC	8
2.1. Què és l'autisme?.....	8
2.2. Disfuncions cognitives i teories explicatives dels dèficits socio-emocionals en l'espectre autista.....	11
2.2.1. Teoria de la ment	12
2.2.2. Alexitimia	26
2.3. Intervencions i programes existents per treballar dèficits socio-emocional.	32
3. DISSENY I APLICACIÓ DEL PROGRAMA.....	37
3.1.- Fases en el procés de planificació i desenvolupament d'un programa d'educació emocional.....	38
3.2. Anàlisi del context: El centre educatiu.	41
3.2.1.- Atenció a la diversitat.....	42
3.2.2.- Agens implicats en la intervenció	44
3.3.- Anàlisi de les necessitats socio-emocionals del subjecte	44
3.3.1.- Procediment de detecció de necessitats	45
3.3.2.- Necessitats específiques del destinatari	45
3.3.3.- L'establiment d'objectius a partir de necessitats prioritàries.	48
3.4.- Proposta d'intervenció.....	53
3.4.1.- Cronologia	53

3.4.2.- Avaluació	56
3.4.3.- Programa.....	56
4. CONCLUSIONS DEL TREBALL	111
4.1.- Assoliment dels objectius	112
4.2.- Aprenentatges.....	113
4.3.- Aspectes a millorar.....	114
4.4.- Línies futures a investigar.....	115
5.- BIBLIOGRAFIA:.....	117
6.- ANNEXES	123

1.- INTRODUCCIÓ

"Entenent el comportament social de les persones amb autisme: Una intervenció psicopedagògica en l'àmbit socio-emocional" és el resultat final d'un procés d'aprenentatge i d'un projecte que he viscut amb molta il·lusió i ganes al llarg d'aquest curs acadèmic. El context del qual ha sorgit aquest projecte ha estat la formació rebuda en educació emocional que sens dubte ha suposat una gran revolució a nivell personal i una gran eina de treball a nivell professional. La conjunció d'aquests nous descobriments m'ha permès fer una petita aportació a la vida d'un nen amb dificultats socials i és també gràcies a aquest treball que he pogut obrir una mica més la mirada en la comprensió i el tracte amb infants que es troben dins l'espectre autista.

Aquest llarg procés de recerca, aprenentatge, creació i pràctica no hagués estat el mateix sense l'acompanyament tan valuós d'Isabel Paula, la tutora d'aquest projecte. A ella li agraeixo la claredat, sinceritat i l'ajut que m'ha brindat en trobar un enfocament adequat per tractar els aspectes socio-emocionals en aquest trastorn tan fascinant. Finalment agrair de tot cor a Michel que ha pogut gaudir tan com jo d'aquest programa i que m'ha ensenyat tantes coses.

Per tal de presentar aquest projecte parlaré de la població diana a qui es dirigeix el programa, de la motivació que m'ha portat a escollir aquest tema i àmbit, i dels objectius generals i específics a partir del qual s'estructura aquesta intervenció.

"Entenent el comportament social de les persones amb autisme: Una intervenció psicopedagògica en l'àmbit socio-emocional" és un programa individualitzat dirigit a un alumne amb un Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) que el curs acadèmic 2013-2014 ha cursat Year 2 en una escola anglesa, que equival a 1er de primària en el sistema educatiu espanyol. L'alumne té nacionalitat britànica i es va incorporar a l'escola al més de Gener coincidint amb la meva entrada al centre. La meva relació amb l'alumne passa per la tasca de suport que faig amb ell al llarg de tota la jornada lectiva com a mestre de suport o vetlladora. La seva llengua materna és l'anglesa i l'hongaresa i no parla ni entén el castellà ni català. És per aquest motiu que una de les característiques de la intervenció serà l'ús de la llengua anglesa com a llengua vehicular i pròpia del programa d'intervenció.

Si mirem als motius que em van portar a escollir aquest tema i àmbit trobem un conjunt de factors que han propiciat l'elaboració d'aquest projecte. Abans però vull mencionar que el fet de dissenyar una intervenció d'educació emocional era tot un repte i una il·lusió per a mi. Després d'haver rebut algunes sessions pràctiques del postgrau i de conèixer diverses tècniques i activitats per a treballar les emocions des de l'educació, tenia les expectatives de poder aprofundir i dissenyar jo mateixa una intervenció de manera sistemàtica i precisa que tingués uns fonaments i una coherència teòrica.

Tal com ja he comentat anteriorment un dels factors que ha influït en l'elecció d'un nen amb TEA com a destinatari del programa ha estat el fet que laboralment jo treballi en aquests moments en aquest àmbit. Pel que fa al meu recorregut acadèmic i professional conto amb un grau en psicologia i un interès especial per el desenvolupament infantil i en concret pels trastorns del desenvolupament fet que ha contribuït a que el trastorn de TEA sigui un dels àmbits en el qual he desenvolupat un coneixement més específic i en el qual he tingut gran part de la meva experiència laboral actual.

Una de les característiques que més em fascinen dels nens amb TEA és la seva manera especial de relacionar-se amb el món i amb els demés. Sempre s'ha parlat utilitzat el tòpic de que els nens amb autisme sembla que visquin dins d'una bombolla amb un contacte escàs amb el món. La veritat és que després de treballar amb nens amb aquest trastorn veus que la metàfora de la bombolla és malaguanyada ja que, sí que es veritat que tenen una tendència intrínseca a l'aïllament i un poc interès amb les relacions socials, però és molt bonic veure com pots arribar a entendre la seva manera de relacionar-se i entrar dins del seu cercle, en la seva zona de confort. No obstant, la seva expressió emocional no serà mai com la d'un nen neurotípic de manera que en diverses situacions ens podrà donar la sensació de que els nens no estableixen vincles afectius. Cal doncs entendre bé que, com qualsevol nen neurotípic, els nens amb TEA són ben diferents els uns dels altres i haurem d'aprendre a llegir entre línies i a interpretar les seves manifestacions d'afectivitat.

Un altre dels aspectes que em cridava l'atenció a l'hora d'elaborar un programa d'educació emocional per a un nen amb TEA era el poder explorar i conèixer nous mètodes i estratègies per treballar les emocions i la conducta social en aquests

trastorn. La meva experiència laboral prèvia havia estat en un centre d'aprenentatge del llenguatge per a nens amb TEA en el qual es treballava des del model de l'anàlisi aplicat de la conducta (ABA). La comprensió que jo tenia fins aleshores dels trastorns de l'espectre autista passava doncs per els principis d'aquest model i un justament una de les àrees en el qual l'ABA que jo coneixia no aprofundia era la del comportament social i emocional.

Així doncs jo tenia la inquietud de poder treballar aspectes socials i emocionals en aquest trastorn però en desconeixia les eines i els recursos. L'elaboració d'aquest programa ha estat una gran oportunitat per conèixer noves maneres de treballar amb el TEA.

Per anar conclouent aquesta breu presentació m'agradaria exposar quins han estat els objectius generals i específics del treball i del programa elaborat.

1.1.- Objectius generals del treball

- Aprofundir en el coneixement de les teories que expliquen els dèficits socio-emocionals en l'autisme.
- Revisar intervencions prèvies per a poder tenir un marc d'actuació.
- Posar en pràctica habilitats socials que ha de tenir un formador treballades en el postgrau d'educació emocional.
- Detectar algunes de les necessitats socio-emocionals específiques del destinatari del programa.
- Dissenyar una intervenció específica a partir de necessitats detectades.
- Promoure el desenvolupament d'habilitats socials-emocionals en el destinatari.
- Treballar des de la creativitat a l'hora de dissenyar activitats i dinàmiques que a més d'acomplir amb els objectius específics tinguessin un component lúdic d'entreteniment.

1.2.- Objectius específics

- Determinar de manera conjunta les necessitats prioritàries a treballar amb els pares i els professionals que treballen amb el subjecte en el centre educatiu.
- Ser capaç de definir objectius concrets referents a conductes específiques que el destinatari hauria de millorar.
- Aprofundir en la comprensió de 5 blocs de contingut que han estat elaborats a partir de les necessitats detectades en el destinatari.

- BLOC 1: Els jocs de taula

Facilitar i treballar sobre un esquema estructurat d'explicació d'un joc i oferir oportunitats per treballar habilitats de joc en grup com el respecte dels torns i l'acceptació de la derrota tot això a partir de jocs amb una normativa clara i senzilla.

- BLOC 2: L'espai personal

Entendre l'existència de l'espai personal i la necessitat de respecte d'aquest mateix. Proporcionar uns criteris per saber quan és apropiat o no envair l'espai dels altres. Treballar les situacions on es donen abraçades i practicar l'aproximació als demés des del respecte de l'espai personal.

- BLOC 3: Les preferències

Comprendre que tots tenim gustos diferents i que les nostres decisions es basen en les nostres preferències.

- BLOC 4: El respecte

Promoure la discriminació de conductes respectuoses i posar-les en pràctica en el dia a dia. Entendre què és el respecte, quins factors fan que una frase o acció sigui o no respectuosa. Practicar les variables de to de veu i formulació de la frase de manera respectuosa.

- BLOC 5: Els errors

Normalitzar i relativitzar els errors que es cometen al dia a dia i treballar estratègies de regulació emocional per afrontar les equivocacions.

- Donar pautes i estructurar les conductes de manera que el destinatari pugui aplicar uns criteris i mecanitzar la seva actuació.
- Mantenir informats als pares i als mestres del contingut i el desenvolupament del programa.
- Treballar per a una generalització de les habilitats treballades en el context escolar diari i procurar facilitar informació als pares perquè mirin de promoure la generalització de conductes en el context familiar.

Abans de continuar m'agradaria deixar clar que aquest és un programa individualitzat que s'ha elaborat tenint en compte les necessitats específiques d'un infant amb TEA. Degut a la immensa diversitat que s'observa en els trastorns de l'espectre autista, cada cas és únic i diferent de manera que per cada nen hi haurà un programa específic. Aquest fet no treu que aquest programa que aquí es presenta pugui ser útil per treballar aspectes similar en altres casos ja que agafant-ne la idea es pot modificar el format i adaptar el contingut de cada activitat a les necessitats de nen.

Arribats en aquest punt ja només queda fer una petita ressenya de que es trobarà el lector d'aquest treball en les properes pàgines i deixar que cadascú el descobreixi per ell mateix.

L'estructura d'aquest projecte consta d'una revisió teòrica inicial de les teories explicatives dels dèficits socio-emocionals en el TEA, a continuació es presenta un recull d'intervencions existents en aquest àmbit que han estat agafades com a referència per elaborar aquest programa, es fa tot seguit un anàlisi de les necessitats del destinatari i finalment es presenta el programa elaborat pas a pas tal com ha estat aplicat. Com en qualsevol projecte al final es podran llegir les conclusions generals i destaco també que per motius pràctics s'ha inclòs en els annexes un recull de la majoria dels materials treballats al llarg del programa.

2.- MARC TEÒRIC

2.1. Què és l'autisme?

Per començar ens centrarem en definir i descriure el Trastorn de l'Espectre Autista des d'una perspectiva clínica validada per la comunitat científica internacional. Val a dir que existeixen diverses associacions i federacions d'autisme amb les seves pròpies premises i criteris diagnòstics però per tal d'obtenir informació contrastada ens remetem al manual de diagnòstic: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) publicat per la American Psychiatric Association (APA) que gaudeix d'un ampli reconeixement mundial.

Des de la seva primera edició, el DSM s'ha anat revisant i actualitzant de manera que amb el temps ha anat canviant la concepció i els criteris de molts trastorns mentals. La versió actual constitueix el DSM 5 (APA, 2013) en el que es recull la categoria diagnòstica de Trastorns de l'Espectre Autista.

Dins de la categoria dels Trastorns d'inici en infància o adolescència trobem el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) caracteritzat per un dèficit permanent en comunicació i interacció social així com també per la presència de patrons de conducta i interessos restringits, repetitius i estereotipats.

Els criteris diagnòstics que es presenten en el manual DSM 5 (APA, 2013) són els següents:

Per tal de diagnosticar aquest trastorn s'han de complir els criteris A, B, C i D.

A) Dèficits persistents en la comunicació i en la interacció social en diversos contextos, no atribuïbles a un retràs general del desenvolupament manifestant simultàniament els tres dèficits següents:

1. Dèficits en la reciprocitat social i emocional; que poden anar des d'un aproximament social anormal i una incapacitat per mantenir l'alternança en una conversació, passant per la reducció dels interessos, emocions i afectes compartits fins a l'absència total de la iniciativa en la interacció social.

2. Dèficits en les conductes de comunicació no verbal que s'empren en la comunicació social; aquests poden anar des d'una comunicació poc integrada tant a nivell verbal com no verbal, passant per anormalitats en el contacte visual i en el llenguatge corporal, o dèficits en la comprensió i l'ús de la

comunicació no verbal, fins a l'absència total d'expressions o gests facials.

3. Dèficits en l'establiment i manteniment de relacions adequades al seu nivell de desenvolupament (més enllà de les establertes amb els cuidadors); aquests poden anar des de dificultats per mantenir comportaments apropiats en els diferents contextos socials, passant per dificultats per compartir jocs imaginatius, fins a l'aparent absència d'interès per altres persones.

B) Patrons de comportament, interessos o activitats restringides i repetitives que es manifesten al menys en dos dels següents punts:

1. Parla, moviments o manipulació d'objectes estereotipada o repetitiva (estereotípies motores simples, ecolalia, manipulació repetitiva d'objectes o frases idiosincràtiques).

2. Excessiva fixació amb les rutines, els patrons ritualitzats de conducta verbal i no verbal, o excessiva resistència al canvi (com rituals motors, insistència en seguir amb la mateixa ruta o menjar el mateix aliment, preguntes repetitives o extrema incomoditat per petits canvis).

3. Interessos altament restrictius i fixes d'intensitat desmesurada (com una fort vinculació o preocupació per objectes inusuals i per interessos excessivament circumscrits o perseverants).

4. Hiper o hipo reactivitat als estímuls sensorials o inusual interès en aspectes sensorials de l'entorn (com aparent indiferència al dolor/calor/fred, respostes adverses als sons o textures

Taula 1: Criteris diagnòstics del TEA segons el DSM 5 (APA, 2013)

La presentació del trastorn variarà en funció de la severitat i d'altres característiques associades com els factors genètics, la possible presència d'epilèpsia, de discapacitat intel·lectual o de diferències segons l'edat.

El fet que per al diagnòstic del TEA siguin necessaris complir tots els criteris de A i B per complet millora l'especificitat del diagnòstic respecte versions anteriors del DSM sense afectar el grau de sensibilitat.

Pel que fa als diferents graus de severitat en cada un dels criteris (comunicació-social i el d'interessos i activitats restringides) trobem tres nivells començant per el nivell que requereix suport, passant per el que requereix un suport substancial fins arribar al que requereix suport molt substancial (que és el nivell més sever). A la taula 2 que hi ha a continuació es mostren els diferents graus de severitat i exemples de la interferència de les alteracions en la vida quotidiana dels afectats.

	COMUNICACIÓ SOCIAL	INTERESSOS RESTRINGITS I CONDUCTES REPETITIVES
Nivel 3: “requereix suport molt substancial”	Greus dèficits en habilitats de comunicació social verbal i no verbal causen severes discapacitats de funcionament; iniciació d'interaccions socials molt limitada i mínima resposta a les aproximacions socials dels altres.	Preocupacions, rituals fixes i/o conductes repetitives interfereixen marcadament en el funcionament a nivell de totes les esferes. Quan s'interrompen aquests rituals o rutines hi ha un marcat malestar i resulta molt difícil retirar-lo d'un interès fix ja que retorna a aquest ràpidament.
Nivel 2: “requereix suport substancial”	Destacats dèficits en habilitats de comunicació social i no verbal; aparents discapacitats socials inclús rebent suport; iniciació d'interaccions socials limitada i resposta reduïda o anormal a les aproximacions socials dels altres.	Rituals i conductes repetitives i/o preocupacions o interessos fixes apareixen amb freqüència suficient com per ser obvis a l'observador causal i interfereixen amb el funcionament en varis contextos. S'evidencia malestar o frustració quan s'interrompen els rituals o conductes repetitives, hi ha dificultat per retirar-lo d'un interès fix.
Nivel 1: “requereix suport”	Sense necessitar suport, els dèficits en comunicació social causen discapacitats observables. Tenen dificultats per iniciar interaccions socials i demostren clars exemples de respostes atípiques o sense èxit en les aproximacions socials d'altres. Poden aparentar una disminució en el interès a interaccions socialment.	Rituals i conductes repetitives causen interferència significativa amb el funcionament d'un o més contextos. Resisteix els intents d'altres per interrompre rituals i conductes repetitives o en ser retirat d'un interès fix.

Taula2: Nivells de severitat per al trastorn de l'espectre autista.

2.2. Disfuncions cognitives i teories explicatives dels dèficits socio-emocionals en l'espectre autista.

El TEA és un trastorn i com a tal interfereix, en més o menys mesura segons la seva severitat, en la vida quotidiana dels afectats.

Les diferents alteracions en els dos dominis descrits en el DSM 5 (dèficit socio-comunicatiu i interessos i conductes restringits i repetitives) dificulten l'adaptació i la comprensió del món on vivim a tots els nens i adults amb TEA. L'anàlisi de les teories que hi ha darrere dels dèficits presents ens servirà doncs de servir de guia per a realitzar una intervenció adequada que fomenti una major adaptació a l'entorn i una autonomia més elevada del subjecte. D'aquesta manera ens podem focalitzar en qualsevol de les habilitats en les quals presenta dificultats per intentar promoure un desenvolupament i mirar de fer el comportament una mica més adaptatiu i funcional.

Dins de les dificultats i dèficits que presenten en diferents àmbits els nens amb TEA en el meu cas particular, el meu interès rau en la comprensió de les dificultats a nivell socio-comunicatiu. Si concretem doncs en aquest punt ens centrariem en els dèficits en la reciprocitat social i emocional, els dèficits en les conductes de comunicació no verbal que s'empren en la comunicació social i els dèficits en l'establiment i manteniment de relacions adequades al seu nivell de desenvolupament. Aquestes característiques constitueixen el primer criteri A del diagnòstic del TEA.

A) Dèficits persistents en la comunicació i en la interacció social en diversos contextos, no atribuïbles a un retràs general del desenvolupament manifestant simultàniament els tres dèficits següents:

1. Dèficits en la reciprocitat social i emocional; que poden anar des d'un aproximament social anormal i una incapacitat per mantenir l'alternança en una conversació, passant per la reducció dels

2. Dèficits en les conductes de comunicació no verbal que s'empren en la comunicació social; aquests poden anar des d'una comunicació poc integrada tant a nivell verbal com no verbal, passant per anormalitats en el contacte visual i en el llenguatge corporal, o dèficits en la comprensió i l'ús de la comunicació no verbal, fins a l'absència total d'expressions o gests facials.

3. Dèficits en l'establiment i manteniment de relacions adequades al seu nivell de desenvolupament (més enllà de les establertes amb els cuidadors); aquests poden anar des de dificultats per mantenir comportaments apropiats en els diferents contextos socials, passant per dificultats per

compartir jocs imaginatius, fins a l'aparent absència d'interès per altres persones.

Taula 3: Criteris diagnòstics del TEA segons el DSM 5 (2013)

És ben sabut que els humans som éssers socials per naturalesa ja que ontogenèticament el nostre cervell ha anat evolucionant en el context de cada individu per a poder relacionar-se amb altres iguals amb l'objectiu final de la supervivència (Tuchman, 2001). En el cas dels TEA les alteracions significatives en aquest àmbit podrien resumir en una tendència a l'aïllament social i una comunicació inapropiada en diversos graus i severitats. Alguns dels exemples més concrets d'aquestes alteracions serien les dificultats en l'establiment de contacte ocular, la falta de resposta en ser nomenats, les dificultats en participar en activitats grupals, la manca de consciència sobre els estats mentals dels demés, la presència d'afectes inapropiats o en graus més severes la indiferència afectiva i la carència d'empatia com a exemples de conductes i processos cognitius alterats.

2.2.1. Teoria de la ment

Una de les teories cognitives que explica els dèficits centrals en interacció social i comunicació és la Teoria de la Ment. Aquesta defineix la capacitat d'atribuir estats mentals en un mateix i en els demés i ens permet comprendre i preveure la conducta d'una altra persona a partir d'inferir els seus coneixements, les seves intencions i creences. (Valdés, 2001). Gràcies a aquesta capacitat doncs podem representar el conjunt d'estats mentals tals com simular, endevinar, pensar, somiar, imaginar, creure, conèixer o enganyar que en ajuden a entendre millor les persones que ens envolten i a interactuar apropiadament en cada situació.

En els inicis van ser Premack i Woodruff (1978) els qui a partir d'una investigació realitzada amb ximpanzés van observar com aquests podien arribar a atribuir intenció i coneixement a una persona i per tant podien fer prediccions sobre la seva conducta. Aquests descobriments van obrir les portes a la recerca sobre aquesta capacitat i des d'aleshores són in comptables els avenços en la comprensió d'aquest paradigma.

Tot i que el terme de ToM va ser emprat per primer vegada en els treballs d'Allan Leslie (1987) i (1994), Baron-Cohen (1995) exposa que el fet d'anomenar "teoria" a aquest concepte es deu a que Premack i Woodruff relacionessin en el seu treball

(1978) el concepte humà de ment amb el de teoria partint de la idea que els estats mentals són entitats inobservables utilitzades per predir el comportament. A més a més en la literatura s'ha utilitzat també una altra terminologia per a referir-se al mateix concepte com ara "mentalització", "cognició social", "psicología intuitiva" o "conducta intencional". (Tirapu-Ustárrroz et al. 2007)

La hipòtesis central que explicaria els dèficits en interacció social i comunicació en nens amb TEA seria la que planteja que els nens amb aquest trastorn no presenten ToM (Baron-Cohen, 1985). No és d'estranyar doncs que la literatura emprí el terme de "ceguera mental" quan es refereix a la incapacitat dels nens amb autisme de llegir la ment dels demés i a entendre el que pensen o creuen els altres. Cal remarcar però que com ja hem vist una de les característiques principals del TEA és la seva dimensionalitat, per tant diferents severitat implicaran diferències en el desenvolupament de la ToM.

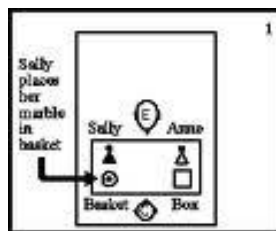
2.2.1.1.- Desenvolupament normatiu i en autisme de la ToM

Per entendre com es desenvolupa aquesta capacitat hem d'observar primerament la presència o absència d'alguns indicadors. Un primer indicador seria la comprensió de les de les creences falses, s'hauria de comprovar doncs si el subjecte en qüestió és capaç d'entendre que algú altre pugui sostenir una creença que és falsa en una situació hipotètica.

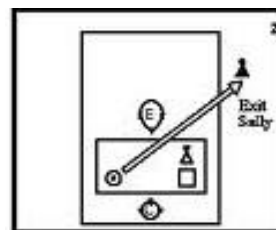
Les investigacions que s'han fet amb nens amb un desenvolupament normatiu han emprat tests de creença falsa de primer ordre per verificar quina es l'edat en la qual comencen a mostrar aquesta habilitat d'inferir pensaments.

Wimmer i Perner (1983) van dissenyar un test de creença falsa de primer ordre anomenat "Sally-Anne" en el qual presentaven unes vinyetes amb una situació hipotètica que involucrava a dos personatges.

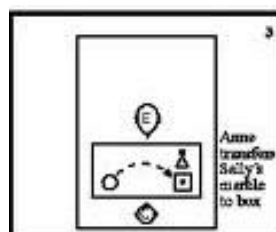
Primerament es presenten els personatges; Sally i Anne.



Les dues porten una cistella i una caixa respectivament



L'acció s'inicia quan Sally té una canica i la deixa en la seva cistella.



Posteriorment surt de l'escena i és aleshores quan Anne canvia la canica de lloc i la posa en la seva caixa sense que Sally ho vegi.

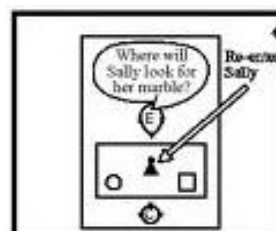


Figura 1: Esquema de la situació de creença falsa de primer ordre

La pregunta que es planteja en el test és la següent: *On anirà Sally a buscar la canica?* Els nens han d'entendre que tot i que ells hagin vist el canvi de lloc de la canica no ho ha pogut fer la Sally ja que estava fora de la situació. Per tant la seva creença sobre on trobarà la canica és falsa.

Aquesta prova va ser testada en nens amb un desenvolupament normatiu i els resultats van demostrar que a les edats de 3-4 anys ja comencen a adquirir aquesta capacitat més refinada d'inferir estats mentals. Així doncs la franja dels 3 -5 anys és

crucials en el desenvolupament cognitiu, social i emocional i és als 4 anys aproximadament on els nens ja poden entendre les situacions on es donen creences falses.

Què passa però en els casos de nens amb TEA quan han de resoldre tasques d'aquest estil si en la majoria capacitat de ToM es troba absent? Doncs els autors Baron-Cohen, Leslie and Frith (1985) van adaptar la prova de "Sally-Anne" per a nens amb autisme, amb síndrome de Down i també en nens típics i varen trobar que mentre la immensa majoria de nens amb síndrome de Down i nens típics contestaven correctament on aniria a buscar Sally la canica, només una petita minoria dels nens amb autisme demostrava el mateix raonament.

Aquests resultats varen ser replicats en altres estudis com el de Baron-Cohen, Leslie and Frith (1986) en el que es va adaptar novament el material tot emprant un mètode no verbal en el que s'havien d'ordenar unes seqüències d'imatges segons una creença falsa del personatge, l'assoliment d'una meta a partir d'un desig o segons una acció causal vers un objecte inanimat. Els resultats varen replicar els anteriors arribant a les conclusions de que els nens amb autisme demostraven un rendiment molt inferior en les seqüències que implicaven creences falses però en les que implicaven l'assoliment d'una meta a partir d'un desig tenien un rendiment tan bo com els nens normals o amb síndrome de Down.

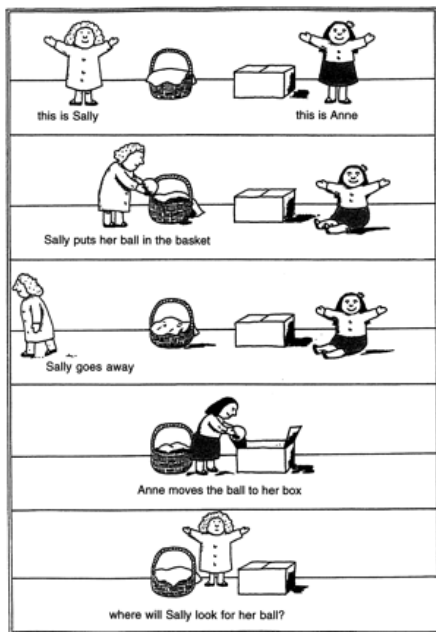


Figura 2. Test "Sally i Anne"

No obstant un grup de subjectes amb autisme que representava un 20-35% del total superava la tasca de falses creences i es valorava que preservaven la comprensió intacta de les falses creences. Les investigacions posteriors en aquests casos que sí superaven la tasca van demostrar que aquest fet es devia a un ceiling efect ja que la tasca de "Sally – Anne" estava plantejada per una edat mental de 3-4 anys i els nens amb autisme que la superaven tenien edats mentals per sobre d'aquestes. Per tal que aquest efecte no interferís en les investigacions es va dissenyar una tasca que requeria la comprensió de creences sobre creences, és a dir, es podria entendre amb la proposició de "un

subjecte pensa que l'altre pensa". Aquesta tasca corresponia a una edat mental normal de 6-7anys (Perner and Wimmer 1985). En aquesta tasca es va veure com la majoria d'adolescents amb autisme fracassaven en superar la prova tot i tenir nivells de llenguatge equivalents a l'edat de 7 anys.

Per concloure doncs les qüestions sobre el desenvolupament de la ToM en autisme les investigacions realitzades ens porten a pensar que la majoria de nens amb TEA fracassen en les tasques de falses creences de primer ordre "Sally-Anne" corresponents a edats mentals de 3-4anys. Nogensmenys aquells que sí que superen aquestes les creences de primer ordre, posteriorment en les creences de segon ordre equivalents a l'edat de 7 anys no aconsegueixen respondre correctament a les proves (Baron-Cohen, 1995).

2.2.1.2.- Nivells de ToM i la seva avaluació

Al definir la ToM hem parlat de la capacitat d'inferir estats mentals als demés i hem anat veient com d'aquesta capacitat general se'n deriven altres processos mentals tals

com l'engany, la simulació, la imaginació, el conèixer, el pensar etc. Un nen amb autisme que presenta absència de ToM tindrà per tant dificultats en diferents nivells:

Primerament trobem el nivell de comprensió de **creences falses de primer i segon ordre**. Ja hem vist algunes proves avaluen les de primer ordre com el test exposat anteriorment de "Sally-Anne".

Un exemple de test que avalua creences de segon ordre és el de Sullivan et al. (1994) en el qual l'avaluador entrevista individualment al nen i li explica una historieta.

Els autors que van dissenyar aquesta tasca apunten que en les creences de segon ordre es requereix de la comprensió de que hi ha una interacció de ments en qualsevol interacció social així com també de la comprensió del caràcter recursiu dels estats mentals.

"María es una niña que quiere un gato para su cumpleaños. Su madre le dice que no es posible tenerlo, pero que le comprará un juguete. En realidad, la madre de María le compra el gato y lo guarda en un baúl"

(El experimentador le plantea dos cuestiones)

1. ¿Le ha comprado su madre realmente a María un juguete para su cumpleaños?
2. ¿Le dijo la madre a María que le iba a comprar un juguete para su cumpleaños?

(El experimentador prosigue con la historia)

"luego, sin que su madre lo sepa, María encuentra el gato cuando va a coger sus patines en el baúl"

(El experimentador le plantea dos cuestiones)

3. ¿Sabe María que su madre le ha comprado un gato para su cumpleaños?
4. ¿Sabe la madre que María ha visto el gato en el baúl?"

(El experimentador le cuenta la parte final de la historia)

"La madre y la abuela de María están hablando sobre el regalo del cumpleaños de María. La abuela le pregunta a la madre ¿Sabe María que le vas a regalar realmente para su cumpleaños?"

(El experimentador le pregunta al niño)

5. ¿Qué le dirá la madre a la abuela?

"Luego, la abuela le pregunta a la madre ¿Qué cree María que le vas a comprar en su cumpleaños?"

6. ¿Qué le contesta la madre a la abuela?

Taula 4: Test de segones creences. Exret de "Jornades de investigación" Rodríguez de Guzmán y Col. (2002)

Un altre nivell de ToM seria el que permetria l'extracció de significat en funció d'un context social particular en el qual s'ha de superar la literalitat per generar una comprensió exclusiva d'aquell context. En aquest procés intervé el reconeixement de les intencions dels demés en situacions on s'utilitza **la ironia, la mentida i la mentida piadosa**. Fou Happé (1994) qui proposà un test d'històries estranyes per avaluar les habilitats dels nens amb autisme per atribuir intencions als demés. Les taules 5, 6 i 7 es mostren algunes de les històries d'aquesta prova.

Ironía: Un niño/a está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: "¿Puedo jugar con vosotros?" Uno de los niños se gira y le dice: "Sí claro, cuando las vacas vuelen, jugarás".

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

Taula 5: Histories estranyes. Exret de "Jornades de investigación" Rodríguez de Guzmán y Col. (2002)

Mentira: Aparecen dos niños/as, uno/a con un bote de lleno de caramelos. El otro le pregunta: "¿Me das un caramelo?", y el otro niño responde, escondiéndose los caramelos tras la espalda: "No es que no me queda ninguno"

Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

Taula 6: Histories estranyes. Exret de "Jornades de investigación" Rodríguez de Guzmán y Col. (2002)

Mentira piadosa: Aparece un niño que está mirando un dibujo y piensa: "que dibujo más

feo". En la siguiente viñeta se ve como aparece el mismo niño de la viñeta anterior con el autor del dibujo y, este le pregunta: "¿Te gusta el dibujo que he hecho? Pero esta vez el niño le contesta: "¡Ah! sí, es muy bonito"

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

Taula 7: Histories estranyes. Exret de "Jornades de investigació" Rodríguez de Guzmán y Col. (2002)

La **sensibilització social** constituiria un altre nivell dins de la ToM. Aquest concepte es posa en pràctica a l'hora de percebre reaccions inoportunes en determinades situacions socials, popularment el que és coneix com a ficades de pota. L'equip de Baron-Cohen (1999) van dissenyar un test per avaluar aquesta sensibilitat social a partir d'històries en les quals es requereix que el subjecte hagi entès la situació i es pugui posar en el lloc dels diferents personatges participants per veure de quina manera són inapropiades es reaccions que tenen. En la taula 8 trobem un exemple d'història que apareixia al test de Baron-Cohen.

Julia compró a su amiga Esther un jarrón de cristal como regalo de bodas. Esther hizo una gran boda y había tal cantidad de regalos que le fue imposible llevar la cuenta de qué le había regalado cada invitado. Un año después, Julia estaba cenando en casa de Esther. A Julia se le cayó una botella de vino sin querer sobre el jarrón de cristal y éste se hizo añicos. 'Lo siento mucho. He roto el jarrón' dijo Julia. 'No te preocupes –dijo Esther–, nunca me gustó; alguien me lo regaló por mi boda.'

¿Ha dicho alguien algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si dice sí, preguntar: ¿quién ha dicho algo que no debería haber dicho o algo inoportuno? ¿Por qué no lo debería haber dicho o por qué ha sido inoportuno?

¿Por qué crees que lo dijo? ¿Se acordaba Esther de que Julia le había regalado el jarrón? ¿Cómo crees que se sintió Julia?

Preguntas control: en la historia, ¿qué le regaló Julia a Esther por su boda? ¿Cómo se rompió el jarrón?

Taula 8: Histories per avaluar la sensibilitat social. Extret de Baron-Cohen (1995)

Ja per finalitzar el llistat de nivells que podem distingir dins la ToM trobem el **reconeixement d'expressions facials emocionals**. Un dels elements facials que facilita aquest reconeixement és la mirada i l'expressió dels ulls. Alguns autors han desenvolupat tests a partir de fotografies per avaluar aquest reconeixement i el fet que el subjecte ha de dominar un lèxic emocional ric per a poder completar la prova, augmenta les limitacions en l'avaluació i la validació dels resultats (Baron-Cohen, 2001).

El fenomen de **l'empatia** constituïria un dels nivells més complexos de la ToM ja que suposa la comprensió dels estats emocionals dels altres i la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre i experimentar com se sent. De la mateixa manera que la ToM permet comprendre la conducta dels demés, la capacitat d'empatia permet doncs la comprensió dels estats emocionals aliens.

En l'estudi i definició d'aquests constructes hi ha dues corrents establertes que diferencien l'empatia cognitiva de l'empatia afectiva. En el primer dels casos es compren en quin estat emocional es pot trobar l'altre persona a través d'adoptar la seva perspectiva mentre que en el segon s'experiencia per un mateix l'emoció amb les activacions fisiològiques corresponents. (Fernandez-Pinto et al. 2008).

Els dèficits que presenten les persones amb TEA en l'àmbit de les relacions socials i en concret en l'empatia han estat ben investigats i suposen un dels criteris del DSM 5 (APA, 2013) per al diagnòstic del TEA. Al llarg dels últims anys s'han dut a terme varies recerques per confirmar l'escassa coordinació de la resposta afectiva en subjectes amb TEA en edats escolars (Sigman et al. 1992).

No obstant també trobem estudis que han volgut comprovar si aquest dèficit específic es pot observar de manera precoç en infants d'edats pre escolars (Charman et al. 1997). En aquest estudi de Charman et al (1997), emprant un mètode de detecció d'autisme en edats tempranes, es va confirmar que en subjectes amb TEA de 20 mesos d'edat mostraven dèficits en les respostes empàtiques en tasques que ho exigien. La tasca per avaluar aquestes respostes d'empatia consistia en una situació de joc entre el subjecte i l'investigador i aquest últim en un moment donat simulava que es feia mal amb la joguina que el nen estava jugant. Tan sols un 40% dels subjectes amb autisme varen mirar la cara de l'investigador mostrant el dolor mentre

que en el grup control i el grup d'infants amb retràs en el desenvolupament el 100% dels subjectes ho varen fer. Com a dada a destacar un 0% dels subjectes amb TEA varen mostrar expressions facials de preocupació davant el dolor de l'investigador en front a un 44% dels subjectes amb retràs en el desenvolupament i un 68,4% del grup control.

Aquests resultats obren noves línies de recerca que haurien d'estudiar si realment els infants amb TEA no se n'adonen de l'angoixa i el dolor expressat o bé si el que passa és que si que el reconeixen però simplement responen en menor grau a les reaccions emocionals dels altres.

Altres línies explicatives dels dèficit en empatia investiguen sobre si aquesta absència de la capacitat de comprendre i sentir els estats emocionals del altres es deu a un dèficit primari en la percepció de les emocions expressades per els demés més que a la capacitat de comprensió (Hobson, 1993). Aquesta hipòtesis ens remet al nivell anteriorment comentat del reconeixement de les expressions facials, veuríem doncs que aspectes de la percepció de moviments facials influïrien en el fet de poder donar processar els moviments facials dels altres per després relacionar-ho amb estats emocionals propis similars als expressats per l'altre.

-2.2.1.3.-Estructures cerebrals implicades

A nivell neurobiològic existeix un ampli consens en que la regió frontal del còrtex desenvolupa un paper crucial en la ToM (Tirapu-Ustárróz et al. 2007).

Per a Frith et al. (2004) en les tasques d'avaluació de ToM s'activen tres estructures frontals segons tipus de processament. El còrtex prefrontal medial és l'encarregat de diferenciar entre les representacions d'estats mentals i les representacions físiques inanimades. El solc temporal superior és la base de la detecció del moviment i de la predicció de conducta i finalment el pol temporal està implicat en l'accés al coneixement social i permet atribuir significat a partir d'experiències passades.

En la figura 3 podem veure esquematitzades les diferents estructures cerebrals implicades en els nivells de ToM.

Un altre estudi que ens ajuda a identificar quins són els mecanismes neurals implicats

en la ToM és el de Vogeley et al. (2001) en el qual a partir de fMRI es va observar un increment de l'activació en gir cingular anterior en tasques que impliquen ToM.

Tabla. Estructuras relacionadas con la teoría de la mente.

Reconocimiento facial de emociones	Amígdala
Creencias de primer y segundo orden	Amígdala y corteza frontal dorsolateral
Historia de ironía, mentira y mentira piadosa	Giro frontal medial izquierdo y cíngulo posterior
<i>Faux pas</i>	Frontal dorsolateral y ventromedial
Empatía y cognición social	Giro frontal medial, cíngulo posterior, sulco temporal superior, córtex frontal orbitofrontal ventromedial, polo temporal, amígdala, córtex frontal dorsolateral y lóbulo parietal

Figura 3. Extret de Tirapu-Ustároz et al. (2007).

Actualment una altra línia d'investigació sobre els possibles mecanismes implicats en la representació mental de les conductes dels demés és la que va iniciar Rizzolatti amb les neurones mirall. Aquest investigador i el seu equip van detectar en l'àrea F5 del còrtex premotor ventral dels micos macaques un grup de neurones que s'activaven tant quan els micos realitzaven un acte motor com quan aquests observaven a un altre individu (mico o humà) realitzant el mateix o un acte motor similar (Di Pellegrino et al. 1992).

Aquest descobriment va esdevenir de gran importància quan anys més endavant en el 1996 es van publicar dos articles que demostraven l'existència de les neurones mirall en els humans (Rizzolatti et al. 1996; Grafon et al. 1996). Aquests estudis van confirmar que davant l'observació d'accions realitzades per un altre persona s'activaven a més de les àrees visuals les àrees motores i van localitzar el sistema mirall dels humans en les àrees la part ventral del còrtex premotor i en la part caudal del gir frontal inferior (aquesta últim correspon a l'àrea 44 de Broadman o àrea de Broca).

Un dels aspectes sorgits de la recerca en les neurones mirall és l'evidència de que només els actes motors observats que pertanyen al repertori propi són efectius en l'activació de les neurones mirall, així doncs l'observació d'actes que no són propis del repertori humà com el bordar no activen el sistema mirall. L'activació de les neurones

mirall està relacionada també amb el nivell d'experiència de l'observador a l'hora de realitzar l'acte motor observat. Estudis realitzats amb passos de dansa com a estímul a observar demostren una correlació entre nivell d'activació de les neurones mirall i el nivell d'experiència de l'observador en la dansa (Calvo-Merino et al. 2005).

A nivell funcional les neurones mirall tradueixen informació sensorial i en fan representacions motores. Així doncs hi ha evidències que aquest sistema mirall està implicat en la imitació entesa com una rèplica immediata d'un acte motor observat. Una altra de les funcions és la codificació de la intencionalitat dels actes motors. Aquest sistema permet predicció de conductes és a dir la inferència de les intencions dels altres i per tant el substrat de la lectura mental o ToM (Hamilton and Grafon 2008). Aquests resultats però no indiquen l'exclusivitat del sistema de les neurones mirall en la predicció d'intencions sinó que hi ha altres mecanismes cognitius en la lectura mental. En la predicció d'intencions també intervenen doncs altres regions que s'activen en la comprensió dels actes motors realitzats per altres com la regió posterior superior del solc temporal, el còrtex cingulat posterior i el còrtex prefrontal medial (Rizzolati et al. 2010)

En els trastorns de l'espectre autista molts dels dèficits socials en comunicació, llenguatge i en capacitat de comprendre els altres (ToM) es relacionen amb les funcions desenvolupades per el sistema de les neurones mirall comentat anteriorment. Així doncs actualment una de les hipòtesis explicatives és la que afirma que aquests dèficits específics del TEA es deuen a una disfunció del sistema de les neurones mirall (Altschuler et al. 2000; Williams et al 2001).

Les dificultats que tenen les persones amb TEA de preveure els comportaments i les intencions de les accions dels demés podria explicar-se doncs per les diferències en el funcionament d'aquestes neurones. Seguint aquest raonament una de les hipòtesis que actualment es troba en fase d'estudi és la que proposa Ramachandran i Oberman (2006) coneguda amb el nom de "The broken mirror hypotesis". Tot i que alguns estudis aporten evidències empíriques que validen aquesta hipòtesis també cal mencionar que altres estudis conductuals han trobat que aquesta hipòtesis no és completament satisfactòria (Hamilton et al. 2007) ja que en els resultats els subjectes amb TEA no presenten dèficits en el reconeixement dels objectius de les conductes motores.

Una altra hipòtesis alternativa és la de les cadenes de actes motors que es basa en l'aspecte de l'organització cortical del sistema motor. Les cadenes estarien formades per grups de neurones que codifiquen actes serialment connectats. Voluntàriament un agent activa una de les cadenes segons el moviment i la seva intenció. En aquestes cadenes hi ha neurones mirall de manera que a l'observar actes motors s'activen les cadenes i es pot preveure com acabarà el moviment, és a dir la intenció de l'altre. Cattaneo et al. (2007) han demostrat recentment que aquestes cadenes d'actes motors presenten dèficits en persones amb autisme de manera que són incapaços d'organitzar els actes motors en una unitat motora caracteritzada per una intenció específica.

Els mecanismes implicats en els nivells superiors de ToM com l'empatia, en el reconeixement d'estats emocionals dels altres es relacionen també amb el sistema de les neurones mirall. En subjectes amb un desenvolupament típic el procediment passa per l'observació dels moviments facials de l'altre i per la posterior activació de les neurones mirall ubicades en els centres emocionals del còrtex cingulat i la ísula (Gallese et al. 2004) que et fan reproduir l'expressió facial observada de l'altre persona i aquesta expressió facial et permet establir connexions amb l'emoció experimentada (sistema límbic). Varis autors expliquen la importància d'aquest sistema de les neurones mirall en el desenvolupament de l'empatia a partir de diferents teories; un exemple és de Waal que a través del model de percepció - acció raona que el fet d'observar l'estat emocional d'un altre activa automàticament i de manera inconscient associacions personals amb aquest estat. D'aquesta manera si no s'inhibís la resposta, un individu reaccionaria a les experiències d'un altre de la manera que ho faria davant les seves experiències (Preston and de Waal 2002).

En el cas dels subjectes amb TEA, el dèficit que presenten en els procediments de comprensió dels estats emocionals porta a pensar que els mecanismes del sistema de les neurones mirall estan afectats i no rendeixen com ho fan en els subjectes típics. Aquesta hipòtesis ha trobat suport en estudis com el de Oberman et al. (2005) en el qual mitjançant els EEG han detectat que la supressió en les ones Mu que es dona en subjectes típics quan aquests observen i executen moviments, no es dona en subjectes amb TEA quan observen moviments executats per un altre. Altres evidències empíriques que donen suport a la hipòtesis del dèficit en el mecanisme de

neurones mirall en autisme són els estudis amb fMRI de Dapretto et al. (2006). Subjectes amb autisme d'alt funcionament varen ser escanejats mentre observaven i imitaven expressions emocionals. En comparació amb el grup control els resultats van mostrar una activació significativament inferior en la part caudal del gir inferior en els subjectes amb autisme. Un aspecte interessants d'aquests resultats és que l'activació estava relacionada inversament amb la severitat del trastorn.

Finalment pel que fa al tema de reconeixement facial de les emocions (sobretot les bàsiques com la por o el fastig) i també al processament d'aquestes; el sistema límbic i concretament l'amígdala són els responsables directes subjacents a aquests processos.

2.2.1.4.- Com afecta a la vida diària d'un nen amb autisme el dèficit en lectura mental?

Un cop revisats els diferents nivells dins la ToM, podem entendre les implicacions en la vida real que suposa l'absència o el dèficit en cada un d'ells. En la taula 9 es recullen algunes de les principals alteracions de les funcions socials i comunicatives que caracteritzen els nens amb TEA fruit dels dèficits en ToM (Baron-Cohen, 1999)

- Falta de sensibilitat vers els sentiments d'altres persones.
- Incapacitat per tenir en compte el que l'altre persona sap.
- Incapacitat per fer-se amics fent una lectura d'intencions i responent-ne a elles.
- Incapacitat per fer una lectura del nivell d'interès que el interlocutor mostra vers la nostra conversació.
- Incapacitat per detectar el sentit figurat de la frase d'un interlocutor.
- Incapacitat per anticipar el que una altre persona podria pensar de les pròpies accions.
- Incapacitat per entendre malentesos.
- Incapacitat per enganyar o entendre l'engany.
- Incapacitat per entendre les raons subjacents a les accions de les persones.
- Incapacitat per entendre les regles no escrites o les convencions.

Taula 9: Alteracions socials en nens amb TEA. Extret de: espectroautista.info

2.2.2. Alexitimia

Les dificultats en l'aspecte emocional que acompanyen els problemes de comunicació i socialització dels nens amb TEA s'han relacionat amb la hipòtesis de l'alexitimia. Primerament explicarem aquest constructe per després analitzar quines relacions s'han observat entre l'alexitimia i els TEA.

2.2.2.1.- Principals característiques

L'alexitimia és un terme que descriu un constructe psicològic, un estil cognitiu afectiu que segons els estudis de Taylor et al. (1991) es caracteritza per :

- Dificultat en identificar i descriure sentiments i emocions.

S'observen problemes en diferenciar una emoció d'una altra. També en descriure el que se sent; el fet de parlar de les impressions subjectives referents als propis afectes es fa complicat per la manca de vocabulari en aquest camp. Aquestes dificultats es donen tant en les emocions pròpies com davant de les dels altres; en reconèixer veus, expressions facials o postures corporals pròpies de l'expressió emocional.

- Dificultat en distingir entre emocions i sensacions corporals.

La sudoració o l'acceleració del ritme cardíac són algunes de les manifestacions fisiològiques pròpies de l'activació emocional intensa. Les persones amb alexitimia confonen aquestes manifestacions amb la pròpia emoció o bé les atribueixen a altres símptomes vagos. D'aquesta manera quan experimenten una emoció es refereixen i parlen d'un malestar físic imprecís o bé justifiquen les sensacions corporals com a fruit d'influències ambientals adverses com la pressió atmosfèrica etc.

-Reduïda capacitat de fantasia o de pensament simbòlic.

Les persones amb simptomatologia d'alexitimia tenen tendència a un tipus de pensament concret amb dificultats en l'abstracció a l'hora de crear-se imatges mentals ja siguin a partir de records sensorials experienciats o noves imatges mai abans vistes o percebudes. Els processos simbòlics de les emocions com podria ser el fet d'imaginar què son les nostres emocions i com poder complir els nostres desitjos,

el fet de pensar com es podria regular la pròpia expressió emocional o fins i tot el imaginar-se a la pell d'un altre són processos molt complicats per algú amb alexitímia.

- Estil cognitiu orientat a l'exterior.

La realització de conductes directes orientades a l'exterior de la persona és l'estratègia empleada davant d'estats emocionals desagradables o conflictes personals. La poca capacitat d'introspecció del propi món interior propicia que les persones amb alexitímia orientin les seves actuacions cap a altres àrees del món físic concret on se senten més competents.

2.2.2.2.- Evolució del terme Alexitímia

Si fem una petita revisió de l'evolució i aparició del terme Alexitímia veurem que els primers estudis es van elaborar a partir de l'observació de diversos casos clínics de pacients amb trastorns psicossomàtics que presentaven dificultats en expressar verbalment conflictes (Dunbar, 1935) o dificultats en les relacions interpersonals i en la integració de les experiències emocionals (Ruesch, 1948). Durant diversos anys es varen fer interpretacions des de la perspectiva psicoanalítica fins que al 1973 Sinfeos, un psiquiatra va fer-ne un revisió sistemàtica i va proposar un model de dèficit estructural per entendre aquest estil cognitiu que caracteritzava aquests pacients. Aquest autor va proposar el terme Alexitima d'origen grec: *a* (sense) *lexis* (paraula) i *thimos* (afecte) que etimològicament vol dir "sense paraules per als afectes". (Otero 1999).

A partir dels estudis inicials en els que s'identificava la simptomatologia de l'alexitímia en pacients psicossomàtics es van ampliar els horitzons i es van començar a observar aquests trets en gran varietat de pacients de trastorns físics (Smith, 1983), psicossomàtics o per trastorns de somatització (Cohen et al. 1994) (Bach & Bach 1996) així com també en un ampli rang de psicopatologies (Zeitlin et al. 1993), (Fukunishi, 1997), (Finn et al. 1987).

El fet de que podem trobar manifestacions alexitimiques en varietat de condicions i també en població normal porta a la reflexió i al debat sobre l'estabilitat del constructe (Otero, 1999); tret disposicional o estat reactiu transitori? trastorn símptoma d'una

patologia de la personalitat o bé trastorn secundari manifestat en determinades condicions ambientals? Parlem d'un dèficit o d'un mecanisme de defensa?

Totes aquestes qüestions reflecteixen la confusió que ha existit i encara existeix sobre la validesa i la consideració de l'alexitímia com a constructe psicològic. Aquest fet ha dificultat, i de fet impedit, el reconeixement d'alexitímia com a constructe en les classificacions psiquiàtriques com el Manual diagnòstic estadístic dels trastorns mentals en l'edició més recent del DSM 5 (APA, 2013). Així doncs la descripció que se'n fa és de simptomatologia associada a altres trastorns.

2.2.2.3.- Tipus d'alexitímia

La precisió que es busca en el debat actual de l'alexitímia a l'hora de definir-lo pot trobar una sortida en la diferenciació de dos tipus d'alexitímia, una diferenciació que ja des d'un bon principi va plantejar Sinfeos. Aquesta categorització ens porta a diferenciar l'alexitímia primària de la secundària.

Quan parlem d'alexitímia primària ens referim a una disposició personal, és a dir a un tret de la personalitat i entenem que el seu origen és un defecte estructural neuronanatòmic o una deficiència neurobiològica en forma d'anormalitat que interromp la comunicació entre el sistema límbic i el neocòrtex.

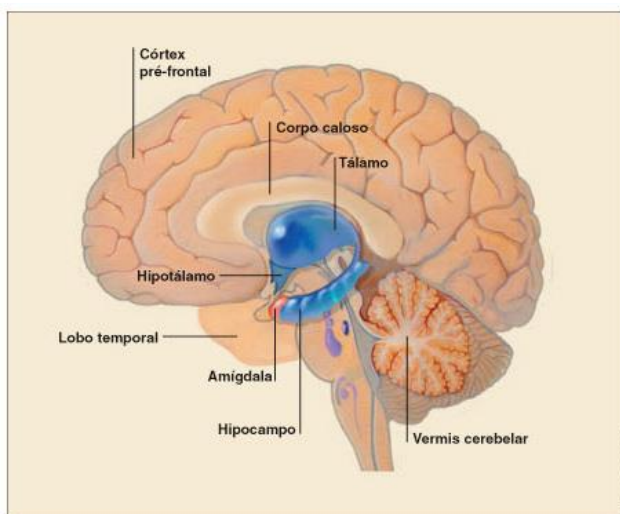


Figura 4. Esquema de les estructures cerebrals que conformen sistema límbic.

La importància de les connexions entre el sistema límbic i el neocòrtex recauen en el fet que aquest és el circuit que processa les emocions.

Dins el sistema límbic l'amígdala és una estructura d'especial interès ja que és la que activa la resposta emocional segons l'avaluació que fa de l'estímul rebut a través dels canals sensorials .

Quan la informació arriba a l'amígdala aquesta activa els sistemes endocrí, l'autònom i el somàtic per a preparar l'organisme per a una fugida o per l'atac (en el cas de les emocions més primàries). A més a més, gràcies a les connexions amb el neocòrtex, l'amígdala envia instruccions per ser processades per el neocòrtex i perquè al seu temps aquest pugui analitzar la informació amb més precisió per prendre decisions (Bisquerra, 2009). La figura 5 ens mostra les estructures que conformen el sistema límbic encarregat del processament de les emocions.

En els casos d'alexítima aquestes connexions es troben doncs interrompudes i impedeixen que les estructures del neocòrtex, com per exemple les de l'hemisferi esquerre especialitzades en el llenguatge, no podran processar els estímuls emocionals i per tant observarem la dificultat en l'expressió verbal de les emocions o la consciència d'aquestes mateixes.

Aquesta informació neurobiològica sobre les causes de l'alexítimia primària i la hipòtesis que els nens amb TEA presenten comorbiditat amb la simptomatologia alexítimica ens porten a establir altres relacions causals entre els dèficits d'aquesta connexió dels circuits neuronals i altres manifestacions del TEA. Una hipòtesis que se'n podria extreure d'aquest problema de connexió neuronal seria la que explicaria la manca de percepció de perill que caracteritza a moltes persones amb TEA. Així doncs podria ser que la interrupció de les connexions entre el sistema límbic i el neocòrtex no permetessin que davant d'un estímul de perill, aquesta informació arribés des del sistema límbic al neocòrtex i aquest estímul no fos considerat com un risc per la persona.

L'alexítimia secundària va ser estudiada àmpliament per Freyberger (1977) en pacients en processos de malaltia com càncers o transplantaments. En aquests processos de malaltia els pacients veuen limitada la capacitat d'introspecció i reflexió i incrementen la seva atenció en aspectes mèdics fet que dificulta l'expressió i verbalització dels sentiments. En aquestes situacions l'alexítimia es considera un estat transitori que actua com a mecanisme de defensa davant de l'afrontació de

l'experiència. Per tant quan es donen situacions de malaltia orgànica, un traumatisme important o en situacions de conflicte o de dol, pot observar-se la simptomatologia alexitímica tot i que aquesta pot remetre al mateix temps que ho fa la situació desencadenant (alexitímia secundària aguda). En el cas d'una situació de malaltia o traumatisme de desenvolupament crònic pot donar-se la situació que l'alexitímia secundària es cronifiqui (Freyberger, 1985).

2.2.2.4.- Relació entre alexitímia i síndrome d'Asperguer

Tot i la immensa quantitat d'estudis que han fet recerca sobre la presència de simptomatologia pròpia de l'alexitímia en diversos trastorns, actualment hi ha molt poques publicacions que estableixin una relació entre aquest constructe i els dèficits socio-emocionals característics del Trastorn de l'Espectre Autista. Hi ha evidències empíriques recents que demostren la comorbiditat significativa entre alexitímia i síndrome d'Asperger (Paula-Perez i cols. 2010). Abans de continuar faré un aclariment respecte a la terminologia emprada en aquest estudi. Considerant que en la data de l'estudi encara prevalia la denominació de síndrome d'Asperguer (SA) per als casos d'un autisme d'alt funcionament amb dèficits menys severs, parlarem de les relacions entre SA i alexitímia enlloc d'emprar el terme genèric de TEA.

Paula-Pérez i cols. en la seva publicació es proposen observar si es dona o no una juxtaposició dels símptomes de l'alexitímia i dels del SA. El focus de la investigació es troba en els següents símptomes:

ALTERACIONS	DIFICULTATS	MANIFESTACIONS COMPORTAMENTALS
Cognitives	-Dificultats d'introspecció	- Sensació d'afecte pla o avorriment
Relacions interpersonals	-Dificultats per identificar els seus propis sentiments. -Dificultats per veure en els demés una font d'ajuda. -Falta d'empatia.	-Preferència per estar sols -Temor en situacions d'intimitat -Reducció d'interessos compartits - Comprensió pobra de les interaccions en els grups socials

Del discurs i del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultats en l'ús de la metàfora. -Absència pràcticament completa de pensaments basats en actituds interiors, sentiments i desitjos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Us reduït del pronom jo -Relats detallats i avorrits d'esdeveniments -Contingut de la comunicació pobre. -To de veu monòton.
Comportament no verbal	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultats per identificar les emocions a través dels gestos facials i la comunicació no verbal. 	

Taula 10. Resum dels símptomes de l'alexítimia.

Per a fer la investigació es va agafar una mostra de 9 adults amb SA diagnosticats segons el DSM-IV-TR (APA, 2004) i es van emprar diferents instruments que avaluaven la presència de simptomatologia pròpia de l'alexítimia tant amb escales d'autoinforme com amb a escales per observadors que eren contestades per familiars o coneguts de la persona.

Les conclusions d'aquest estudi revelen una superposició entre l'alexítimia i el SA i concorden amb els resultats obtinguts per Hill et al. (2004) en els quals un 85% de la mostra amb SA presentaven una alexítimia moderada o greu. Una de les precisions que cal fer sobre els resultats de l'estudi és la variació en la significació dels resultats depenent si es prenen els resultats dels autoinformes o de les escales per observadors. En el primer cas les xifres mostren que dos terços de la mostra presenten alexítimia i en el segon cas els resultats són més significatius ja que indiquen que tres quartes parts de la mostra presenten o poden presentar alexítimia.

Aquests resultats, tot i que hem de ser cauts amb la seva significació degut a la mostra reduïda amb el qual han estat obtinguts, ens aporten evidència empírica sobre la sobreposició dels símptomes de l'alexítimia en el SA de manera que el terme d'alexítimia pot servir en el futur per a la descripció de característiques associades al SA.

Amb l'estudi de Paula-Pérez i cols.(2010) s'obre un debat sobre si l'alexítimia en aquests casos seria o no un tret de personalitat idiosincràtica propi de les persones amb SA o si en qualsevol cas és fruit d'una deficiència neurobiològica o d'una conseqüència estructural neuroanatòmica. En el primer dels casos aquest tret de personalitat podria representar un criteri més a l'hora del diagnòstic dels SA i aquest fet portaria implicacions de cara a la detecció i la pràctica clínica en aquest trastorn.

2.3. Intervencions i programes existents per treballar dèficits socio-emocional.

Com ja hem vist la recerca sobre la hipòtesis de la ToM evidencia que els dèficits en ToM que presenten els nens amb TEA són un dels factors subjacents als dèficits en interacció social i comunicació que caracteritzen aquest trastorn. És obvi doncs que aquesta és una de les línies d'intervenció clau a treballar i en la que hi ha el repte de poder conjuntar la investigació científica amb la clínica aplicada, d'aquesta manera cal aconseguir que els coneixements sobre les teories explicatives ens puguin servir per dissenyar intervencions per entrenar aquest dèficit.

Una de les qüestions principals que es plantegen els autors que treballen en aquesta línia d'investigació és si la teoria de la ment es pot entrenar a nens amb autisme i si a la seva vegada les millores en aquest dèficit tenen repercussions en la millora de les habilitats socials del subjecte (Ozonoff & Miller 1995).

Actualment podem trobar un ampli ventall d'intervencions i programes d'entrenament en habilitats socials adreçades a població específica amb autisme així com també infinitat de programes que treballen més concretament la ToM.

No obstant hi ha ben poca investigació sobre l'efectivitat d'aquests programes ja que en la majoria d'estudis s'empren mostres molt reduïdes i les mesures que avaluen els resultats són poc específiques (Smith et al. 2007). Podem dir doncs que ens trobem davant una absència d'estudis de control aleatoris d'aquestes intervencions, fet que ens porta a concloure que el suport empíric de l'efectivitat de programes d'entrenament d'habilitats social en autisme és escàs i incomplet (Begeer et al. 2010).

Dos exemples d'estudis que han avaluat l'efectivitat de programes que entrenen la ToM en nens amb TEA són els de Ozonoff & Miller (1995) i el de Begeer et al. (2010). Si ens fixem en els dissenys d'aquests dos estudis i en general dels estudis que es realitzen en aquest camp per avaluar l'efectivitat d'un entrenament en habilitats socials i més específicament en ToM, veurem que tal com indiquen Huges & Sullivan (1988) els estudis haurien d'incloure dos nivells d'avaluació. Primerament es requereix d'una mesura específica per veure si hi ha hagut canvis en una habilitat concreta entrenada, en aquests casos mesures referents a la ToM preses a partir de tasques de falsa creença i/o amb tests com el Theory of Mind test (Mauris et al., 1999). En un segon nivell cal avaluar una mesura d'impacte per veure quins efectes ha tingut la intervenció en la vida diària del subjecte, és a dir, observar si hi ha hagut o no generalització. Aquestes mesures d'impacte se solen avaluar amb qüestionaris, que responen els familiars, i que es refereixen a comportaments socials. Alguns exemples d'aquestes mesures serien les recollides a partir dels qüestionaris emprats en els dos estudis anteriors: "The Social Skills Rating System" (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) o el "The children Social Behaviour Questionnaire" (CSBQ).

Pel que fa als resultats d'aquests dos exemples d'estudis en ambdós casos aquests demostren que sí és possible obtenir una millora en les capacitats conceptuals de ToM pel que fa a resoldre tasques de falsa creença de primer ordre però al mateix temps també indiquen una absència de generalització d'aquestes habilitats en les situacions de la vida quotidiana dels subjectes.

D'aquests resultats doncs podem afirmar que una de les principals limitacions de les intervencions sobre ToM és la poca generalització de les habilitats en un context diari ja que s'observa una gran diferència i independència entre el fet de posseir les habilitats d'inferència mental (demostrades en les tasques de falses creences) i el fet d'utilitzar aquestes habilitats en les situacions reals (Happé, 1994). Aquests problemes de generalització que presenten els subjectes amb TEA han estat àmpliament descrits en la literatura (Klin et al. 2003). Degut a que en l'autisme es dona una forta tendència intrínseca a concebre el món de forma sistemàtica, el fet d'assumir que les habilitats adquirides en un context concret, poden ser transferides a noves situacions és quelcom molt complicat de processar per a algú amb TEA. No obstant, una altra de les principals característiques d'aquest trastorn són les enormes diferències individuals

que trobem en aquests subjectes afectats del mateix diagnòstic i clar està doncs que existeixen diferències individuals en la capacitat de generalització de cada subjecte. És aquest precisament un dels aspectes a tenir en compte a l'hora de dissenyar futures intervencions, el fet de poder identificar diferents tipus de perfils segons capacitat de generalització dins l'espectre autista ens donarà donar pistes de com dissenyar una intervenció més efectiva en cada cas.

Altres factors identificats en els diferents estudis realitzats que expliquen l'escassa efectivitat de les intervencions en ToM són per exemple la duració de la intervenció. Les intervencions analitzades en els estudis de Ozonoff & Miller (1995) i el de Begeer et al. (2010) tenen una duració des dels dos als quatre mesos i mig amb sessions setmanals de 90min. A l'hora d'analitzar els resultats, el fet que les mesures d'impacte siguin avaluades amb tests com el SSRS o el CSBQ, pot indicar que els constructes que avaluen aquests instruments requereixin de més temps per observar-ne un canvi significatiu i que només amb els màxim 4 mesos i escaig que pot durar una intervenció no seria suficient perquè la intervenció sigui efectiva en aquestes mesures. Un altre factor inherent a l'anterior que representaria una limitació serien doncs l'ús de mesures d'impacte poc específiques i concretes. De cara a millorar l'efectivitat de les intervencions futures caldria trobar mesures més sensibles per avaluar les habilitats de ToM aplicades a la vida quotidiana.

Un altre aspecte que s'hauria de contemplar en futurs estudis de control aleatoris seria la durabilitat dels efectes. En el cas de l'estudi de Begeer et al. (2010), els subjectes varen ser avaluats en el post-test al cap de dues setmanes d'haver finalitzat la intervenció. Seria interessant en qualsevol cas observar si les millores en les tasques de falsa creença es mantenen al llarg d'un període més extens de temps.

2.3.1.- Tipus d'intervencions existents per treballar diferents nivells de ToM.

Actualment podem trobar gran varietat de programes d'intervenció dissenyats per treballar tant de manera general les habilitats socials com també per entrenar la ToM en diferents nivells.

Moltes d'aquestes intervencions van dirigides específicament a persones dins de l'Espectre Autista. Cal esmentar que gran nombre d'intervencions es dirigeixen a persones amb l'anomenat síndrome d'Asperguer, una etiqueta diagnòstica que s'emprava el DSM IV - TR (APA, 2004) i que actualment ha quedat inclosa en el terme de TEA reconegut per el DSM 5 (APA, 2013) Altres col·lectius que també representen una població diana d'aquestes intervencions són les persones amb dèficits cognitius socials o bé amb dificultats semàntiques i pragmàtiques del llenguatge.

A l'hora d'escollir dins l'ampli ventall d'ofertes un bon programa per a cada usuari ens podem preguntar per què es important escollir un programa d'intervenció dirigit específicament a persones dins l'espectre autista o amb altres trastorns socials?

Molts dels programes d'entrenament d'habilitats socials que van dirigits a població amb desenvolupament normatiu com per exemple The Accepts Program (Walker et al. 1983) o The Prepare Curriculum (Goldstein, 1988) gaudeixen d'un seguit d'avantatges entre els que s'inclouen una extensa recerca científica realitzada que aporta validesa i suport empíric en aquests programes. També gaudeixen de més facilitats a l'hora de ser comercialitzats ja que no van dirigida a una població gaire específica i per tant té més sortida. No obstant aquests programes sovint es basen en habilitats socials bàsiques de les quals els nens amb TEA presenten un dèficit com per exemple les inferències mentals dels estats emocionals. Un exemple de situació que s'entrena en aquests programes seria la negociació o bé el fet d'afalagar a algú i en ambdues ocasions són necessàries les habilitats d'inferència mental per entendre en el primer cas si la teva opinió coincideix o no amb la de l'altre, és a dir si esteu d'acord, i en el segon cas cal considerar la utilitat d'evitar que l'altre persona se senti avergonyida. En ambdós situacions una persona amb TEA no faria de manera espontània el raonament esperat a l'hora de resoldre la tasca ja que és just en aquest punt on presenta les dificultats.

És per això que cal buscar intervencions que s'adaptin en cada cas al tipus de subjecte que van dirigides per a poder entrenar concretament aquelles habilitats en les quals presenten dificultats i que els permetran entendre més endavant situacions socials més complexes.

2.3.2.- Programes per a treballar ToM en nens amb TEA.

Comentarem a continuació alguns dels programes que gaudeixen d'un ampli reconeixement dins la pràctica clínica en el món de l'autisme. Tots els programes van destinats a millorar les habilitats socio-emocionals dels nens amb TEA però alguns es focalitzen en entrenar concretament habilitats d'inferència mental tot treballant ToM mentre que altres es centren en entrenar el subjecte en habilitats socials per afrontar situacions d'interacció més complexes o bé per treballar el reconeixement i l'expressió emocional.

La taula 11 recull algunes de les intervencions validades avui en dia categoritzades segons el contingut que treballen.

PROGRAMES D'INTERVENCIÓ	QUÈ TREBALLEN?
Marc Monfort (2001). En la Mente.	ToM
Baron-Cohen et al. (2006). Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: guía práctica para educadores.	
Baron- Cohen, S. () Mind Reading. The interactive guide to emotions.	
Carter, M y Santomauro, J. (2004) Space Travellers: An Interactive Program for Developing Social Understanding, Social Competence and Social Skills for Students with Asperger Syndrome, Autism and Other Social Cognitive Challenges.	Habilitats socials
García Winner, M. (2002) Thinking About YOU Thinking About ME: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communication Abilities for Persons with Social Cognitive Deficits.	

Gray, C. (2010) The new Social Story Book.	Comprensió de situacions socials concretes
Dunn Buron, K y Curtis M. (2003) The Incredible 5-Point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling Their Emotional Responses.	Comprensió i expressió d'emocions
Attwood, T. y al. (2004) The CAT-kit: Cognitive Affective Training.	

Taula 11: Programes d'habilitats socio-emocionals per a nens i adults amb TEA

3. DISSENY I APLICACIÓ DEL PROGRAMA

Per tal d'elaborar aquesta intervenció partiré de la definició base que ens diu que un programa o projecte és un conjunt d'activitats sistemàtiques, planificades i orientades a unes metes com a resposta d'unes necessitats formatives. (Rodríguez y cols. 1993).

Un programa d'educació emocional pot variar àmpliament de fisonomia i aparença segons les característiques de la institució on s'apliqui, les característiques dels destinataris i finalment els objectius que determinaran el contingut del programa. Alguns exemples serien: una formació per a professorat d'un centre sobre regulació emocional, un taller per a gent gran sobre habilitats de benestar, un programa per a alumnes de cicle mitjà sobre resolució de conflictes o fins i tot una formació en educació emocional per a treballadors socials, totes elles intervencions que s'agruparien sota la mateixa etiqueta amb el nom de programes d'educació emocional tot i que entre elles hi hauria multiplicitat de diferències i particularitats.

D'entre les diferents classes de programes veiem que una intervenció pot ser grupal o individual, en un context d'educació formal o informal, de curta o llarga durada i amb objectius molt específics segons els usuaris del programa.

Si parlem de la tipologia dels programes en trobem d'educació emocional, d'intel·ligència emocional, de desenvolupament emocional, d'habilitats socio-emocionals, de millora de l'autoestima o de resolució de conflictes entre d'altres.

En el meu cas amb aquesta intervenció es treballaran habilitats socio-emocionals i caracteritzarà per ser un programa individualitzat per a un nen de 7 anys amb un diagnòstic de TEA. Pel que fa als recursos i espais es durà a terme dins l'horari escolar i en conseqüència s'impartirà dins el centre educatiu on està escolaritzat com a programa complementari al seu currículum escolar.

Tot i ser un programa per treballar habilitats socio-emocionals, els continguts no vindran determinats per teories de les emocions ni per models d'intel·ligència emocional com podrien ser els de Gardner, Salovey y Mayer, Goleman o Reuven Bar-On.

Ben al contrari els fonaments teòrics d'aquesta intervenció venen determinats per les característiques del subjecte; el fet que en Michel presenti un trastorn de l'espectre autista condiona que l'aproximació a les habilitats socio-emocionals no es faci des d'una perspectiva neurotípica sinó a partir de teories explicatives dels dèficits socials i emocionals de nens amb aquests trastorn. Aquest aspecte en concret fa que la intervenció sigui molt personalitzada i adaptada a les necessitats del nen i tenint en compte les grans diferències individuals dins del TEA, serà complicat que es pugui generalitzar i aplicar aquesta intervenció tal i com ha estat dissenyada amb altres subjectes o altres contextos degut a l'especificitat del programa.

3.1.- Fases en el procés de planificació i desenvolupament d'un programa d'educació emocional.

Malgrat les característiques úniques d'aquest programa que em predisposo a dissenyar, no cal perdre de vista que com a tota intervenció ens hem de plantejar les següents qüestions: qui farà el programa, qui el coordinarà, qui l'haurà d'afrontar i qui serà el responsable d'aprovar-lo. Les respostes a aquestes preguntes en serviran per començar a perfilar els subjectes implicats en aquest procés.

El programa l'elaboraré jo amb la supervisió de la tutora del treball de fi de Postgrau Isabel Paula. El tema de la coordinació en aquest cas recau sobre poques persones

degut a que la persona que impartirà el programa serà també jo mateixa però com que ho faré en horari escolar, m'hauré de coordinar amb la tutora per determinar les hores que dedicarem en sessions individuals fora de l'aula a l'hora d'aplicar el programa. Pel que fa a l'aprovació del programa, la proposta serà presentada tant a la tutora, la família i l'equip d'inclusió de l'escola. Com que la intervenció es donarà en el context escolar, els objectius específics de la intervenció faran referència a comportaments observats i a necessitats detectades en aquest context per això es consultarà a la tutora i a l'equip d'inclusió sobre la detecció de necessitats. El rol que s'espera de la família és el de conèixer el que es durà a terme per treballar en xarxa i per intercanviar opinions i observacions al respecte així com també el de rebre un feedback dels continguts treballats per tal que es puguin aplicar a casa.

Pel que fa a les fases en el procés de planificació i aplicació d'un programa, en la figura 5 en trobem un esquema explicatiu.

Tot programa o projecte he de portar darrere una bona planificació i un desenvolupament controlat per a millorar la seva efectivitat i la seva validesa.

La cronologia en la consecució de cada fase ens indica que inicialment s'ha de dur a terme l'avaluació del context i les necessitats, seguidament el disseny del programa, la implantació i finalment l'avaluació



Figura5: Fases de la planificació i desenvolupament d'un programa o projecte d'educació emocional. tret de Álvarez, M. (2013)

En el meu cas la primera i segona fase han vist alterat el seu ordre en alguns punts ja que amb la tutora del treball vàrem creure convenient realitzar primerament una recerca sobre la fonamentació teoria dels principals models explicatius dels dèficits socio-emocionals en autisme i després seguir amb l'anàlisi de context i necessitats. Aquesta decisió va ser presa a consciència per a situar-me i endinsar-me en la realitat de l'autisme i poder així tenir una perspectiva més realista a l'hora de determinar quines necessitats del subjecte s'havien de prioritzar i quins podrien ser uns objectius concrets i assolibles en les condicions de la intervenció.

3.2. Anàlisi del context: El centre educatiu.

La intervenció es farà en el centre escolar del Michel per tant introduiré primerament les seves característiques pel que fa a l'estructura i el funcionament per entendre el context on es durà a terme la intervenció i per veure com s'adaptarà el programa a les condicions de l'escola.

El British School of Barcelona és un centre d'ensenyament privat que atén alumnes des dels tres fins als divuit anys en llengua anglesa. L'escola pertany a Cognita, un grup educatiu a nivell mundial amb 55 escoles repartides per diferents països que es caracteritza per oferir una educació que busca la màxima qualitat tot formant contínuament el seu professorat, col·laborant amb les famílies i desenvolupant una filosofia i identitat única a cada escola.

El British School of Barcelona és una escola internacional doncs localitzada al municipi de Castelldefels, a Barcelona i segueix el sistema educatiu britànic. Els estudiants acaben la seva escolarització al centre havent realitzat examinacions oficials del GCSE y A-level treballant a partir de sistemes com el The Cambridge International Examinations Board .

Pel que fa a la missió de l'escola , aquesta representa el compromís amb l'excel·lència per oferir una educació de qualitat on els estudiants puguin convertir-se en individus amb èxit i segurs d'ells mateixos a partir d'un ambient d'estimulació constant i d'atenció personalitzada. En quant a la visió del centre es treballa per aconseguir alumnes multilingües, oferir un programa educatiu que desperti el seu interès i imaginació i així poder treure el seu màxim potencial, assegurar als alumnes, professorat i famílies que se sentin recolzats i valorats per l'escola, format un equip de professors altament qualificats i finalment esdevenir una escola de prestigi i de confiança.

En l'organització i funcionament veiem que l'escola està organitzada per nivells.

Infantil i primària		Secundària	
3 als 5 a.	Foundation	11 als 14a.	KS3

	Stage		
5 als 7a.	KS1	14 als 16	KS4
7 als 11a.	KS2	16 als 18	KS5

Taula 12: Organització per cicles de l'escola BSB

A l'edat de 7 anys correspon el nivell de Year 2 dins de KS1. Les assignatures del currículum nacional anglès s'ensenyen a través d'un enfocament temàtic i creatiu per tal que els nens aprenguin d'una forma familiar i rellevant, és a dir, per aconseguir un aprenentatge més significatiu. A més a més del currículum anglès, s'han afegit tres classes de castellà a la setmana i en el Year 2 una de català setmanal.

Pel que fa a l'organització del professorat destaca que en el KS1 totes les aules compten amb un tutor i un professor assistent que dóna suport a l'aula.

3.2.1.- Atenció a la diversitat

Fent referència a l'atenció a la diversitat, aquesta escola així com les escoles britàniques en general, destaquen per la filosofia inclusiva i les metodologies i recursos que l'escola destina a l'atenció a la diversitat i per tant als nens amb necessitats especials.

Des de dins de l'aula els alumnes s'agrupen per habilitats i el professorat facilita material adaptat per a cada grup. Des de fora de l'aula existeix un departament d'inclusió que dóna suport al professorat amb els alumnes que presenten necessitats especials facilitant recursos i fent un reforç individualitzat o per petits grups fora de l'aula. Des del departament d'inclusió també es dissenyen els plans individualitzats dels nens amb necessitats especials.

En el cas del Michel, per ser un nen amb necessitats educatives especials, compta amb una mestra de suport al llarg de tot l'horari lectiu. La funció d'aquesta mestra, és a dir la que jo desenvolupo dins del centre, és la d'acompanyar al Michel en el seu aprenentatge tot adaptant els continguts i en definitiva les metodologies a les seves

necessitats. D'aquesta manera les dificultats que ell té, a nivell sobretot atencional i en la interacció social s'atenen d'una manera més personalitzada amb aquest suport que rep.

Un dels principis per els quals es regeix el suport proporcionat al Michel és el d'intentar, en la mesura que es pugui, de seguir els aprenentatges, adaptant-ne el contingut i la presentació des de dins l'aula ordinària amb la resta dels companys. No obstant en algunes sessions es treballa de manera individualitzada amb ell sobretot en les classes de llengua castellana i catalana on ell no hi assisteix. El centre disposa d'espai adaptat com és una aula al pis inferior on hi ha facilitats per a treballar des d'un enfoc individual amb ell.

Si fem un anàlisi d'altres aspectes del centre que influeixen en el disseny del programa veurem que en el centre no hi ha plantejada cap intervenció per a treballar les dificultats socio-emocionals del Michel per tant no hi ha cap guia que defineixi les línies d'actuació a dur a terme.

En aspectes com el suport i la valoració que fa el centre de la importància del programa val a dir que des de l'inici quan vaig presentar la proposta de dur a terme una intervenció per treballar aquestes dificultats, aquesta va ser ben rebuda tant per l'equip d'inclusió com per la tutora que va manifestar el desig de poder participar en la detecció de necessitats. Des del seu punt de vista és de gran importància treballar els aspectes de relació social amb el Michel i es va decidir que no hi hauria inconvenients en ampliar l'horari en el qual es treballi individualment amb el Michel, per més que aquest se solapés amb altres lliçons. Amb la família se'ls hi va comentar en una entrevista inicial que jo aplicaria un programa d'habilitats socio-emocionals i van estar-hi molt d'acord. El clima general per tant és de suport a la implementació del programa.

En quant a suports tècnics l'escola té predisposició a facilitar-me el material que em sigui necessari per a l'elaboració del programa. Tinc a la meua disposició l'espai físic anteriorment mencionat com a localització per a fer les sessions així com també gaudeixo d'altres suports tècnics que podria utilitzar si es donés el cas com un Ipad amb connexió a internet cedit pel centre.

3.2.2.- Agens implicats en la intervenció

Pel que fa als agents implicats en aquesta intervenció tal com s'ha comentat els principals implicats seran la professional que apliqui el programa, que és el meu cas, la tutora i la psicòloga que aprovaran els continguts i facilitaran els aspectes d'organització d'horaris i aules i finalment els pares que estaran informats del desenvolupament del programa i dels continguts per tal que puguin treballar-ho a casa un cop hagi finalitzat el programa. Els canals de comunicació i participació seran directes amb la tutora amb la qual hi ha un espai setmanal de reunió per comentar aspectes referents al Michel i també amb la psicòloga amb la qual es faran petites trobades per fer un seguiment. Amb la família la comunicació es farà a través d'un diari escolar en el que es va anotant comentaris diàriament i a través de circulars informatives que s'elaboraran i entregaran al inici i al final del programa. Les circulars es poden trobar a la pàgina 1 i 2 dels annexes.

3.3.- Anàlisi de les necessitats socio-emocionals del subjecte

En Michel va néixer el 17 de Gener de 2007 a Hongria. De pare anglès i mare hongaresa és el fill petit d'una família que conta amb una altre filla de 9 anys.

Per motius familiars i laborals la família del Michel ha canviat diverses vegades de residència i de país. Al llarg de la seva vida ha estat escolaritzat en quatre centres diferents entre Anglaterra, Aràbia Saudí i Espanya. El fet que hagi sofert tants canvis de residència no ha ajudat gaire en la seva adaptació en les noves escoles ni tampoc en les seves noves residències.

A l'hora de fer l'anàlisi de necessitats com a fase inicial en el disseny d'un programa d'educació emocional, aquestes variaran principalment segons el perfil de destinatari i l'objectiu del programa. El cas d'un programa aplicat en un centre educatiu on els destinataris seran un col·lectiu es requerirà d'uns instruments i procediments d'anàlisi molt diferents del meu cas en el que treballaré amb un únic subjecte com a beneficiari de la intervenció.

3.3.1.- Procediment de detecció de necessitats

Els diferents procediments que descriu Alvarez, M (2013) en la detecció de les necessitats són a partir de qüestionaris i altres instruments en el cas de les necessitats inventariades, a través del contacte directe amb el destinatari en les necessitats expressades i finalment si són necessitats implícites a través de l'observació.

En el meu cas la detecció de les necessitats es farà principalment a través del contacte directe amb el subjecte. Al llarg dels tres mesos de coneixença he pogut detectar en la pràctica diària diverses situacions complicades per al Michel i ha estat possible fer-me una idea de les principals dificultats a nivell socio-emocional que presenta. Degut a que la intervenció que es farà amb en Michel estarà ubicada dins el context escolar i tindrà com a objectius facilitar-li algunes situacions en les quals té dificultats dins l'aula i en la interacció amb els companys, no empraré qüestionaris ni cap instrument estandarditzat de detecció entre d'altres motius perquè aquestes eines estan estandarditzades per a una població neurotípica i no per a casos on ja hi ha necessitats especials. L'observació serà la eina bàsica per a determinar quines necessitats seran les que es treballaran. Per tal d'implicar als professionals que tracten amb en Michel, a l'hora de decidir quines conductes i habilitats es podrien incloure es tindran en compte les opinions i suggeriments tant de la tutora, la psicòloga del centre i la família.

En quant a la tipologia de les necessitats aquestes poden ser o bé derivades de situacions vitals, de situacions educatives i finalment necessitats derivades de salut mental (Álvarez, M. 2013). En aquest cas a les necessitats observades hi ha subjacents els dèficits propis del Trastorn de l'Espectre Autista de manera que efectivament poden ser considerades com a derivades de salut mental. No gens menys el fet que siguin dificultats concretes en situacions dins el context escolar poden ser concebudes també com a necessitats derivades d'una situació educativa.

3.3.2.- Necessitats específiques del destinatari

El dèficit en la ToM que és subjacent a les dificultats persistent en la comunicació i en la interacció social, explica l'ansietat i la desconexió que experimenten els nens

amb TEA davant de moltes situacions socials en les que per ells tot és imprevisible i per tan els genera por. A continuació farà una relació dels tres dèficits principals referits a la comunicació i la interacció social inclosos en el diagnòstic de TEA del DSM 5 (APA, 2013) i de les dificultats que presenta en Michel en el seu dia a dia a l'escola en aquests tres àmbits a partir d'observacions fetes a l'escola.

Els dèficits en **reciprocitat social i emocional** porten en el cas del Michel a viure situacions en les que en una conversa només és ell el que parla dels seus interessos i no és capaç d'escoltar activament ni retornar un feedback al seu interlocutor. Així doncs té dificultats en respectar els torns de conversa quan està molt centrat en el seu tema.

En el seu temps d'esbarjo quan vol iniciar una interacció o un joc amb algun dels seus amics, la seva manera d'aproximar-se és sovint inapropiada en el sentit que el contacte físic que demostra és intrusiu i sorprèn a la resta de nens. És comú que quan baixem a l'hora del pati i vegi un nen amb el que ell s'hi fa, vagi corrents cap a ell i salti a sobre seu tot abraçant-lo ben fort, agafant-lo per la cintura per alçar-lo o bé sacsejant-lo. La resposta per part de la resta de nens és variada, des del divertiment en un inici fins a l'esgotament, la incomprensió i la recerca d'ajut per part meua per aturar al Michel ja que aquest no respon quan ells demanen que aturi el seu comportament.

Seguint amb l'aproximament inapropiat també en el seu cas es dona freqüentment la situació en la qual ell està interactuant en una conversa i li costa respectar l'espai corporal de distància amb l'altre persona i s'apropa tan al rostre de l'altre cara que això incomoda al seu interlocutor.

Una de les coses que més caracteritza al Michel és la seva falta de comprensió de normes socials com per exemple el respecte vers els demés. Des del seu punt de vista ell es guia pel seu principi de veritat i no té problemes en verbalitzar tot el que pensa per més despectiu i desagradable que sigui vers un company o conegut. Alguns exemples de situacions serien: quan un company seu de taula no sap resoldre exercici que ell considera fàcil, en Michel li diu que és estúpid ja que la solució a aquell exercici és òbvia. Una de les frases que més utilitza de manera despectiva quan algú comet un error és la de "Use your brain", que vol dir utilitza el teu cervell referint-se a que és

impensable que hagi comès l'error. Aquest és un dels aspectes que més preocupa a la seva família ja que en multitud d'ocasions en Michel verbalitza aquest tipus de comentaris ofensius sense adonar-se'n. L'enfocament que segueixen des de casa és d'explicar-li que aquests comentaris són inadequats perquè no és d'educació dir-los. En el meu cas jo utilitzava l'enfocament de comentar-li com de malament es podien sentir els seus companys davant un comentari com aquell apel·lant a la comprensió de les expressions facials i de les emocions dels demés.

Els dèficits en les **conductes de comunicació no verbal** que s'empren en la comunicació social fa que li costi percebre el to de les converses i que per exemple no entengui quan un comentari es diu en to sarcàstic o bé quan ell diu comentaris despectius als seus companys i aquests mostres disgust corporalment i amb l'expressió facial tot i que ell no ho interpreti.

En el cas de les bromes i en l'engany quan ell en fa acte seguit et verbalitza que t'ha fet una broma per si tu no ho has entès. També quan et vol fer creure una situació que ell ha inventat i sap que no és real, tot seguit a la seva explicació i abans de que puguis dir res ja ha clarificat que t'està enganyant.

Pel que fa als dèficits en **l'establiment i manteniment de relacions adequades al seu nivell de desenvolupament** s'observa que el Michel gaudeix particularment de les interaccions amb adults i del fet que li prestin atenció i li puguin seguir les converses sobre els seus interessos. Quan interacciona amb iguals, aquests no segueixen ni el ritme de conversa ni tampoc poden sostenir l'atenció permanent a temes de conversa totalment incomprensibles per ells com per exemple els elements de la taula periòdica, les reaccions físiques d'alguns materials o els seus jocs de nintendo preferits.

En el joc lliure el Michel té una imaginació sense límits i juga a inventar-se encanteris, personatges i enemics als que batre. Podríem dir doncs que sí que presenta joc simbòlic però en cap cas aquest tipus de joc està desenvolupat de manera adequada ja que té dificultats a l'hora de representar personatges (quan juga ell és sempre el Michel, no pot interpretar cap altre personatge encara que li agradi molt) així com també d'actuar com si estigués dins del món imaginari del que t'està parlant. Sempre

quan juga recorre repetidament a l'expressió: "In the game, I fight wit the enemy" que significa dins el joc jo faig una o altra cosa.

A l'hora de compartir joc amb la resta de companys en el seu temps d'esbarjo poques vegades per iniciativa pròpia anirà a buscar un company per jugar. O bé juga sol, o tu t'ofereixes per jugar amb ell o tu li suggereixes d'anar a buscar a un altre nen per jugar. Quan juga amb un altre nen, en Michel té la tendència a dictar i ordenar al company com es va desenvolupant el joc. Sovint juga en móns imaginaris i ell decideix el que es pot o no fer de manera que a mesura que avança el joc va imposant les seves normes i la resta de participants ha d'anar seguint-lo. Aquest fet combinat amb la poca flexibilitat mental per adaptar-se a les peticions dels demés fa que els seus companys de joc sovint abandonin ràpid per desmotivació i impotència ja que no poden dir la seva. En els casos en que es juga a un joc amb unes normes preestablertes que són conegudes més o menys per el grup, en Michel canvia les normes al seu gust i fàcilment s'avorrirà al veure que hi ha un fil conductor del joc que no és ell.

3.3.3.- L'establiment d'objectius a partir de necessitats prioritàries.

Una vegada situada dins la realitat del Michel i havent observat les dificultats socio-emocionals que té a diferents nivells cal que en faci un anàlisi més acurat de manera que pugui establir un nombre raonable d'objectius a treballar dins el programa.

A l'hora de definir els objectius i les metes concretes de la intervenció cal tenir en compte que responguin a necessitats existents, que siguin referents a situacions concretes i específiques, que puguin ser assolibles dins la temporalitat de la que disposa el programa i que òbviament siguin útils i funcionals per millorar alguns aspectes de la seva vida diària d'en Michel a l'escola.

Els objectius específics plantejats sorgeixen de la detecció de cinc situacions i conductes que impliquen alguna habilitat social i/o emocional en les quals en Michel presenta dificultats. Aquestes situacions es donen de manera molt freqüent en el seu dia a dia a l'escola i li suposen una dificultat a l'hora de relacionar-se amb els demés i amb l'entorn.

- ESPAI PERSONAL:

Entendre l'existència de l'espai personal i la necessitat de respecte d'aquest mateix.
Discriminar situacions on es creua l'espai personal.

Proporcionar uns criteris per saber quan és apropiat o no envair l'espai dels altres.

Treballar les situacions on es donen abraçades i practicar l'aproximació als demés des del respecte de l'espai personal.

Justificació de l'objectiu

Tal i com s'ha comentant anteriorment en la detecció de necessitats en l'aproximació i en la interacció social en Michel mostra moltes dificultats per respectar una distància òptima amb el seu interlocutor i també a l'hora d'iniciar interaccions amb companys.

Crec que aquest és un dels aspectes més importants a treballar per tal que quan interaccioni amb els seus iguals aquests se sentin còmodes i no envaits davant l'excés de contacte físic per part d'en Michel. Facilitant-li uns criteris clars i senzills sobre quan pot i quan no és apropiat donar abraçades o envair l'espai personal dels demés podrem treballar aquesta habilitat no verbal.

- PREFERÈNCIES:

Comprendre que tots tenim gustos diferents i que les nostres decisions es basen en les nostres preferències.

Practicar en situació d'elecció d'un joc i en una situació de votació en grup.

Justificació de l'objectiu

El fet de reconèixer i entendre que tothom té gustos diferents implica entendre el pressupòsit de que tots tenim pensaments diferents i aquesta és una habilitat pròpia de la ToM. Les situacions diàries en les quals el Michel té bastants problemes a l'hora d'aplicar un dels raonaments que impliquen aquesta premissa és a l'hora de jugar amb els seus companys sobretot en el pati. A l'hora de decidir a què és juga ell sempre dicta i ordena el joc i la normativa sense plantejar-se que als seus companys potser no els agrada el joc escollit. En moltes ocasions hi ha companys que manifesten la seva opinió contrària al que dictamina en Michel però aquest els ignora i finalment alguns

nens abandonen el joc. Amb el plantejament d'aquest objectiu en la situació concreta de tria de joc es pretén que en Michel pugui veure que no a tots els seus amics els agrada jugar al mateix a partir de material visual i bombolles de pensament.

La situació de votació en grup s'ha donat alguna vegada a classe i en Michel s'ha mostrat especialment ofès i poc receptiu perquè no comprenia el perquè la gent votava una cosa que a ell no li agradava. A partir de l'objectiu es pretén reproduir una situació de votació fictícia per treballar la comprensió de que els altres tenen gustos diferents.

- RESPECTE:

Promoure la discriminació de conductes respectuoses i posar-les en pràctica en el dia a dia.

Entendre què és el respecte, quins factors fan que una frase o acció sigui o no respectuosa.

Practicar les variables de to de veu i formulació de la frase de manera respectuosa.

Justificació de l'objectiu

Per part dels pares al llarg del trimestre s'ha manifestat en varies ocasions, a través del diari escolar i també en una entrevista a principis de trimestre, la preocupació vers el fet que en Michel es mostra sovint irrespectuós amb els comentaris despectius que fa tant a familiars com a gent desconeguda. Els pares ho treballen amb el criteri d'educació, amb la premissa de que cal ser educat. Al veure que jo ho treballava apel·lant als sentiments de l'altre persona, i entenent que la capacitat de posar-se al lloc de l'altre és molt complexa i manca en el Michel, s'ha decidit abordar el tema del respecte des de la idea de que tots hem de ser respectuosos i per tal de fer-ho es facilitaran uns criteris perquè pugui mecanitzar la seva resposta atenent al to i a les paraules seleccionades.

- ELS ERRORS:

Normalitzar i relativitzar el fet que cometem errors en el nostre dia a dia.

Treballar estratègies de regulació emocional per afrontar les equivocacions.

Justificació de l'objectiu

La poca tolerància a la frustració que mostra en Michel es combina amb el seu patró de conducta perfeccionista i amb el pensament inflexible resultant grans dificultats a l'hora d'afrontar el fet de cometre errors. La reacció a les equivocacions sovint és desproporcionada, dramatitzada i suposa un dalt a baix per a ell difícil de gestionar. En el seu dia a dia el seu humor i estat d'ànim poden variar molt i sobretot quan es donen situacions en les que s'equivoca perd els nervis i apareixen grans sentiments d'autoculpa. Aquest objectiu pretindrà doncs ajudar-lo a normalitzar el fet de cometre errors i sobretot ensenyar-li estratègies de regulació de la ira conseqüent a l'equivocació per tal que pugui tranquil·litzar-se més fàcil i ràpidament i pugui reprendre la tasca que estava fent.

- ELS JOCS DE TAULA:

Facilitar i treballar sobre un esquema estructurat d'explicació d'un joc.

Oferir oportunitats per treballar el respecte a la norma, als torns i l'acceptació de la derrota tot això a partir de jocs amb una normativa clara i senzilla.

Justificació de l'objectiu

La dificultat observada en el seu temps de joc de poder interactuar amb la resta de companys de manera cooperativa i sense haver de dictar ell mateix el transcurs de l'acció és un aspecte molt complex a treballar però pot ser desglossat en petits passos com per exemple, treballar la ToM per a entendre la diversitat d'opinions dels demés companys i l'adhesió a certes normes per tal que hi hagi un acord en el joc entre els participants entre d'altres aspectes que ajudarien a millorar la qualitat de la interacció amb els iguals a l'hora de joc. També el fet d'acceptar el resultat final del joc sigui positiu, un triomf, o fins i tot una derrota.

Des del meu punt de vista començar per poder participar en jocs que no requereixin d'inventiva pròpia i en els que sigui necessari seguir algunes regles concretes seria un gran pas per a poder amb el temps encaminar-se cap a la millora del joc lliure. La meva proposta seria la d'entrenar a en Michel a jugar a jocs de taula senzills que tinguin una normativa clara i senzilla primerament amb dues persones (ell mateix i la

responsable de la intervenció). Posteriorment s'incorporarien paulatinament un nen i més tard un tercer nen completant l'equip de quatre jugadors amb la responsable de la intervenció. L'objectiu final seria el de poder aconseguir que respecti la normativa del joc així com també els torns.

Una aportació que recolza la funcionalitat de treballar l'habilitat de jugar a jocs de taula en un grup són les observacions la mare d'en Michel en una entrevista amb l'equip educatiu del centre. Es va comentar en aquella ocasió que a casa els era molt difícil poder jugar tots a un joc de taula. Explicava que no són els jocs que ell tria per iniciativa i que sovint se'n cansa i no vol continuar jugant. A tall anecdòtic la mare va relatar com no ha estat fins fa poc que han aconseguit completar una partida sencera tots junts.

Tots aquests objectius plantejats es treballaran a partir d'una metodologia activa i experimental en la qual el destinatari a través del joc i la ficció podrà posar-se en situació i practicar les habilitats proposades. Per a cada habilitat es donaran unes pautes i uns criteris per a la seva comprensió i per a facilitar l'actuació a partir de passos estructurats.

Cal ser conscient que degut a les limitacions temporals d'aquesta intervenció en cap cas podrem observar un desenvolupament total d'aquestes habilitats ja que difícilment es desenvoluparan fruit de tan sols dues sessions dedicades a cada bloc temàtic. Podríem parlar més aviat de desenvolupar una consciència vers a determinats comportaments de manera que quan es donin en el seu dia a dia puguem relacionar-los amb el contingut treballat i a base de pràctica dins i fora del programa es puguin anar desenvolupant les habilitats seleccionades.

Com a conseqüència d'aquesta pretensió de treballar les habilitats en el seu dia a dia un dels objectius doncs també serà la generalització d'aquestes mateixes a altres situacions del context escolar i també en altres contextos com podria ser el familiar.

El fet de que pugui incorporar la nova informació concreta apresada en altres àmbits de la seva vida com el familiar seria considerat tot un triomf que milloraria la qualitat de les seves interaccions socio-emocionals. Tal i com demostren els estudis anteriorment mencionats de Ozonoff & Miller (1995) i Begeer et al. (2010), quan el programa va

dirigit a treballar conceptualment tasques de ToM els resultats indiquen millora en la realització de les tasques entrenades però no generalització de les habilitats mentalistes en situacions reals. És per això que amb aquest programa treballaré a des de la ToM però intentant acostar-la a situacions concretes que es puguin donar en el seu dia a dia per tal que la generalització sigui més assolible.

Referent a la generalització de les habilitats val a dir que un dels grans avantatges d'aquesta intervenció serà la gran possibilitat que tinc de poder continuar amb els aprenentatges més enllà de les sessions incloses en el programa. Degut a que comparteixo tota la jornada escolar amb el nen disposaré de les ocasions per incidir a generalitzar els aprenentatges fora de l'aula en les situacions reals espontànies que puguin donar-se.

3.4.- Proposta d'intervenció

El programa "Entenent el comportament social de les persones amb autisme: Una intervenció psicopedagògica en l'àmbit socio-emocional" constarà de 12 hores d'intervenció repartides en 12 sessions d'una hora de duració. Per cada bloc hi haurà dues sessions exceptuant el Bloc 1 de jocs de taula que n'inclourà tres. Per tancar el programa hi haurà una sessió final de clausura.

3.4.1.- Cronologia

L'ordre de les sessions del programa és un dels punts claus a tenir en comte a l'hora de la seva aplicació ja que hi ha sessions que interessa que es treballin amb antelació per a preparar el terreny de cara a futurs aprenentatges. En el programa es treballen els cinc blocs de contingut seguint un ordre concret.

Una de les característiques del programa és que inclou en moltes de les activitats jocs de taula per a treballar diferents conceptes de maneres més lúdiques. Aquest fet no és casual ja que es varen incloure activitats en forma de jocs de taula considerant les dificultats que en Michel presentava en aquesta àrea i tenint en compte que per la seva edat i el currículum acadèmic que li correspon, les habilitats de jocs en equip són un aspecte molt important a treballar. D'aquesta manera al llarg del programa hi hauran moltes oportunitats d'aprenentatge per a treballar les habilitats relacionades

amb els jocs; respectar els torns, acceptar la derrota, afrontar el resultat final amb respecte etc.

Un ordre coherent doncs amb la metodologia emprada ens portaria a realitzar en primer lloc el Bloc 1 amb les tres sessions de jocs de taula i a continuació la resta dels blocs sense un ordre estrictament necessari. Tan sols un requisit a mencionar és que es treballi cada bloc per complet amb les dues sessions realitzades de manera consecutiva, d'aquesta manera es poden assentar els coneixements i també relacionar amb el tema treballat la sessió anterior.

A la taula 13 es presenten una cronologia de com es van realitzar a la pràctica les sessions. Es podrà observar que l'ordre de les sessions difereix de l'estructura del programa comentada anteriorment però les circumstàncies, factors temporals i d'organització van propiciar aquesta modificació respecte a l'ordre establert.

Algunes de les raons per les quals es va modificar l'ordre originalment establert van ser entre d'altres el fet que les sessions es van realitzar en horari lectiu en les hores de

MAIG

DILL	DIM	DIMC	DIJ	DIV	DISS	DIUM
12	13	14	15	16 SESSIÓ 4 : El meu espai personal	17	18
19 SESSIÓ 5 : Quan puc donar abraçades?	20	21 SESSIÓ 6: Jo escullo el que m'agrada.	22	23 SESSIÓ7: Una votació	24	25
26 SESSIÓ 8: Què és el respecte?	27	28 SESSIÓ 9: Quan el to de veu és respectuós?	29 54	30 SESSIÓ 1: Juguem al dòmino de l'espai.	31	

llengua castellana que queien en dilluns, dimecres i divendres. Com que va coincidir que era l'últim més del curs les últimes setmanes de Maig van haver exàmens i no podíem realitzar les sessions de jocs ja que la resta de companys havien d'assistir als exàmens. Una altra de les raons per les quals les sessions de jocs vàrem ser post posades fou la de combinar les sessions amb més contingut i amb temàtiques més difícils emocionalment parlant amb sessions més lúdiques i planeres, d'aquesta manera els jocs no es van col·locar al inici tal com està plantejat a la programació.

JUNY

DILL	DIM	DIMC	DIJ	DIV	DISS	DIUM
						1
2 SESSIÓ 10: Cara a cara amb els errors.	3	4 Absent	5	6 Absent	7	8
9 SESSIÓ 2: Juguem al "Get it wrong to win".	10	11 SESSIÓ 11: Conviure amb els errors	12	13 SESSIÓ 12: El trivial del comportament social.	14	15
16 SESSIÓ 7: Juguem a les cartes marines.	17	18	19	20		

Taula 13. Cronologia de la realització de les sessions del programa.

3.4.2.- Avaluació

Per a fer una avaluació del programa i poder tenir un feedback constant de com va la intervenció s'han dissenyat dos instruments. Primerament hi ha un formulari que omplirà la professional que apliqui el programa en el qual es recull de manera qualitativa informació sobre aspectes de l'aplicació del programa. En aquest formulari que es troba a la pàgina 4 dels annexes s'hi recull una impressió general de la sessió, i després per a cada activitat s'avalua la motivació que presentava el nen a fer-la, la realització i l'adequació dels recursos emprats.

El segon formulari que es troba a la pàgina 5 dels annexes és per a que el destinatari avaluï la sessió. Per aquest propòsit he elaborat una eina d'avaluació adaptada a les característiques del destinatari, és a dir, una eina visual i senzilla en format de termòmetre en el que haurà d'indicar en quin grau li ha agradat la sessió. He inclòs imatges de les expressions facials i també petites frases per tal que fos més comprensible el grau que ell volgués indicar. A més de respondre a la pregunta: "En quin grau t'ha agradat la sessió d'avui?" que és més a nivell general, també s'inclou en aquesta avaluació subjectiva la pregunta de quina activitat t'ha agradat més i quina menys i per què.

3.4.3.- Programa

BLOC 1: ELS JOCS DE TAULA

Objectius del bloc 1: Facilitar i treballar sobre un esquema estructurat d'explicació d'un joc i oferir oportunitats per treballar el respecte dels torns i l'acceptació de la derrota.

SESSIÓ 1: JUGUEM AL DÒMINO DE L'ESPAI

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula. Sessió que comptarà amb l'assistència de dos companys de classe amb els quals el nen té una bona relació.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui es pregunten com és que els humans juguen a jocs en els que han de pensar i estar asseguts. A més no s'enfaden per decidir qui guanya i qui no sinó tot al contrari, es posen d'acord per a jugar-hi tots igual.

El personatge de ficció Mario Bros és un expert en jocs, sap les millors estratègies i ens donarà consells per entendre que els humans tenen alguns jocs amb normes i que tots els jugadors les accepten i respecten per a poder passar-s'ho bé mentre juguen. A més a més vindran altres personatges del joc del Mario Bros per ajudar-nos a jugar al dominó.

Material:

-Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster: "Com juguen els humans als jocs de taula?"

Figura d'en Mario Bros.



ACTIVITAT 1: PASSOS PER EXPLICAR UN JOC

Objectius:

- Treballar en una situació de grup amb altres companys de classe
- Introduir un esquema visual amb passos a seguir per explicar un joc de taula.

Temporització: 15 min

Justificació de l'activitat :

El fet d'estructurar per passos sistemàtics l'explicació d'un joc facilitarà que el nen pugui iniciar jocs amb més facilitat i la resta de companys puguin entendre la proposta que se'ls està fent. Tot i que en aquesta sessió es treballa amb jocs de taula, en cap moment es pretén que aquests passos estructurats serveixin només en situacions de jocs de taula sinó que es vol generalitzar aquesta metodologia a la resta de jocs que els nens coneixen. És per això que les preguntes introductòries generalitzen el terme jocs i no l'especifiquen a jocs de taula.

Desenvolupament:

Es planteja un seguit de preguntes introductòries per encetar el tema. Coneixeu en Mario Bros? Heu jugat mai al seu joc? A quins altres jocs jugueu habitualment? Quin és el vostre joc preferit? Sabeu què hem de fer per començar a jugar un joc i poder-lo explicar als nostres companys?

En Mario i els seus amics han portat un puzzle que hem de resoldre saber com hem de presentar un joc als companys. Es donen les peces del puzzle i els nens l'han de muntar. Un cop fet es comenta l'ordre dels passos a fer.

1. El nom del joc.
2. Objectiu del joc. (Què s'ha d'aconseguir?)
3. Normes del joc. (Com s'ha de fer?)

Un cop comentat es dona un exemple de frases retallades on s'inclourà el nom, objectiu i normes d'un joc perquè les col·loquin en el pas que creguin convenient i així puguin discriminar quina informació es presenta a cada pas. Com a exemple es pot utilitzar l'explicació del joc del dòmino de l'espai (fitxa 10 dels annexes) i així ja es podrà aprofitar per a la següent activitat.

Per acabar l'activitat es presentarà la fitxa 11 dels annexes sobre els consells que ens dona el Mario a l'hora de jugar a un joc. Els llegirem i comentarem.

Material:

· Puzzle dels passos a seguir per explicar un joc.

Fitxa 9 pàg. 14 annexes.

· Fitxa 10 pàg. 15 annexes.



Avaluació :

Potser caldria haver posat més èmfasi al fet de diferenciar un joc de taula d'un altre joc de lleure basant-se en característiques com el fet de jugar assegut al voltant d'una taula, d'emprar taulells, cartes, fitxes o daus etc.

Els ha agradat la presentació en el format de puzzle. L'activitat s'ha desenvolupat com s'esperava. Han llegit per torns les normes i els textos d'exemple. Costava que tots seguissin les explicacions perquè el que llegia anava a ritme lent i els altres que escoltaven s'inquietaven i els costava seguir el fil.

El format doncs ha estat molt adequat però potser les frases eren massa llargues o bé el fet que ells mateixos les llegissin es pot reconsiderar per tal que l'activitat no es faci tan lenta.

A l'hora de classificar les frases en el pas corresponent els costava diferenciar entre objectiu i normes. Caldrà més pràctica amb aquest esquema.

ACTIVITAT 2: EL DÒMINO DE L'ESPAI

Objectius:

- Presentar un joc de taula i explicar-ne la seva normativa.
- Estructurar el joc en una primera ronda de mostra i dues partides completes Augmentar el nombre de jugadors de 3 a 4 en la segona ronda.

Temporització: 40 min

Justificació de l'activitat :

S'ha escollit aquest joc de taula ja que presenta una normativa senzilla i clara amb poques normes. A més a més en Michel ja coneixia el joc del dòmino perquè hi havia jugat alguna vegada anteriorment. Es podria haver agafat un dòmino ja editat de qualsevol temàtica però es va optar per crear aquest material per tal de fer-lo de l'espai que és un dels temes que més interessa al Michel.

Desenvolupament:

Emprant el puzzle dels passos per explicar un joc anteriorment exposat s'utilitza l'exemple de l'activitat anterior sobre el dòmino de l'espai i es repassa l'explicació.

Es recorden els consells que dóna el Mario Bros per a jugar a un joc amb la fitxa 9 dels annexes.

Es fa una o dues rondes d'exemple per entendre la dinàmica amb tan sols dos jugadors ; el nen i la professional, mentre la resta de companys observa.

Es juga una primera partida entre el nen i els seus dos companys, és a dir un total de 3 jugadors. La professional s'encarrega de passar els torns en veu alta i de dirigir el joc.

Es fa una segona partida en la que s'introdueix un quart jugador, en aquest cas la professional.

Material:

- Puzle des passos a seguir per explicar un joc.

- Fitxa 9 pàg. 14 dels annexes amb Mario's tips.

- Fitxa 10 pàg. 15 annexes amb l'explicació del dòmino de l'espai.

- Dòmino de l'espai. Material 12 pàg. 41 dels annexes.



Avaluació :

Els nens ja coneixien el funcionament i les normes del dominó tot i així no he estat de més haver-ho repassat. Hem fet una ullada a les cartes del joc abans de començar i els nens s'han mostrat molt motivats per el tema del joc ja que ho havien treballat a classe. El Michel ha estat especialment atent i ha anat comentant els noms de totes les imatges ja que la resta en desconeixia tots els noms.

En les partides la roda d'exemple l'hem feta amb 6 cartes. Per decidir qui comença han escollit fer-ho amb l'estratègia de qui és el més gran del grup.

En la primera partida amb 3 jugadors he anat recordant què podien tirar en cada moment i a qui li tocava el torn. Alguns exemples de les ajudes verbals que dono són: "Marta et toca a tu" i "Pots triar entre tirar un asteroide o un coet".

En Michel ha guanyat i els altres el feliciten. Ell ha agafat l'actitud compassiva i els hi diu: "*No us preocupeu, pobres que heu perdut*". Abraça a l'Ainhoa.

En la tercera partida m'introdueixo al joc. Costa motivar a Michel per què jugui altra vegada. Ofereixo un vídeo relacionat del Mario Bros com a reforçador quan acabem de jugar. Finalment accedeix i en aquesta partida ell perd i s'enfada. Marxa a un cantó de l'aula, tots recordem paral·lelament què passa quan perdem i què hem de dir al guanyador. No canvia l'humor i no accepta dir les paraules d'elogi al guanyador. Li dura poc la rabieta perquè sap que com que ha accedit a jugar ja pot obtenir el reforçador del vídeo.

En aquesta última partida passem els torns sistemàticament igualment però jo intento retirar de mica en mica el recordatori verbal; enlloc de d'utilitzar la frase de "li toca a la Marta" en aquesta partida pregunto: " A qui li toca tirar?". Ja no dono ajudes per què sàpiguen quines cartes poden tirar.

Comentaris de la sessió 1

Personalment faig una valoració molt positiva. Hem assolit els objectius de la sessió i hem afegit un jugador més del que estava plantejat (inicialment el màxim de jugador que es volia que juguessin eren 3 i han estat 4 finalment) . La sessió ha anat molt fluida tot i que seguint el ritme Michel. Sovint s'enrotlla parlant i per no tallar-lo en sec espero que acabi mentre els altres dos fan cara d'avorrits. Costa trobar l'equilibri de temps perquè cap dels tres perdi l'interès. En mig de la sessió ha viscut un episodi de frustració i rabieta per un tema extern d'un anell que se li ha trencat però hem pogut reconduir fàcilment la seva atenció a l'activitat que estàvem duent a terme.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió positivament amb una puntuació de 4/4 en una escala likert que correspon a la valoració qualitativa de "I enjoyed it" en la seva eina d'avaluació del termòmetre. La resta de nens ha valorat amb la mateixa puntuació la sessió i comenten que s'ho han passat molt bé i que voldran tornar un altre dia.

SESSIÓ 2: JUGUEM AL GET IT WRONG

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula. Sessió que comptarà amb l'assistència de dos companys de classe amb els quals el nen té una bona relació.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui es pregunten com se senten els humans quan perden en un joc.

El personatge de ficció Mario Bros és un expert en jocs, sap les millors estratègies i ens donarà consells per entendre que els humans tenen alguns jocs amb normes i que tots els jugadors les accepten i respecten per a poder passar-s'ho bé mentre juguen. També veurem que és normal sentir-se trist, frustrat o enfadat quan perds una partida.

Material:

· Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "Com ens sentim quan perdem en un joc?"

· Figura d'en Mario Bros.

ACTIVITAT 1: COM SE SENTEN EL GUANYADOR I EL PERDEDOR?

Objectius:

- Experimentar què se sent quan es perd un joc.
- Parlar dels termes tristesa o frustració i alegria
- Identificar les expressions facials d'alegria dels guanyadors i tristesa/frustració dels perdedors.

Temporització: 10 min

Justificació de l'activitat :

Es segueix amb el mateix personatge perquè va tenir èxit la passada sessió de jocs i s'utilitzarà també en la propera sessió com a representant d'aquest bloc temàtic. La idea de la cursa surt espontàniament en la mateixa sessió per a poder introduir les idees de manera lúdica. La proposta de fer globus de diàleg amb les paraules apropiades a dir per els perdedors surt d'un dels nens que participa a la sessió i és ben acollida per els companys.

Desenvolupament:

Es presenten les figuretes de paper dels amics del Mario Bros; el Luigi, la Princesa, el bolet i el drac. Es proposa a mode d'introducció que fem una cursa amb les figures en la que cada participant ha de propulsar la seva figureta per tal que arribi el més lluny possible de la taula.

Es comentaran els resultats de la cursa, les posicions en les que ha quedat cadascú. Es

preguntarà als nens, "Com creieu que se sent el personatge que ha quedat primer?, i el que ha quedat últim?"

Comentem que quan guanyem en un joc ens sentim contents i que quan perdem segons cadascú ens podem sentir tristos, frustrats o enfadats i és normal. Recordem els consells del Mario Bros, quan perdem hem de dir unes paraules d'elogi al guanyador com a símbol de respecte i educació.

Amb la fitxa 14 dels annexes cada nen podrà acabar de treballar les idees comentades tot dibuixant les cares dels personatges segons com creuen que se senten en la situació que estan vivint. A més a més es pot proposar que ells mateixos facin globus de diàleg i escriguin què podria dir el personatge que perd al que guanya.

Material:

- Figuretes dels personatges del joc de Mario Bros , Material 17 pàg. 49 dels annexes.
- Fitxa 14 pàg. 19 dels annexes.
- Llapis

Avaluació :

Comentem i compartim entre els tres nens la fitxa. En Michel no accepta la proposta de dibuixar i escriure els diàlegs i realitza la part de l'activitat de dibuixar les cares. Un cop comentats els diàlegs he posat al propi Michel com a bon exemple de guanyador per tal com es va comportar en la passada sessió de jocs consolant als que havien perdut.

ACTIVITAT 2: GET IT WRONG TO WIN

Objectius:

- Presentar un joc de taula proporcionat per la mare del nen, és a dir familiar per ell, i explicar-ne la seva normativa.
- Estructurar el joc en una primera ronda de mostra i una partida completa
- Mantenir un nombre de 3 jugadors a la partida

Temporització: 40 min

Justificació de l'activitat:

Quan es van introduir els blocs que es treballarien en aquest programa a la família del Michel, la mare va interessar-se per què treballéssim un joc que ells juguen a casa a les sessions. S'havia comentat la dificultat que tenien a casa per aconseguir jugar els quatre membres de la família plegats i per poder acabar una partida de manera que em va semblar adequat acceptar la proposta. No obstant quan vaig tenir el material vaig veure que era un joc llarg amb una normativa extensa. Vaig adaptar la normativa per a jugar-hi en una sessió en un temps més reduït.

Desenvolupament:

Emprant el puzzle dels passos per explicar un joc es proporciona diferents frases, de la fitxa 14 d'explicació dels annexes, retallades als nens per tal que ells les classifiquin en el pas corresponent; nom del joc, objectiu o normes. Pot fer-se llegir als nens per torns o segons com llegir-les la pròpia professional. Es repassa l'explicació per assegurar que quedi entesa.

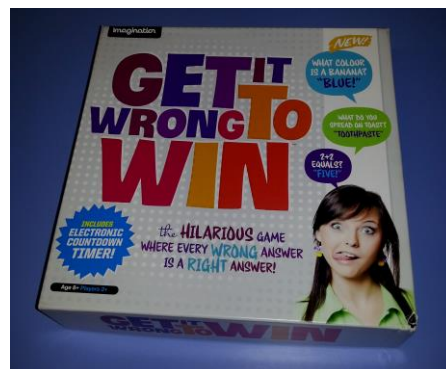
Es recorden els consells que dóna el Mario Bros per a jugar a un joc amb la fitxa 9 dels annexes.

Es fa una o dues rondes d'exemple per entendre la dinàmica amb tan sols dos jugadors ; el nen i la professional, mentre la resta de companys observa.

Es juga una primera partida entre el nen i els seus dos companys, és a dir un total de 3 jugadors. La professional s'encarrega de passar els torns en veu alta i de dirigir el joc.

Material:

- Puzzle dels passos per explicar un joc
- Get it wrong to win
- Fitxa 9 pàg. 14 dels annexes.
- Fitxa 15 pàg. 20 dels annexes.



Avaluació :

Davant la presentació del joc no ha mostrat motivació alguna, més aviat ha mostrat rebuig. Comenta que coneix el joc i que no hi vol jugar. Tot seguit desenvolupa conductes desafiantes llençant a terra les peces del puzzle on s'havia de fer l'explicació del joc. He explicat el joc mencionant la versió reduïda per fer-lo més curt, ràpid i senzill. Ell es nega a jugar a una versió inventada que no correspongui a la que ell coneixia. Expliquem l'objectiu del joc i ell ja vol fer una modificació en una part de l'objectiu per deixar-lo com era en la versió original. Se li accepta i comencem a jugar amb les normes de la versió reduïda tot i que al veure que es feia llarg el fet d'haver de respondre 5 preguntes seguides cada un hem modificat els torns de manera que cadascú en responia una cada vegada. Abans que li toqués el torn de nou ja

s'ha cansat i ha marxat de l'aula, oferint el reforçador d'un vídeo ha tornat a entrar i hem seguit la partida. Han jugant unes 3-4 rondes seguides i he parat el joc quan s'acabava la sessió sense haver pogut completar el joc tal hi com l'havíem plantejat per falta de temps.

Comentaris de la sessió 2

Hi ha hagut coses positives de la sessió però la valoració no és gaire satisfactòria. Els objectius han estat assolits parcialment, no s'han seguit les pautes establertes de les partides de prova i es fa directament una sola partida amb els tres jugadors. Jo dirigeixo el joc, recordo els torns i demés.

La sessió no ha anat del tot fluïda i ha hagut una mica de descontrol. S'han donat moltes pauses i el joc era una mica complicat per el seu nivell. Pel que fa a l'avaluació que han fet els nens malauradament no s'han guardat els registres d'aquesta sessió.

BLOC 2: L'ESPAI PERSONAL

Objectius del bloc 2: Entendre l'existència de l'espai personal i la necessitat de respecte d'aquest mateix. Practicar l'aproximació als demés des del respecte de l'espai personal.

SESSIÓ 3: EL MEU ESPAI PERSONAL

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Al fons de l'oceà els animals marins s'han reunit per comentar algunes de les coses que fan els humans que ells no entenen. Avui debaten el per què els humans sempre quan parlen i quan es relacionen deixen un espai entre ells? Per què no s'apropen gaire a l'altra persona?

Entra en acció el Super heroi "Bananaman" que es dedica a salvar a la humanitat de les forces d'altres criatures i personatges malvats. Ell millor que ningú coneix com es comporten els humans i avui ens explicarà què és això de l'espai personal i com se senten les persones quan algú entra en el seu espai personal.

Entre tots haurem d'ajudar a resoldre la pregunta què es fan els animals marins.

Material:

·Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "Perquè la gent pren distància els uns amb els altres?"

·Figura del super heroi "Bananman".



Avaluació:

Cronològicament en l'ordre en el que s'ha aplicat el programa aquesta ha estat la primera sessió per això se n'ha avaluat la introducció. L'ambientació de l'eix temàtic li ha agradat molt. L'hem estada comentant i s'ha posat molt en el paper d'ensenyar als animals tot el que nosaltres apreníem. Inclús els hi anava traduint en un llenguatge inventat que ha anomenat llenguatge taurònic (Sharkish).

ACTIVITAT 1: CONEIXEMENT DE L'ESPAI PERSONAL

Objectius:

- Entendre que tots tenim un espai personal vital
- Identificar on comença i acaba l'espai personal propi

- Treballar el respecte de l'espai personal propi i aliè.
- Treballar com ens sentim quan ens envaeixen l'espai personal sense permís.

Temporització: 20 min

Desenvolupament:

S'introdueix el concepte de que cadascú té un espai que és es seu, personal. Aquest espai es podria representar com una bombolla al nostre voltant. S'utilitza com a suport de l'explicació les imatges de persones caminant dins una bombolla.

Es pregunta al nen: Tu creus que tots vivim enganxats l'un amb l'altre tot el dia, com si anéssim agafats de bracet? S'utilitza com a suport les imatges de les situacions de manifestació en la qual s'observa una massa de gent que no deixa espai personal. Es fa la reflexió que no podem viure així al dia a dia i que aquestes situacions només es donen excepcionalment en esdeveniments com les manifestacions.

S'introdueix la fitxa 1 dels annexes. Es comenta el fet que tots hem de respectar l'espai personal dels altres.

S'insta al nen a representar físicament on estaria la seva bombolla d'espai personal. Ens situem un davant de l'altre i amb el braç estès i visualitzem quina és la distància pròpia entre dues persones per tal de que no envaeixen els seus espais personals.

Fixa 2 dels annexes): Es demana al nen que dibuixi l'espai personal d'aquests dos amics representant-lo mitjançant dues bombolles.

Quan podem creuar l'espai personal? Es presenta la fitxa 3 dels annexes : Com se senten les persones quan s'envaeix el seu espai personal? Es parla dels termes de permís i de les sensacions de còmode (comfortable en anglès) i incòmode (uncomfortable en anglès) segons en la situació que es creui l'espai personal. En el cas que el teu amic ho autoritzi, accepti que tu entris en el seu espai personal ell se sentirà bé. Però en el cas que el teu amic no vulgui que entris en el seu espai personal ell se sentirà incòmode.

Material:

- Fotografies del Material 1 pàg. 23 dels annexes.
- Fitxa 1, 2 i 3 pàg. 6, 7 i 8 dels annexes. Aquestes fitxes són una adaptació d'uns recursos del blog "El sonido de la hierba al crecer" d' Anabel Carnago.
- Llapis de colors

Avaluació :

Ha mostrat una bona predisposició i una atenció sostinguda a les explicacions interactives. La fitxa 1 l'he llegida jo mateixa i la fitxa 2 l'ha resolt molt ràpid ell mateix. Ha comentat que sovint els espais personals es creuen perquè estem en contacte constant i que interfereixen els uns amb els altres. La temporització ha estat adequada ja que no s'ha fet llarg i hem anat enllaçant les dinàmiques fluidament. Els materials han estat els adequats ja que ell els podia manipular i eren visuals.

ACTIVITAT 2: CREUANT L'ESPAI PERSONAL

Objectius:

- Enumerar diferents maneres d'envair l'espai personal d'una altra persona.
- Treballar el respecte de l'espai personal propi i aliè.
- Treballar com ens sentim quan ens envaeixen l'espai personal sense permís.

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

S'inicia amb la pregunta: Com podem creuar aquest espai personal que hem definit? Es posa algun exemple i es demana que ell suggereixi algun més.

Es presenten un seguit de fotografies i l'activitat es planteja com a joc. Ell rebrà un punt per resposta correcta. Davant de cada fotografia se li pregunta si estan creuant l'espai personal i de quina manera. A continuació ell ha de dibuixar la cara de cada personatge segons si està còmode o incòmode.

En acabat el joc es presenta Fixa 4, (annexes) s'explica un exemple de situació en que el nen vol donar una abraçada a la nena però aquesta té dues reaccions diferent, una d'acceptar i l'altre de rebutjar. Ell ha d'escollir quina seria l'adequada.

Material:

- Fitxa 4 pàg. 9 dels annexes. Aquesta fitxa és una adaptació d'uns recursos del blog "El sonido de la hierba al crecer" d' Anabel Carnago.
- Fotos de persones fent accions que envaeixen l'espai personal de l'altre (Material 2 annexes)

Avaluació :

La idea original era emprar les fotos tan sols com a suport però al moment he decidit plantejar-ho com a joc ja que en aquell moment després de tanta explicació ell tenia més ganes de jugar. Ell volia endevinar la foto abans de veure-la i jo li donava el punt a raó de si ho endevinava o no. Un cop descoberta la fotografia es feien les preguntes pertinents de quina manera creuen l'espai i de dibuixar la cara segons com se senten.

ACTIVITAT 3: SOCIAL STORY; ONE PERSONS HUG

Objectius:

- . Entendre les abraçades com a forma d'invasió de l'espai personal.
- Conèixer els possibles significats d'una abraçada

Temporització: 10 min

Desenvolupament:

Introducció: El super heroi "Bananaman" porta una història que ens ajudarà a entendre millor quan donem abraçades a una altra persona i què volen dir.

Pregunta: T'agrada fer abraçades?

Material:

.Social story: Two-person hug (pag. 88) Story #55 (Material 3 pàg. 25 dels annexes)

Gray, C. (2010)The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons

Avaluació :

En un inici no volia llegir la història s'ha angoixat, segons el meu punt de vista, perquè veia massa lletra. Hem accedit a llegir-la entre els dos per paràgrafs. Ell volia anar traduïnt tot el que apreníem als animals i ho ha fet però només un cop acabada de llegir tota la història. Ha comentat que ell tot el que hem llegit ja ho sabia i que un dels animals també. M'he quedat amb la sensació de que no hem aprofundit gaire en situacions de la seva vida diària. Al haver molta lletra potser hauria d'haver plantejat la història més al principi perquè al final de la sessió ja estava cansat.

Comentaris de la sessió 3

El nen ha valorat la sessió amb una puntuació de 2/4 en escala de likert que correspon a la descripció qualitativa de "it's ok" dins la seva eina d'avaluació del termòmetre. Al preguntar-li què és el que més i menys li ha agradat no ha sabut respondre, per ajudar-lo li he recordat les activitats que hem fet però no ha donat cap resposta concreta.

SESSIÓ 4: QUAN PUC DONAR ABRAÇADES? COM PUC SALUDAR O COMENÇAR A JUGAR AMB ALGU?

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Al fons de l'oceà els animals marins s'han reunit per comentar algunes de les coses que fan els humans què ells no entenen. Avui debaten quan és que els humans es donen abraçades? Quan una persona vol saludar o començar a jugar amb una altra s'han de fer una abraçada?

Entra en acció el Super heroi "Bananaman" que es dedica a salvar a la humanitat de les forces d'altres criatures i personatges malvats. Ell millor que ningú coneix com es comporten els humans i avui ens ajudarà a entendre en quines situacions podem fer abraçades i com podem saludar i començar a jugar amb un amic a l'hora del pati.

Recordarem els conceptes de la sessió anterior. Tots tenim un espai personal i que si ens envaeixen el nostre espai personal quan no volem o quan la situació no és l'adequada ens sentim incòmodes. Recordem que una de les maneres de crear l'espai personal és fer una abraçada.

Material:

· Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster." Quan es apropiat de fer una abraçada a algú?" · Figura del super heroi "Bananman".

· Fitxes plastificades 1, 3 i 4 pàg. 6, 7 i 9 dels annexes.



Avaluació:

S'ha mostrat il·lusionat al veure l'eix temàtic dels animals marins de nou. Davant aparició de Bananaman ell esperava un altre personatge nou i s'ha frustrat una mica. De cara a la propera sessió el súper heroi seran "The incredibles".

Al repassar la sessió anterior ell mencionava els conceptes d'espai personal/ invasió de l'espai / sentir-se còmode o incòmode segons si es vol o no ser envaït.

ACTIVITAT 1: RECONÈIXER QUAN UNA SITUACIÓ ÉS APROPIADA PER ABRAÇAR A ALGÚ.

Objectius:

- Entendre quan és apropiat fer una abraçada
- Establir uns criteris per saber quan es pot fer una abraçada

Temporització: 10 min

Justificació de l'activitat:

L'activitat estava pensada com a una conversa amb suport visual a través de les fotografies però veient que a ell el motiva el plantejament de joc i el fet de guanyar punts quan encerta les respostes ha portat a replantejar la presentació de la dinàmica. Al final el resultat que obté el nen en quant als punts sempre és positiu ja que no s'havia establert un objectiu de punts ni cap meta a assolir. El fet de guanyar punts ha estat tan sols un mitjà.

Desenvolupament:

S'inicia l'activitat amb la pregunta: T'agrada fer abraçades? Quan fas abraçades? Recordem

quan la història ens deia que fan les persones abraçades?

Introduïm 3 criteris per saber quan podem fer una abraçada i els escrivim a la pissarra.

- A) quan coneixem a la persona
- 2) quan ella/ell accepta l'abraçada (mostra voluntat)
- 3) quan no interrompt en la situació que vivint la persona

Es presenten les fotografies de les diferents escenes, es fa la pregunta si en aquella situació seria o no adequat que els un dels implicats fes una abraçada. S'insta el nen a utilitzar els tres criteris escrits a la pissarra com a ajuda per donar la resposta. L'activitat es presenta com un joc en el qual si encerta se li dóna un punt.

Material:

- Fotografies del Material 4 pàg. 26 dels annexes.
- Tres criteris exposats de forma visual perquè s'utilitzin com a suport (a la pissarra o en una làmina).

Avaluació :

Si presentava una motivació intrínseca a l'hora de realitzar l'activitat en format de joc. Ha anat seguint correctament les instruccions i responia a les preguntes tot emprant els criteris treballats. Al veure que es començava a cansar he eliminat l'últim exemple. Potser s'ha fet una mica llarg treballat d'aquesta manera en la que havia de justificar cada resposta fent referència els tres criteris.

ACTIVITAT 2: EN MR. BEAN VOL PALOMITES

Objectius:

- Entendre quan és apropiat fer una abraçada
- Posa en pràctica els criteris per fer una abraçada a través d'un joc de ficció.

Temporització: 30 min

Justificació de l'activitat:

Aquesta activitat en format de joc de taula es va plantejar essent conscient de que no s'havia realitzat encara la sessió en la que es treballava aquest objectiu. D'aquesta manera no es va presentar el joc de la manera que planteja el programa a través d'un esquema ni es va utilitzar els consells per a un bon desenvolupament de l'activitat. Tot i així es va prendre la decisió

d'incloure el joc en aquest punt del programa ja que era una manera atractiva i dinàmica de treballar els objectius de la sessió. Algunes consideracions però a l'hora d'elaborar la normativa varen ser que aquesta fos senzilla i poc extensa. Per reduir dificultat a l'hora de respectar els torns (ja que no s'havia treballat encara) es va posar el nen com a únic jugador.

Desenvolupament:

Introducció: Mr. Bean vol veure una pel·lícula aquesta nit i no té palomites. Surt de casa a la tarda per anar cap a comprar les palomites i al llarg del camí cap al supermercat es troba amb diferents situacions en les que no sabrà com ha d'actuar. Ell està tan content perquè veurà la seva pel·lícula preferida que voldria abraçar a tothom i nosaltres l'hem d'ajudar a veure quan és apropiat que ho faci.

Presentació del joc de taula amb el taulell i els personatges. S'explica el funcionament amb instruccions clares i senzilles. Ha d'aconseguir portar al Mr Bean fins a la casella del supermercat. Per avançar ha de tirar el dau i moure tantes caselles com surti. Ha de passar per totes les situacions obligatòriament així que en alguns casos haurà de retrocedir en el recorregut.

Situacions a treballar amb els criteris establerts: és apropiat fer una abraçada?

La seva mare s'acomiada d'ell: Si / Un senyor llegint en un banc: No / Uns nens jugant a saltar la corda: No / Un executiu que va cap a la feina: No / La seva parella: Si / El venedor de hot dogs: No / Un participant en una cursa: No / La seva neboda que està plorant: Si

Material:

- Un taulell del joc.
- Un dau
- Figures dels personatges (Material 5 pàg. 29 dels annexes).



Avaluació :

Ha mostrat molt d'entusiasme davant la presentació de l'activitat. Ha començat seguint les normes. A mitja partida ell s'ha començat a crear una història pròpia en la que havia de recollir la plastilina de les figures com a objectiu del joc. Li he recordat que l'objectiu era arribar al supermercat però he acceptat que ell treballés amb un doble objectiu. En alguns moments ha volgut introduir noves normes per saltar-se caselles. No ho he permès. Val a dir que li he sintetitzat molt la normativa.

Ha respòs correctament a totes les situacions i les ha argumentat seguint els criteris que hem treballat. Hem aconseguit finalitzar l'activitat.

ACTIVITAT 3: ROLE PLAYING

Objectius:

- Analitzar de quina manera ell inicia una interacció espontània a l'hora de pati.
- Trobar alternatives més apropiades

Temporització: 10 min

Desenvolupament:

Ens imaginem que estem al pati i que veiem a un dels seus amics. Anem a saludar-lo. De quines maneres el podem saludar i alegrar-nos de veure'l que no sigui fent una abraçada forta que l'incomodi? Representem diverses alternatives.

Material:

Cap

Avaluació :

L'activitat no s'ha realitzat per falta de temps. Arribants en aquest punt quedaven 10 minuts i he vist el temps massa just per desenvolupar en profunditat per tant no s'ha pogut treballar com ell inicia les interaccions al pati i buscar alternatives

Comentaris de la sessió 4

El nen ha valorat molt positivament la sessió en una puntuació de 4/4 en escala de likert que correspon a la descripció qualitativa de "I enjoyed it" dins la seva eina d'avaluació del termòmetre. M'he oblidat de preguntar-li què és el que més li ha agradat i el que menys. Al llarg de la sessió hem parlat de les persones a qui ell acostuma a abraçar i he vist de que no és conscient de la freqüència amb la que ell mateix abraça a les mestres i a altres nens.

BLOC 3: LES PREFERÈNCIES

Objectius del bloc 3: Comprendre que tots tenim gustos diferents i que les nostres decisions es basen en les nostres preferències.

SESSIÓ 5: JO ESCULLO EL QUE M'AGRADA

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Al fons de l'oceà els animals marins s'han reunit per comentar algunes de les coses que fan els humans que ells no entenen. Avui debaten perquè als humans els agraden coses diferents?

Entra en acció el Súpers herois "Incredibles" que es dediquen a salvar a la humanitat de les forces d'altres criatures i personatges malvats. Ells millor que ningú coneixen com es comporten els humans i avui ens ajudaran a entendre que cadascú escull segons els seus gustos i preferències.

Material:

· Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. " A tots els humans els agrada el mateix? Senten el mateix?"

· Figura dels súper herois "Incredibles".



ACTIVITAT 1: TOTS TENIM GUSTOS DIFERENTS

Objectius:

- Entendre que cada persona té gustos diferents
- Recordar que les decisions que prenem les fem basades en les nostre preferències

Temporització: 20 min

Desenvolupament:

A partir de la fitxa 5 dels annexes s'explica que cadascú té gustos diferents. Es formula la pregunta: De quin color creus que pintaria el personatge X la paret? Per què? Amb el suport visual es reforça la idea de que cadascú escollirà pintar la paret del color que li agrada de manera que prendran una decisió en base als seus gustos i preferències.

Per exemplificar que cadascú té gustos diferents proposem la fitxa 6 de l'annex. Es planteja la situació de que tothom té un llibre preferit, un color o un menjar diferents. Per veure si és realment veritat cadascú omplirà la fitxa amb els dibuixos de les seves coses preferides i després ho compartirem.

Material:

- Fitxa 5 pàg. 10 dels annexes.
- Fitxa 6 pàg. 11 dels annexes. Material extret de www.thekatkit.com
- Llapis de colors

Avaluació :

Ha entès el concepte de que tots tenim gustos diferents i al posar-se en situació amb la fitxa 5 veia molt clar de quin color la pintaria cadascú però davant del fet que això pogués provocar un conflicte proposava alternatives com ara que es pintés la paret de varis colors per satisfer les preferències de cadascú. Referent a la fitxa 6 inicialment si que li va semblar interessant i atractiu, no obstant, no va arribar a acabar l'activitat. Es va cansar aviat i va deixar alguns quadres en blanc. Deia que era cansat i avorrit. Li costava trobar alguna categoria. No va voler compartir alguns resultats perquè deia que era secret i que jo no ho podia saber. L'objectiu però de l'activitat d'adonar-se que els dos teníem gustos diferents si que va ser assolit ja que al jo compartir els meus gustos ell va veure que eren diferents dels seus. De cara a plantejar la mateixa activitat en un futur es podria reduir el nombre de categories que se li demana per tal que no hi hagi tanta informació en una mateixa fitxa.

ACTIVITAT 2: ESCOLLIM ACTIVITATS AMB ELS COMPANYS

Objectius:

- Treballar en una situació a) en la qual dos o tres companys de classe prenen una decisió.
- Treballar la mateixa situació incloent-lo a ell com a participant.
- Treballar una situació b) en la qual dos o tres companys de classe prenen una decisió. Treballar la mateixa situació incloent-lo a ell com a participant.

Temporització: 30 min

Justificació de l'activitat:

Aquesta activitat planteja dificultats i reptes per al nen ja que es requereix emprar la ToM a l'hora de parlar per un altre. Quan se li pregunta què triaria un altre company, se li està demanant que esculli tenint en compte les preferències de l'altre i no les pròpies. És per això que s'utilitzen bombolles de pensament amb imatges per fer-ho visual i tangible i perquè sigui més fàcil fer aquest procés. Dins de cada situació a) i b) s'han plantejat dos nivells de dificultat; un primer en el qual ell no s'hi veu implicat i només ha de tenir en compte les imatges dels altres i un segon nivell en el qual ell intervé en el joc i ha de fer un esforç per respondre a les preguntes dels altres sense que interfereixi els seus gustos i el seu pensament.

Desenvolupament:

S'introdueix el concepte de les bombolles de pensament (thinking bubble) que serveixen per representar idees, paraules i imatges que cadascú té al seu cervell. S'utilitza com a suport la fitxa 7 adaptada, és a dir mencionant només el concepte de bombolla de pensament.

Es planteja el joc de les eleccions a la classe. Es presenten les fotos d' alguns dels nens de la seva classe. Cada foto es relaciona amb els gustos de cada nen representats en pictogrames dins de bombolles de pensament.

Situació a)

Se li proposa una primera situació en la que s'ha d'escollir un joc a l'hora de pati entre dues alternatives. Hi ha un primer nivell de dificultat on intervenen dos companys amb les seves bombolles de pensament amb les imatges corresponents. Al nen se li planteja la situació de quina opció triaria cada un d'entre les dues opcions proposades. Un exemple seria: a en Marc li agrada jugar a pilota i a la Sònia li agrada saltar a corda. Què escolliria la Sònia a l'hora de jugar al pati: la corda o la pilota?). Es fan un o dos casos més amb diferents companys repetint sempre les preguntes de: *Què creus que escollirà X?? Per què?*

El segon nivell correspondria a una situació amb dos companys i ell, és a dir amb tres personatges. Les preguntes aquesta vegada aniran destinades primerament a que ell respongui per un altre company: *Què creus que escollirà X?? Per què?* I seguidament a respondre pensant en un mateix: *Què triaries tu? Per què?*

Situació b)

Se li proposa una situació en la que ell i un altre company han estat premiats per haver fet una

bona feina i la professora i els hi deixa veure una pel·lícula com a premi. Cal saber quin vídeo escollirà cadascú. Es presenta el primer nivell tal com s'ha fet en la situació anterior.. Es fan les preguntes de: *Què creus que escollirà X? Per què?* La següent pregunta serà: *Què triaries tu? Per què?* A continuació tal com s'ha fet anteriorment es presenta el segon nivell i es procedeix tal com s'ha fet en la situació a).

Material:

- Fitxa 7 pàg. 12 dels annexes. Extreta del blog : <http://jillkuzma.wordpress.com/2014/01/07/new-descriptors-of-talking-and-thinking-bubbles/> de Jill Kuzma.

- Fotos de 5 nens de la seva classe cadascun amb una bombolla de pensament on està dibuixat una cosa que els agrada a cadascú.

- Targetes amb pictogrames dels gustos de cadascú en quant a pel·lícules i a jocs.



Avaluació :

El joc li ha agradat molt al reconèixer companys de classe en les fotografies.

Al realitzar el primer nivell d'ambdues situacions no li ha representat cap dificultat. Quan el nombre de participants és de 3 amb ell inclòs mostra una mica de confusió en la resposta ja que comença a donar solucions pensant que tots han de triar-ne un (situació d'elecció) enlloc de recordar que se li demana que només pensi que escolliria cada un si pogués fer-ho en base als seus gustos. En canvi ell donava possibles alternatives perquè amb una sola tria tothom quedés satisfet deixant primer jugar a un joc i després als altres . Amb aquesta solució ell comentava que el joc que ell escolliria seria l'últim en ordre de ser jugat ja que ell no volia ser egoista.

En la situació b) en el segon nivell tot i que ell havia escollit una pel·lícula com a preferida a l'hora de decidir-se entre la seva i les dues alternatives dels companys sovint escollia les dels companys ja que deia que també li agradaven. La situació s'ha fet complicada de dirigir i de conduir als objectius inicials ja que han sortit diferents conceptes, situacions d'elecció, de vot, valors d'egoisme etc. i he sentit que no he pogut fer-ne una bona elaboració

ACTIVITAT 3: THINKING ABOUT ME, THINKING ABOUT YOU

Objectius:

- Presentar ajudes visuals per entendre el canvi de perspectiva quan pensem en les decisions dels demés.

Temporització: 10 min

Desenvolupament:

. Amb la situació de tria entre dos companys vista en l'activitat anterior es fa la reflexió que quan respon pensant en les preferències d'un altre posant-se al seu lloc està pensant en l'altre (Thinking about you) i quan respon en base a les seves preferències ho fa pensant en ell mateix (Thinking about me). Es poden utilitzar les targetes gràfiques i el material de la Michel Garcia Winner per fer-ho més visual.

Material:

· Targetes de thinking about me /thinking about you. Material 6 pàg. 31 dels annexes.

Extretes del blog: <http://jillkuzma.files.wordpress.com/2008/09/just-me-think-about-you-cards.pdf> de Jill Kuzma.

Avaluació :

La introducció de les targetes de Thinking of me / you no ha estat gaire ben treballada principalment perquè les he presentat en mig d'un dels exemples i no al acabar l'activitat 1. Ell descartava la targeta de thinking about me ja que deia que era ser egoista decidir ell i pensar el que ell volia. No entenia el concepte que thinking about you és el que els altres triarien (el que feia en el primer nivell de cada situació) i about me el que jo triaria. En el segon cas ja s'ha vist que presentava confusions en els segons nivells ja que mesclava els conceptes de d'escollir el que ell li agrada a ser egoista perquè tothom hauria de jugar a la seva opció

Comentaris de la sessió 5

El nen ha valorat molt positivament la sessió en una puntuació de 4/4 en escala de likert que correspon a la descripció qualitativa de "I enjoyed it" dins la seva eina d'avaluació del termòmetre. Respecte a quina ha estat l'activitat que li ha agradat més/menys ha respost que la fitxa 6 de les coses preferides no li ha agradat ja que són els seus secrets i no ho vol compartir.

SESSIÓ 6: LES ELECCIONS EN GRUP

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Al fons de l'oceà els animals marins s'han reunit per comentar algunes de les coses que fan els humans que ells no entenen. Avui debaten perquè els humans fan eleccions en grup per prendre decisions?

Entra en acció els Little Einstein que es dediquen a resoldre misteris i a completar missions per aprendre del món. Avui ens ajudaran a entendre que cadascú escull segons els seus gustos i preferències i que quan en un grup s'ha de prendre una decisió unànime es fan votacions.

Material:

- Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "Per què els humans fan eleccions? Per què voten?"
- Figura del coet dels Little Einstein amb els seus tripulants

ACTIVITAT 1: UNA MISSIÓ DELS LITTLE EINSTEN

Objectius:

Temporització: 15 min- Entendre que cada persona té gustos diferents

- Recordar que les decisions que prenem les fem basades en les nostres preferències

Justificació de l'activitat:

Els objectius que treballa aquesta activitat són una repetició dels treballats en l'anterior sessió amb l'activitat de "Escollim a la classe amb els companys". Tot i que en la primera sessió el

nen ja va mostrar un rendiment molt bo en l'activitat s'ha volgut reforçar la idea a través de la ficció i d'aquests personatges.

Desenvolupament:

Es presenten els Little Einstein i quins són els hobbies de cada un. Després s'explica que van a l'aventura i que en una primera missió aniran a diferents llocs segons qui piloti la nau. Es treballa sobre la idea de que el que pilota decideix on anar segons les seves preferències i evidentment les opcions a triar estan relacionades amb els hobbies de cada un dels tripulants.

Es proposa una primer situació amb el personatge Leo com a pilot. Les preguntes a fer són: *On creus que aniria la nau si Leo és el pilot? Per què escolliria aquesta opció? Un altre personatge escolliria el mateix?*

Un cop els quatre personatges han pilotat la nau cap a un destí es comenta que arribats a aquest punt del viatge els tripulants estan avorrits i decideixen comprar revistes per llegir. Cada revista anirà relacionada amb el hobby d'un dels personatges. La dinàmica de l'activitat es la mateixa que en la situació anterior.

Material:

- Figura del coet i personatges dels Little Einstein. (Material 7 pàg. 32 dels annexes).
- Imatges de les opcions que es dona en cada una de les dues situacions.



Avaluació :

Li ha motivat molt la presentació dels personatges i la introducció de l'activitat. Ha realitzat l'activitat tal i com estava pensada. Ha argumentat cada vegada l perquè de la tria que feia i hem posat per exemple que un defensava la seva opció com la millor i ell entenia que la resta no compartia la opinió perquè els agradaven altres coses. Veient que el repte era molt baix ja que l'activitat no li ha presentat cap mena de dificultat, potser es podria haver treballat la situació de votació primer amb aquests personatges de ficció per així preparar el terreny a la següent activitat.

ACTIVITAT 2: FEM UNA VOTACIÓ A CLASSE

Objectius:

- Treballar una situació de votació en grup

- Involucrar-se en la presa de decisió

Temporització: 30 min

Justificació de l'activitat:

Aquesta activitat estava pensada per simular una situació de votació a l'aula ja que amb anterioritat ja s'havia donat situacions similars i s'havia detectat els problemes que presentava el nen per afrontar-les i entendre-les. A l'hora de presentar les opcions he inclòs una que sabia del cert que seria del seu gust per tal que s'involucrés activament a la votació.

Desenvolupament:

Es fa una petita introducció en la qual es comenta que en una situació de votació l'opció guanyadora és sempre la que obté més nombre de vots.

Es planteja una situació hipotètica en la que la mestra proposa de fer una excursió i els nens de la classe poden triar entre tots on aniran. Hi ha tres opcions per escollir: Anar a un parc d'atraccions, al aquàrium i al cinema. Cada company de classe a la seva bombolla de pensament té una imatge d'una de les tres opcions que és la que li agrada. Es faran dues votacions en la que es canviaran les preferències dels companys per obtenir diferents resultats. El nen s'inclou a la votació i es fa partícip del procés.

La professional es posa a la pissarra amb les tres columnes, una per cada opció, preparades i l'activitat consisteix en que el nen en base a les bombolles de pensament de cadascú enumera quants vots tindria cada alternativa.

Material:

- Fotos dels companys de classe amb les bombolles de pensament
- Imatges de les opcions de la votació
- Una pissarra o suport visual per anar anotant els vots

Avaluació :

Quan hem treballat com funciona una votació tenia clar que guanya qui més vots té. Si se li plantejava el cas hipotètic d'un grup que ha d'escollir una sola opció la seva primera resposta abans de proposar una votació era la de fer totes les coses per ordre per acontentar a tothom i que d'aquesta manera no fos necessari votar.

No ha presentat gaire motivació en realitzar l'activitat i no estava gaire atent en l'explicació. En la primera ronda de votacions ha sortit un resultat que no era el que ell volia. Ha estat d'acord

en un principi en que guanyaria l'altra opció però al cap d'un moment ha canviat d'opinió i ha dit que ell faria una discussió i que diria mil vegades que havien d'anar a l'aquarium (el que ell havia votat) i que al final tothom faria el que ell volgués. Per tal d'allargar la reflexió li he preguntat si després de la discussió els seus companys canviarien d'idea o els seguiria agradant la seva opció. Ha entès que no canviarien d'idea per més que ell volgués convèncer a tothom. En aquest punt s'ha enfadat, ha dit que la sessió estava sent molt avorrida i que no li agradava. He reconduït la sessió amb un nou personatge de l'eix temàtic i al cap de poc he retornat a l'activitat. Hem parlat d'una situació real viscuda a classe en la que ja va passar una votació i hem vist que es va acabar fent el que havia sortit votat malgrat la seva disconformitat . Ell diu que es va posar molt trist i enfadat. No he elaborat més aquesta línia. Crec que hauria d'haver-ho legitimat i haver introduït estratègies de regulació de la frustració en aquests casos.

A posteriori havent vist com ha anat la sessió he pensat que seria interessant haver elaborat un material visual en forma de fitxa per treballar les normes d'una votació de manera més mecànica i pautada donant estratègies per afrontar la frustració de no haver sortit la teva opció guanyadora. Un exemple podria ser:

- tothom vota una sola vegada l'opció que més li agrada
- es fa una suma final i guanya l'opció que més vots té
- hem d'acceptar el resultat tot i que no hagi guanyat l'opció que tu has votat
- podem pensar que hi ha esperança de que a la propera votació surti la nostra opció
- treballar el pensament alternatiu i positiu etc.

Comentari de la sessió 6

La seva opinió de la sessió ha variat al llarg del seu curs ja que tot i que al principi comentava que estava passant-ho molt bé quan hem arribat al conflicte de la votació ha marcat en el termòmetre que no li ha agradat la sessió. La valoració final que ha donat ha estat de 2/4 en l'escala de likert corresponent a la valoració qualitativa "it's ok" de l'eina d'avaluació del termòmetre.

Ha valorat el que menys li ha agradat el joc de les thinking bubble perquè diu que ha estat molt llarg.

Hem tancat la sessió amb un vídeo dels little einstein ,aprofitant que eren ells els protagonistes, per acabar de bon humor ja que no volia que marxés de la sessió amb l'estat anímic alterat i negatiu.

[Continuació del BLOC 1]

SESSIÓ 7: JUGUEM A LES CARTES MARINES

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula. Sessió que comptarà amb l'assistència de dos companys de classe amb els quals el nen té una bona relació.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui volen seguir aprenent com els humans juguen a jos de taula.

El personatge de ficció Mario Bros és un expert en jocs, sap les millors estratègies i ens donarà consells per entendre que els humans tenen alguns jocs amb normes i que tots els jugadors les accepten i respecten per a poder passar-s'ho bé mentre juguen

Material:

· Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "Volem seguir practicant els jocs de taula."

- Figura d'en Mario Bros.

ACTIVITAT 1: UNA VOTACIÓ A CLASSE

Objectius:

- Treballar en una situació de grup amb altres companys de classe
- Introduir un esquema visual amb passos a seguir per explicar un joc de taula.

- Presentar un joc de taula i explicar-ne la seva normativa.
- Estructurar el joc en una primera ronda de mostra i dues partides completes Augmentar el nombre de jugadors de 3 a 4 en la segona ronda.

Temporització: 45 min

Justificació de l'activitat:

Aquest joc és una adaptació del joc popular de la "mona" que es juga amb cartes de la baralla espanyola. El funcionament d'aquest joc i la normativa són senzilles per això s'ha cregut convenient incloure'l en la programació. Per tal que l'activitat fos més motivadora que si es jugués amb les cartes espanyoles s'ha considerat la idea de crear el material agafant un dels seus interessos com a eix; les criatures marines.

Desenvolupament:

Per a introduir el joc es fan preguntes relacionades amb la temàtica de les cartes; la vida als oceans. Es pot preguntar: Quins animals del pòster reconeixeu i en sabríeu dir els noms? Quins altres animals coneixeu que visquin al mar? Quin és l'animal marí que més u agrada?

Emprant el puzzle dels passos per explicar un joc es proporciona diferents frases, de l'explicació de la fitxa 15 dels annexes, retallades als nens per tal que ells les classifiquin en el pas corresponent; nom del joc, objectiu o normes. Pot fer-se llegir als nens per torns o segons com llegir-les la pròpia professional. Es repassa l'explicació per assegurar que quedi entesa.

Es recorden els consells que dona el Mario Bros per a jugar a un joc amb la fitxa 9 dels annexes.

Es fa una o dues rondes d'exemple per entendre la dinàmica amb tan sols dos jugadors ; el nen i la professional, mentre la resta de companys observa.

Es juga una primera partida entre el nen i els seus dos companys, és a dir un total de 3 jugadors. La professional s'encarrega de passar els torns en veu alta i de dirigir el joc.

Es fa una segona partida en la que s'introdueix un quart jugador, en aquest cas la professional.

Material:

- Puzzle dels passos a seguir per explicar un joc.
- Fitxa 9 pàg. 14 dels annexes
- Fitxa 16 pàg. 21 dels annexes. Explicació del joc.
- Baralla de les cartes marines. Material 18 pàg. 50 dels annexes.

Avaluació :

S'ha mostrat entusiasmat davant les cartes marines i ha començat a explicar a la resta de companys quines criatures ell coneixia i quins noms tenia cada una. Ha estat doncs una mica complicat que pareixin atenció a les explicacions, sobretot en Michel ja que estava encantat col·leccionant cartes amb diferents criatures. S'ha fet una primera ronda de prova i els hi costava entendre la dinàmica dels torns. Al llarg de la primera partida he donat les ajudes verbals de passar els torns. En acabar en Michel ha dit que no volia seguir jugant ja que havia perdut. Amb un reforçador d'un vídeo hem aconseguit jugar la segona partida i m'he afegit com a jugador essent doncs un total de 4 jugadors. Ha anat bastant fluida.

Comentaris de la sessió 7

Malgrat aquesta sessió estava plantejada com la penúltima del programa ha acabat essent la sessió final. Com a tal he repartit unes enganxines especials per a cada un dels jugadors com a record de les sessions en les quals han participat. Seguint l'eix temàtic l'enganxina era un agraïment de les criatures marines per haver-les ensenyat tantes coses sobre els humans al llarg del programa. A en Michel, a més de l'enganxina, se li ha entregat un diploma per tancar el programa en el qual se'l felicitava per haver ajudat als animals a entendre el perquè de molts comportaments socials dels humans. El diploma, que seguint l'eix temàtic es relacionava amb els taurons, es pot trobar al material 19 pàg. 52 dels annexes.

Els nens han valorat molt positivament la sessió en una puntuació de 4/4 en escala de likert que correspon a la descripció qualitativa de "I enjoyed it" dins la seva eina d'avaluació del termòmetre.

BLOC 4: EL RESPECTE

Objectius del bloc 4: Promoure la discriminació de conductes respectuoses i posar-les en pràctica en el dia a dia.

SESSIÓ 8: EL RESPECTE

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5 min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Al fons de l'oceà els animals marins s'han reunit per comentar algunes de les coses que fan els humans que ells no entenen. Avui es pregunten: Que és respecte? Per què és tant important ser respectuos?

Entra en acció el súper heroi "Bananaman" que es dedica a salvar a la humanitat de les forces d'altres criatures i personatges malvats. Ell millor que ningú coneixen com es comporten els humans i avui ens ajudarà a identificar quan som irrespectuosos i en els casos en els que hem d'intentar parlar amb respecte quines paraules podem fer servir.

Material:

· Pòster de les criatures marines. El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "Què és el respecte?"

· Figura de "Bananaman"

ACTIVITAT 1: SOCIAL STORY, WHAT IS RESPECT?

Objectius:

- Treballar què és el respecte

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

El súper heroi "Bananaman" ens porta una història que ens ajudarà a entendre què és el respecte. Ser cuidador i reflexiu amb el que diem. Fer servir paraules agradables i accions bones. Ser respectuós és ser educat i irrespectuós mal educat.

Material:

· Social story: What is respect? (pag. 98) Story #63 (Material 8 pàg. 33 dels annexes).

Gray, C. (2010)The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons

Avaluació :

No estava motivat per el personatge escollit que introduïa la història, "bananaman". Ha demanat de nou que vol veure personatges diferents cada sessió. Hem acordat qui serà el proper personatge que ens visitarà.

Per tal de començar l'activitat ha estat necessari pactar un reforçador un cop acabada de llegir la història. Hem llegit la història a mitges ja que ell sol deia que era massa text. He volgut fer algunes aportacions per aclarir el significat de careful and thoughtful i ell s'ha ofès dient que ja sabia tots els significats.

Ha mostrat resistència a acabar de llegir l'últim paràgraf de la lectura. Aquest últim paràgraf estava escrit en 1ª persona i presentava un compromís personal a mirar de ser més respectuós. En la meua opinió ell no ha volgut llegir aquest compromís perquè no sent que es vulgui implicar-s'hi personalment. En cap moment denotava consciència de que li fés falta ni predisposició a parlar del tema i menys en primera persona. Potser això es deu al fet que la totalitat del programa es presenta com aprendre algunes normes socials per explicar-les a una tercera persona (els animals marins en aquest cas) però no se li ha fet conscient de que ell té manca o dificultat en moltes d'elles.

Una opció de millora de les activitats que inclouen social stories podria ser buscar-les en un suport alternatiu que no sigui textual per evitar que hagi de llegir ja que és una de les tasques que menys li agrada fer. És cert que potser la història contenia massa text per el cas particular d'aquest nen. Es podrien presentar en format power point amb frases curtes i imatges per cada idea clau o també buscar si hi ha algun vídeo penjat amb aquesta social story.

ACTIVITAT 2: ELS CRITERIS DEL RESPECTE

Objectius:

- Establir uns criteris per determinar si una interacció es fa o no amb respecte.

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

Es fa un resum conjunt de la social story que s'acaba de llegir i es destaquen els punts importants. Amb la fitxa 8 dels annexes es fa un recull de les paraules claus i dels criteris d'una interacció respectuosa. Es parla de què és el respecte: Ser "careful and thoughtful". Quan un és respectuós fa servir bones accions, paraules i un to de veu amable. Es fa el símil de respectuós i educat (polite) i irrespectuós amb mal educat (impolite o rude).

Es visualitza un primer vídeo com a exemple d'una acció poc respectuosa. Es visualitza una primera vegada sencer i es demana: què ha passat en el vídeo? Es passa una segona vegada en la qual es van aturant les escenes per comentar amb detall si les accions del alligator són respectuoses i el per què.

" Teaching my alligator manners; in the classroom".

Per a posar exemples de paraules poc respectuoses es citen dues frases i ell ha de respondre si són o no respectuoses i en el cas que no com podríem fer-les més respectuoses.

-Give me the whiteboard right now!

- This present is quite horrendous

Material:

- Fitxa 8 pàg. 13 dels annexes.
- Llapis
- Ordinador/ tablet algun aparell per visualitzar un vídeo
- Vídeo : " Teaching my alligator manners;. in the classroom".

<https://www.youtube.com/watch?v=viRbh0TK3WU>

Avaluació :

Ha realitzat l'activitat de la fitxa 8 sense gaire dificultat i amb molt bona predisposició. El vídeo ha estat molt encertat ja que ha trencat una mica la dinàmica de reflexió i teoria que portàvem.

ACTIVITAT 3: MEMORY DE LES BALENES DEL RESPECTE

Objectius:

- Treballar què és el respecte.
- Discriminar si una interacció és respectuosa o no segons les paraules emprades.

- Trobar alternatives per tal de fer respectuós un diàleg.

Temporització: 20 min

Desenvolupament:

L'activitat consisteix en jugar a el joc del memory amb unes cartes que contenen vinyetes i diàlegs. S'ha d'emparellar les vinyetes que són iguals i en les que cadascuna té un diàleg diferent, en un cas respectuós i en l'altre es presenta el mateix diàleg però en forma irrespectuosa.

Un cop trobada una parella de vinyetes es passa a la segona tasca que és la de discriminar quina de les dues seria educada i quina mal educada i classificar-les cada una en la balena que li correspongui; balena respectuosa i balena irrespectuosa. El joc procedeix buscant noves parelles fins classificar totes les cartes que es troben sobre la taula.

Un aspecte a tenir en compte referent a la lectura de les vinyetes és que tot i que el nen jugui sol i llegeixi tant en veu alta com interiorment el diàleg de les vinyetes per ell mateix, la professional ha de llegir-lo en veu alta per fer de model en quant al to de les paraules. Tot i que la discriminació del to de veu no sigui un dels objectius específics de la sessió, per al nen són oportunitats d'aprenentatge i de rebre un modelatge.

Justificació de l'activitat:

Un dels requisits inicials per a realitzar aquesta activitat era que prèviament s'hagués treballat les sessions dels jocs de taula. Per motius de planificació i cronologia no ha estat possible col·locar les sessions de jocs a l'inici de programa de manera que totes les activitats que incloïen jocs amb normes pertanyents a altres sessions, s'han realitzat igualment sense fer un èmfasi especial en la sistematització de la seva explicació i normes.

Així com ja s'ha fet amb anterioritat el nen serà l'únic participant per a reduir dificultat en els temps d'espera i el fet de respectar els torns.

Material:

· Cartes del memory Annexos (Material 9 pàg.34 dels annexes) extretes de:

Monfort, M., Monfort, I. (2001) *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.

· Figures de les dues balenes



Avaluació :

S'ha mostrat motivat per la presentació del joc i pel fet de trobar animals marins en ell, les balenes. Ha entès i coneix les normes del memory perquè hi ha jugat anteriorment en el iPad. Ha començat seguint les normes la primera meitat del joc però s'ha anat cansant i al cap de 4 parelles intentava mirar primer la imatge abans d'aixecar-la. Ha acabat inventant-se una manera per trobar la parella que era diferent a l'originalment explicada. Com que l'objectiu final de l'activitat era discriminar si el missatge era respectuós o no, no he donat gaire més importància al fet que s'alteressin les normes en la mecànica de jugar al memory ja que seguia al capdavant classificant les imatges correctament.

Algunes de les reflexions interessants que han anat sortint han estat es següents: davant de la vinyeta del nen enfadat (llegida amb to furiós) ell diu que és capaç de canviar el to malgrat que estigui enfadat. Jo li he fet notar que quan estem enfadats és més difícil controlar el to de veu que posem i sovint ens costa dir les coses ben dites. El nen comenta que tot i que és capaç de fer-ho, no ho vol fer a propòsit ja que vol que l'altre se senti malament.

Ha posat la seva germana d'exemple quan ella li falta el respecte ell s'hi torna perquè diu que tothom hem de provar una mica de la nostra medicina. Hem reflexionat sobre si tothom ens hi tornéssim cada vegada, les discussions mai acabarien.

ACTIVITAT 4: VÍDEO "THE BIRDS"

Objectius:

- Identificar a través d'un vídeo conductes poc respectuoses.

Temporització: 5 min

Justificació de l'activitat:

El material audiovisual és una molt bona eina per treballar amb aquest tipus de nens ja que són molt visuals i atractius. En aquest cas he seleccionat vídeos amb dibuixos animats i amb poc diàleg que exemplifiquin maneres de relacionar-se poc respectuoses. Hi ha molt material penjat a la xarxa. Aquí adjunto alguns exemples més que es podrien utilitzar.

· "Controlling emotions: a lesson from angry birds"

<https://www.youtube.com/watch?v=pFkRbUKy19g>

Desenvolupament:

Es posa el vídeo de "The birds" com a exemple d'una acció poc respectuosa. Es visualitza una primera vegada sencer i es demana: *Què ha passat en el vídeo?* Es passa una segona vegada en la qual es van aturant les escenes per comentar amb detall si les accions dels

ocells són respectuoses i el per què.

Material:

· Ordinador/ tablet algun aparell per visualitzar un vídeo.

· Vídeo : "For the birds"

<https://www.youtube.com/watch?v=MOiyD26cJ2A>

Avaluació :

Ha mostrat molt d'entusiasme i ha valorat el vídeo dels ocells com el que més li ha agradat de la sessió. Hem seguit els passos de les dues visualitzacions i ell ha anat argumentant les seves opinions sobre les interaccions dels ocells emprant els criteris treballats del respecte.

Comentari de la sessió 8

La valoració general de la sessió per part meva ha estat molt positiva. En algunes ocasions com en l'activitat del dominó hem fet alguna referència situacions quotidianes en les quals ell també s'hi troba per tal de visualitzar-se en moments en els que ell falta el respecte. No obstant hauria fet falta trobar més relacions de tot el treballat amb la seva experiència personal. Per ser un tema al que ell oposa molta resistència de parlar hem pogut tractar-lo passant una bona estona.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió positivament amb una puntuació de 4/4 en una escala likert que correspon a la valoració qualitativa de "I enjoyed it" en la seva eina d'avaluació del termòmetre.

SESSIÓ 9: QUAN EL TO DE VEU ÉS RESPECTUÓS?

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5 min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui debaten per què els humans a vegades diuen les coses que no els agraden en un to irrespectuós? Podem aprendre a dir les coses que no ens agraden amb respecte?

El cranc gegant ha arribat avui per ajudar-nos a identificar quan el to de veu que utilitzem és irrespectuós i com el podem canviar per no ferir als companys.

Recordarem els conceptes de la sessió anterior. El respecte és ser "careful and thoughtful". Quan un és respectuós fa servir bones accions, paraules i un to de veu amable. Es fa el símil de respectuós i educat (polite) i irrespectuós amb mal educat (impolite o rude).

Material:

Pòster de les criatures marines amb la frase corresponent al tema d'avui enganxada al centre del pòster. " Com és un to de veu agradable? Quan l'hem de fer servir?"

- Figura del cranc gegant.

ACTIVITAT 1: SOCIAL STORY, RESTATING WITH RESPECT

Objectius:

- Recordar els criteris per saber si una persona està sent respectuosa o irrespectuosa.
- Aprendre que cometem errors amb el respecte i que els adults poden ajudar-nos

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

Quan cometem errors amb el respecte? Què vol dir un to irrespectuós? Que vol dir que utilitzem paraules irrespectuoses? Posem exemples.

En acabar la social story com a reforçador s'utilitza un dels vídeos per treballar el respecte. "Teach my alligator manners; in the playground". Es procedeix tal hi com s'ha fet en visualitzacions de vídeos en la sessió anterior nº8.

Material:

- Social story: Restating with respect (pag. 100) Story #65 (Material 10 annexes) Gray, C. (2010)The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons
- Vídeo: "Teaching my alligator manners; in the playground".

https://www.youtube.com/watch?v=DUXEu_1Pbi8

Avaluació :

Presenta poca motivació a l'hora de realitzar l'activitat. Llegim la social story a mitges entre els dos alternant els torns. Quan és el seu torn n llegeix les parts escrites en primera persona tal com ja havia fet en la sessió anterior.

Fem la reflexió que el "restate with respect" pot ser útil que hi diguin perquè amb el to irrespectuós no s'aconsegueixen les coses.

Les millores a fer en aquesta activitat on s'empra una social story han estat comentades anteriorment.

ACTIVITAT 2: L'ÀRBITRE DEL RESPECTE

Objectius:

- Discriminar el del to de veu agradable /desagradable

Temporització: 10 min

Desenvolupament:

Com a introducció a l'activitat s'utilitza la fitxa 8 dels annexes i es fa un recordatori de que no només són les paraules que diem sinó com les diem les que fan que una intervenció sigui respectuosa. La professional posa dos exemples de frases amb dos tons diferents (utilitzar material 12 dels annexes).

L'activitat consisteix en que la professional llegirà frases amb diferents tons i el nen haurà d'indicar amb una targeta verda o vermella si el to és agradable o desagradable. Per a explicar l'activitat es fa una comparació amb els àrbitres del futbol que utilitzen les targetes vermelles per comportaments no adequats. En el nostre cas la targeta vermella indicarà desagradable i la verda agradable.

Material:

- Fitxa 8 pàg. 13 dels annexes
- Material 11 pàg. 40 dels annexes amb exemples de frases
- Targetes de regulació del to de veu; verda i vermella. A l'hora d'elaborar les targetes s'utilitza a part de les cartolines del color corresponent les imatges del material 11 pàg. 40 dels annexes.

Avaluació :

L'activitat ha estat de curta durada però ha anat molt bé per trencar una mica el ritme lent que portàvem al llegir la història. El nen ha mostrat una bona predisposició a realitzar-la i el fet que fos una activitat oral on no fos necessari llegir res ha facilitat les coses ja que s'ha desenvolupat de manera molt fluïda. L'activitat ha estat de curta durada però ha anat molt bé per trencar una mica el ritme lent que portàvem al llegir la història. El nen ha mostrat una bona predisposició a realitzar-la i el fet que fos una activitat oral on no fos necessari llegir res ha facilitat les coses ja que s'ha desenvolupat de manera molt fluïda.

ACTIVITAT 3: ANEM DE PESCA

Objectius:

- Discriminar el del to de veu agradable /desagradable
- Treballar l'ús dels tons de veus agradables.

Temporització: 20 min

Justificació de l'activitat:

Les frases utilitzades en aquesta activitat són frases recurrents que el nen utilitza en el seu dia a dia. D'aquesta manera intentarem que pugui identificar situacions en les que ell utilitza la frase irrespectuosament en el dia a dia o exemples de situacions passades.

Desenvolupament:

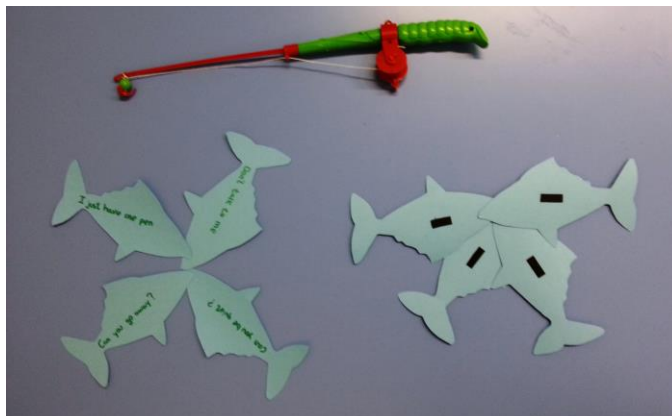
S'introdueix l'activitat amb algunes preguntes relacionades amb la pesca: T'agrada pescar? Hi has anat mai? Que és necessita?

Es presenta la canya de pescar i els peixos repartits sobre d'una taula o del terra de cap per avall de manera que no es pugui llegir la frase que duen escrita. El joc consistirà en pescar un peix, donar-li la volta i llegir la frase escrita. Per llegir-la, la professional indicarà el to que s'ha d'utilitzar emprant les targetes de l'activitat anterior (vermella - to desagradable i verda – to agradable). Un cop el nen ha donat la resposta la professional pot donar l'exemple de com seria pronunciar la mateixa frase en el to contrari.

Per ajustar l'activitat al nivell del nen, en un inici la professional pot donar el model i llegir-la primer i el nen repetir-la. Segons les dificultats que presenti el nen es pot anar retirant l'ajuda al cap d'uns quants exemples i deixar que al final el nen sigui el qui llegeixi la frase tot sol.

Material:

- Peixos de cartolina amb les frases escrites. (Frases Material 11 pàg. 40 dels annexes).
- Canya de pescar
- Targetes de regulació del to de veu.



Avaluació :

S'ha mostrat molt motivat per utilitzar la canya i iniciar l'activitat. No hem acabat amb totes les frases previstes (10 peixos). Al cap d'uns 10 minuts ja volia canviar les normes del joc i jo ja he finalitzat l'activitat. Les frases que han quedat pendents les he llegides jo perquè ell em donés el to alternatiu. Les seves respostes al llarg de l'activitat eren correctes. En tots els casos jo donava l'alternativa al to que ell acabava de pronunciar per tal que ell observés la diferència.

. Comentaris de la sessió 9

La sessió ha costat d'arrencar perquè venia d'un incident al bus escolar amb un noi i estava molt obsessionat amb aquest esdeveniment. Al llarg de les activitats tornava a treure el tema i en cada ocasió he intentat lligar el que estàvem parlant en com ell ha parlat en el nen en el seu conflicte.

Respecte el concepte que treballàvem avui ell ja venia amb una consciència prèvia sobre què era el to irrespectuós; ell l'anomena "oily Voice" de la pel·lícula de Harry Potter i es pot traduir com a to impertinent. Comenta que ell és conscient del to irrespectuós que escull en algunes ocasions però que ho fa a propòsit quan està enfadat perquè vol ferir als altres. Hem parlat altra vegada de com costa canviar el to de veu quan ens sentim enfadats. Li he posat un exemple d'una frase que ell diu sovint a classe en veu alta davant de la professora. " Això que expliques és avorrit" (emprant un to despectiu). Aleshores s'ha indignat enormement dient que ell això en 7 anys de vida que porta mai ho diria.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió positivament amb una puntuació de 4/4 en una escala likert que correspon a la valoració qualitativa de "I enjoyed it" en la seva eina d'avaluació del termòmetre.

BLOC 5: ELS ERRORS

Objectius del bloc 5: Normalitzar i relativitzar els errors que es cometen al dia a dia i treballar estratègies de regulació emocional per afrontar les equivocacions.

SESSIÓ 10: CARA A CARA AMB ELS ERRORS

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5 min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui debaten què és un error?

El personatge de ficció Mr. Bean és una de les persones que més experiència té en errors ja que fàcilment es posa en embolics. Ell ens ajudarà a entendre què és un error i com els podem afrontar.

Material:

Pòster de les criatures marines amb la frase corresponent al tema d'avui enganxada al centre del pòster. "Què és un error?"

- Figura de Mr. Bean.

ACTIVITAT 1: SOCIAL STORY; WHAT IS A MISTAKE?

Objectius:

- Entendre què és un error.
- Observar que es cometen errors a totes les edats.

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

Per introduir la història fem algunes preguntes: Què és un error? Cometem errors al nostre dia a dia? Quin error has pogut cometre en el dia d'avui?

Llegim la història i en acabat posarem conjuntament alguns exemples d'errors que siguin idees, accions o respostes.

Es poden comentar aquests exemples d'errors verbalment: Oblidar-nos la bossa de piscina a casa, escriure malament una paraula, posar-nos aigua amb la gerra i vessar-ne una mica, seure en un lloc equivocat, respondre malament una operació matemàtica etc.

Com a suport visual es pot posar un vídeo d'una escena curta i clara de la sèrie Mr. Bean ; "Blowing his nose", en la qual ell comet un error que pot classificar-se o bé com a una acció, idea o resposta.

Material:

· Social story: What is a mistake? (pag23) Story #12 (Material 13 pàg. 43 dels annexes)
Gray, C. (2010)The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons

· Vídeo de Mr. Bean "Blowing his nose"
<https://www.youtube.com/watch?v=VTyBpsX1TdE&index=1&list=PL92C55421E345BFEE>

Avaluació :

Ha accedit a llegir només quan se li ha ofert un reforçador. L'activitat ha resultat molt profitosa. Hem comentat el text i hem aportat experiències personals. Ha parlat d'un exemple d'error que va cometre amb el seu pare en una conversa en el que va contestar molt irrespectuosament. Davant d'alguns exemples d'errors que ell comet normalment, sobretot aquells que fan referència a faltes de respecte, li costa reconèixer i ser conscient de que els fa.

ACTIVITAT 2: CLASSIFIQUEM ELS ERRORS

Objectius:

- Entendre que hi ha diferents tipus d'error.
- Discriminar el tipus d'error.

Temporització: 10 min

Justificació de l'activitat:

Es va plantejar a últim moment per fer més dinàmica la sessió i per tal que veiés més tipus d'errors en imatges tangibles. En un principi no s'havia contemplat l'objectiu de discriminar els tipus d'errors ja que s'havia valorat més que pogués discriminar què era un error del que no ho era.

Desenvolupament:

A partir de les idees que s'han treballat en la social story, es planteja una activitat molt breu per acabar d'entendre la diferència entre els tipus d'error.

Es proporcionen tres targetes amb les paraules IDEA, ACCIÓ i RESPOSTA. A més a més es van donant una a una un seguit de vinyetes que representen escenes en les quals es cometen errors per tal que el nen la col·loqui sota la paraula que correspon segons el tipus d'error que es cometi en la vinyeta.

Material:

- Targetes amb les paraules IDEA, ACCIÓ i RESPOSTA escrites.

· Vinyetes amb exemples d'errors. Material 14 pàg. 44 dels annexes. Extret de: Monfort, M., Monfort, I. (2001) *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.

Avaluació :

Ha acollit positivament l'activitat però ha presentat confusions a l'hora de classificar. Per part meva podia haver posat més exemples de cada categoria abans de fer l'activitat per facilitar-li el tema. ja que en principi no estava plantejada aquesta activitat tan a fons. Presentava algunes confusions com quan fa un error en els deures posava a acció enlloc de resposta . He posat més èmfasi en el fet de que identifiqués el per què era un error segons els criteris treballats més que de quin tipus era.

ACTIVITAT 3: LA CAPSA DE LES SORPRESES

Objectius:

- Proporcionar oportunitats de cometre errors senzills.

Temporització: 20 min

Justificació de l'activitat:

Amb aquesta activitat es pretén crear oportunitats d'aprenentatge on es puguin cometre errors fàcilment i d'aquesta manera es pugui treballar el com s'afronten aquestes equivocacions. La idea és que el nen s'enfronti de manera natural i lúdica a petits errors com per exemple veure que sovint la idea que tu tens al cap no és correcta; en el joc penses que és un objecte però estàs equivocat.

Per tal de crear aquestes oportunitats s'estableixen dues situacions a l'hora de jugar, en la primera el nen pot veure quins són els objectes que es posaran dins la capsa abans d'introduir-los dins. . En la segona per complicar el joc el nen no podrà veure quins objectes s'hi posen.

Desenvolupament:

S'explica que jugarem al joc de la capsa de les sorpreses per posar a prova la nostra rapidesa mental i la nostra imaginació.

Amb el puzzle de les explicacions es presenta aquesta activitat. S'utilitza la fitxa 11 dels annexes on hi ha l'explicació, es reparteixen les frases tallades perquè el nen les classifiqui al pas que correspon dins el puzzle: nom del joc, objectiu o normes. Pot fer-se llegir les frases al nen o bé pot llegir-les la professional. Es repassa l'explicació per assegurar que quedi entesa.

Material:

- Puzle de les explicacions
- Fitxa 11 pàg. 16 dels annexes amb l'explicació del joc
- Joc de la capsa de les sorpreses



Avaluació :

L'activitat s'ha desenvolupat segons el previst tot i que han sorgit poques oportunitats de treballar com afrontem les equivocacions, el fet que es presentessin més o menys oportunitats era una mica per atzar. A l'hora de jugar al joc no he especificat res sobre puntuació però ell anava sumant segons el numero de l'objecte. He comès l'error de no incloure les dues situacions dins la normativa escrita ja que quan he intentat passar a la segona situació de no mostrar prèviament els objectes ell no ho ha acceptat. En la primera ronda ell no ha comès cap error i jo un intencionadament on he recordat que em mantenia tranqui-la i que no passava res.

En la segona ronda he afegit sense que ell ho veiés un objecte que l'ha fet confondre's. A l'hora d'anomenar l'objecte no volia nombrar-lo sense mirar a dins i li ha costat respectar aquesta norma. Mostrava neguit al fet de veure que no sabia la resposta i ha hagut una mica de confusió ja que no ho ha encaixat gaire bé l'error.

ACTIVITAT 4: VÍDEO THOMAS EDISON

Objectius:

- Considerar que es pot aprendre dels errors i que no és dolent cometre un error.

Temporització: 10 min

Justificació de l'activitat:

L'exemple de la invenció de la bombeta és ideal per a en Michel ja que mostra molt d'interès en la ciència i en la invenció de productes.

Desenvolupament:

Per arribar a inventar la bombeta Thomas Edison va haver d'equivocar-se moltes vegades fins aconseguir el resultat final, en concret més de mil intents. Gràcies a cada error sabia com la bombeta no havia de ser; sabia el que no funcionava. Thomas Edison ens demostra que es pot aprendre dels errors.

Visualitzarem el vídeo d'aquesta anècdota dues vegades, en una primera s'observa i en una segona es busca les escenes que ens indiquen que ha après dels errors. Algunes preguntes que es poden fer són: Thomas Edison s'equivoca alguna vegada? Què fa un cop s'ha equivocat? Creu que ha estat inútil el seu esforç?

Material:

- Tablet o PC per visualitzar el vídeo.
- Vídeo "Thomas Edison". <https://www.youtube.com/watch?v=VVL8ptff7yI>

Avaluació :

L'activitat ha funcionat molt bé. El recurs audiovisual té molt bona acceptació en el Michel i s'ha mostrat motivat. A partir del vídeo hem pogut fer una reflexió del fet d'aprendre dels errors i hem posat alguns exemples d'errors que cometem en el dia a dia per analitzar quins han estat els aprenentatges que hem fet.

Comentari de la sessió 10

Des del inici de la sessió quan ha vist el tema ha mostrat desencant i ha dit que tan ell com els peixos ja sabien el que era un error i que no calia treballar aquest tema. Seguidament ha arrancat el cartell on està escrit el tema i s'ha mostrat desafiant. Ha calgut negociar un reforçador prou potent per tal de fer la sessió. Ha triat veure un vídeo del youtube. A mesura que ha avançat la sessió s'ha mostrat predisposat a fer totes les activitats que se li plantejaven i n'ha gaudit. Valoro que he millorat en l'aspecte d'aprofundir en els temes a base de conversar i indagar sobre la seva opinió i les seves experiències passades.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió amb una puntuació de 2/4 en una escala likert que correspon a la valoració qualitativa de "It was boring" en la seva eina d'avaluació del termòmetre. Ha comentat que el reforçador que havíem pactat no era com s'imaginava i no n'estava satisfet.

SESSIÓ 11: CONVIURE AMB ELS ERRORS

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic

Temporització: 5 min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui es pregunten per què molts humans quan s'equivoquen reaccionen molt negativament i a vegades agressivament.

El personatge de ficció Mr. Bean és una de les persones que més experiència té en errors ja que fàcilment es posa en embolics. Per les situacions que viu, Mr Bean és un exemple de com no hauríem d'afrontar els errors. Ell ens ajudarà a veure que hem de mantenir la calma quan ens equivoquem.

Material:

- Pòster de les criatures marines amb la frase corresponent al tema d'avui enganxada al centre del pòster. " Com ho fan els humans per afrontar les equivocacions?"
- Figura de Mr. Bean.

ACTIVITAT 1: SOCIAL STORY; MISTAKES CAN HAPPEN IN A GOOD DAY.

Objectius

- Relativitzar la importància dels errors.
- Repassar els conceptes la sessió anterior.

Temporització: 15 min

Desenvolupament:

Per introduir la història fem algunes preguntes: Creus que una equivocació pot fer que valoris el dia negativament? Estàs d'acord amb el títol de la història?

Com a suport visual es pot posar un vídeo d'una escena curta i clara de la sèrie Mr. Bean ; "Mr. Bean at the restaurant", en la qual veiem un exemple més d'error.

Material:

· Social story: Mistakes can happen in a good day (pag 29) Story #16 (Material 15 pàg. 46 dels annexes).

Gray, C. (2010)The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons

· Vídeo : "Mr. Bean at the restaurant".

<https://www.youtube.com/watch?v=p-2isH-SgHA>

Avaluació :

Només llegir el títol de la història no està gens motivat per llegir-la ja que no pensa el mateix. Es tanca en bada a parlar del tema i a llegir la història perquè no hi està d'acord.

Presento un reforçador per motivar-lo; un nou vídeo de Mr. Bean. En Michel comenta que qualsevol equivocació fa el dia dolent, el faig reflexionar sobre si l'error passa al final del dia quan hem tingut molts altres bons moments previs que poden fer balança. Poso exemples d'errors petits i ell reflexiona que per petites coses el dia no es fa dolent. Accedeix a llegir finalment la història si modifica el títol i enlloc de dir-se: "Els errors poden donar-se en un bon dia" ell escriu: "Els petits errors poden donar-se en un bon dia". Aprofitaré més endavant aquesta apreciació per lligar-ho amb el termòmetre i la relativització.

Al llarg de la lectura anem comentant els conceptes. Faig un esquema d'un dia i de les hores que té. Parlem de la rapidesa amb la que passen els errors i quans en podríem fer en un dia.

ACTIVITAT 2: EL TERMÒMETRE DELS ERRORS

Objectius:

- Aprendre a relativitzar la importància dels errors a partir d'una eina; el termòmetre.

Temporització: 10 min

Justificació de l'activitat:

Els exemples d'errors que es proporcionen són situacions molt comuns en la vida diària del nen. La majoria són fets passats per els quals ell s'ha enfadat i molts són errors reiteratius com equivocar-se en una operació de matemàtiques o bé no recordar-se de la lletra d'una cançó.

Desenvolupament:

Es fa una petita introducció amb les idees següents.

Com hem vist els errors es cometem en petites fraccions de temps. En un dia podem fer molts errors diferents però no per això en nostre humor ha de ser dolent tot el dia. La majoria d'errors que cometem són poc importants i si ens enfadéssim per cada error que fem estaríem de mal humor la major part del dia.

Es donarà uns criteris per avaluar un error i poder relativitzar la seva importància. Els criteris seran segons si comprometen la teva seguretat i segons si podem trobar una solució o una alternativa. Es presenta la fitxa 12 dels annexes per aclarir l'escala d'importància d'un error i es proposa una activitat.

Es donen un seguit d'exemples de situacions d'equivocacions en targetes i el nen haurà de col·locar la targeta al grau d'importància que ell cregui corresponent dins el termòmetre de la fitxa 12 Qualsevol error doncs es pot considerar perillós, prou significatiu, petit i molt petit.

Es posa un vídeo d'una altra escena de Mr. Bean: "Staining Whistler's Mother " com a exemple d'error. Es comenta en quin grau d'importància es podria classificar aquesta situació i es reflexiona sobre com ha reaccionat el protagonista.

Material:

- Fitxa 12 pàg. 17 dels annexes.
- Targetes amb exemples d'errors
- Vídeo : "Staining Whistler's Mother "

<https://www.youtube.com/watch?v=rWqVoaYxgRs>

Avaluació :

He alterat una mica l'ordre i he presentat primer el vídeo per canviar una mica el ritme pausat que portàvem de la lectura. A continuació l'activitat s'ha desenvolupat com estava previst tot i que no ha acabat de classificar totes les targetes.

L'últim vídeo ens serveix per lligar l'activitat amb la següent, Mr Bean molt alterat per un error que ha comès i empitjora la situació.

ACTIVITAT 3: LA CAIXA D'EINES DE LA RÀBIA

Objectius:

- Identificar quines emocions sentim quan cometem errors.
- Entendre la importància de mantenir la calma després d'un error
- Treballar estratègies per mantenir la calma davant d'un error.

Temporització: 30 min

Desenvolupament:

A partir del vídeo de l'activitat anterior es fa una reflexió de la manera en la que el protagonista reacciona davant del seu error amb nerviosisme i impulsivitat cosa que el porta a complicar la situació encara més. Sovint també reaccionem amb ràbia o frustració davant d'una equivocació

Amb la fitxa 13 dels annexes comentem que després d'equivocar-nos el nostre cervell es bloqueja si no ens mantenim calmats. Quan estem tranquils el cervell funciona al seu nivell de rendiment més elevat i per tant podem pensar en claredat en una solució a l'error. És per això doncs que cal mantenir la calma després d'una equivocació.

Com ho podem fer per mantenir la calma? Preguntem al nen què fa ell en situacions en les quals està nerviós, frustrat o bé enfadat per tornar a estar tranquil. Introduïm la capsa d'eina de la ràbia que conté diverses idees d'estratègies que podem emprar per mantenir la calma en forma de targetes i altres objectes sensorials que ens poden ajudar a calmar-nos. En el material 17 dels annexes s'hi troben algunes d'aquestes idees.

L'activitat consistirà en comentar i escollir les estratègies que més ens ajudin en el nostre cas i elaborar la nostra pròpia caixa d'eines de la ràbia. Es disposa de recursos plàstics per crear sonalls, objectes per manipular amb les mans etc. per poder crear els recursos amb el nen a mode de manualitats.

Material:

- Fitxa 13 pàg. 18 dels annexes
- Material 16 pàg. 47 dels annexes
- Caixa

Material de manualitats per crear sonalls com ara arròs, escuradents, ampolla, llaunes, llenties etc.

- Altres objectes sensorials com bombolles, boles de massatge, cotó fluix, espiral de colors etc.



Avaluació :

Estem una estona debatent el tema d'estar calmat, ell constantment es desvia de la conversa i acaba parlant de Harry Potter però el retorno al tema lligant-ho amb el que ell comenta. No presta gaire atenció a la caixa en quant a eina de la calma. Haig de buscar la seva atenció presentant-li directament els exemples d'estratègies que podem fer servir. Posem exemples seus personals de moments en el que es posa nerviós per un error (el dia anterior mateix en una classe de matemàtiques va marxar de l'aula molt empenyat perquè s'havia equivocat dues vegades seguides).

Davant les diferents eines és molt conscient del que li va bé i del que no. Els temes sensorials de massatges i pessigolles diu que li produeixen malestar.

Relacionem el tema de pensar en algun record positiu amb el símil de Harry Potter per combatre els "dementors" (uns personatges malvats). Diu que si que li ajudarà a calmar-se. Reconeix que quan s'enfada per un conflicte no vol calmar-se, però quan ho relaciono amb el fet d'empenyar-se per haver comès un error arribem a la conclusió de que si volem seguir la tasca sí que hem de relaxar-nos. Decidim que posarem una capseta amb les tres estratègies que ell escull: pensar en records positius, engegar el cronòmetre per estar uns minuts de time out i agafar plastilina per amassar-la. Diu que li anirà bé que jo li faci un signe gestual quan hagi d'utilitzar-la. Quedem que ell també m'ajudarà a mi.

Comentaris de la sessió 11

S'han assolit els objectius plantejats i s'ha pogut aprofundir en els temes de discussió. Era una de les sessions complicades per ell ja que és una de les seves principals dificultats en el seu dia a dia, sorprenentment ha acceptat bé parlar-ne i hem anat traient petites conclusions que s'enfrontaven amb les seves opinions.

He allargat la sessió uns 15 minuts i per el seu grau d'atenció encara haguéssim pogut fer-la durar més. Just estàvem a la part pràctica de construir les eines de relaxació i ell estava molt entretingut amb la plastilina.

Considero que ha estat una de les millors sessions i que ha anat molt fluïda i tot s'ha anat encadenant molt fàcilment, en aquest sentit els vídeos han fet moltes vegades de link entre activitats.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió amb una puntuació que sobrepassa el 4/4 en una escala likert. Ell mateix afegeix una categoria al qual anomena " I loved it" i comenta que s'ho ha passat molt bé.

SESSIÓ FINAL DE CLAUSURA

SESSIÓ 12: TRIVIAL DEL COMPORTAMENT SOCIAL

Temporització de la sessió: 1h

Recursos d'espai: L'aula.

Desenvolupament de la sessió; ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

Objectius:

- Introduir el tema de la sessió a través de l'eix temàtic.
- Fer el tancament del programa.

Temporització: 5 min

Desenvolupament:

Es presenta l'eix temàtic: Els animals marins s'han reunit al fons de l'oceà per debatre aspectes i comportaments dels humans que no entenen. Avui és l'últim dia de reunió i ens volen presentar un repte per veure si recordem totes les idees que hem anat treballant al llarg de totes les sessions.

Tots els personatges de ficció que ens han anat visitant al llarg del programa arribaran avui en format de trivial per fer-nos preguntes sobre els blocs que cadascú va presentar.

Material:

- Pòster de les criatures marines.

El tema del dia es resumirà en una pregunta que es fan els animals i s'enganxarà al centre del pòster. "El repte "

ACTIVITAT 1: EL TRIVIAL

Objectius:

- Recordar a través d'un joc els conceptes i idees treballats a llarg del programa.
- Avaluar de manera superficial si recorda els conceptes.

Temporització: 45 min

Justificació de l'activitat:

Un tancament de la sessió on es puguin recordar les idees treballades es pot plantejar de moltes maneres, en aquest cas es va decidir ja que s'havia treballat jocs de taula fer-ho a través d'un joc de taula senzill de caselles. Es va crear un taulell similar al de la oca i l'activitat va acabar resultant una barreja de la oca i el trivial en el qual s'han de contestar preguntes. La idea inicial era la de fer jugar tan sols al nen per tal que no perdés oportunitat de respondre a preguntes i així poder veure de què recordava i què no. No obstant vaig pensar que es faria molt llarg i que d'aquesta manera perdria una oportunitat de treballar el tema de respectar els torns. Finalment es va plantejar el joc amb dos jugadors; la professional i el nen conscientment dels avantatges i inconvenients que això comportava.

Les preguntes es van dividir segons els blocs treballats i cada bloc corresponia al color d'una casella, segons a quina casella es queia tocava un tipus de pregunta diferent.

Desenvolupament:

Per tal de comprovar si recordem les idees i conceptes treballats al llarg del programa els personatges de ficció porten un trivial amb preguntes que haurem de respondre.

Emprant el puzzle dels passos per explicar un joc es proporciona diferents frases, de l'explicació de la fitxa 17 dels annexes, retallades al nen per tal que ell les classifiqui en el pas corresponent; nom del joc, objectiu o normes. Pot fer-se llegir les frases al nen o bé ser la professional la que ho llegeix. Es repassa l'explicació per assegurar que quedi entesa.

Es recorden els consells que dona el Mario Bros per a jugar a un joc amb la fitxa 9 dels annexes.

Es juga una única partida a dos jugadors, el nen i la professional.

Material:

- Fitxa 9 pàg. 14 dels annexes
- Fitxa 17 pàg. 22 dels annexes
- Taulell del trivial del comportament social
- Dau
- Fitxes
- Cartes de preguntes (Material 20 pàg. 53 dels annexes)



Avaluació :

El nivell de dificultat de les preguntes era baix en el sentit que les respostes que es demanaven eren literalment tal i com s'havien explicat a les sessions i no hi havia preguntes de relacionar conceptes ni de fer reflexions complexes. En Michel ha entès amb facilitat el funcionament del joc i ha respòs correctament pràcticament la totalitat de les preguntes que se li han fet. Malauradament per temes d'atzar ha respòs moltes preguntes d'un cert bloc mentre que d'algun altre pràcticament cap, aquest era un dels inconvenients amb el que em podria trobar.

Tot i haver respòs correctament la majoria de preguntes he arribat primera a la meta de manera que he quedat guanyadora. Ell no ho ha encaixat gens bé i s'ha enfadat visiblement. Malgrat la reflexió positiva que li he fet de que el que volíem veure era si recordava o no els conceptes i en això ha demostrat un rendiment molt positiu, ell s'ha quedat amb el fet d'haver perdut el joc.

De cara a millorar aquesta activitat caldria mirar si fer guanyar o bé el que respongui correctament a més preguntes o bé fer que cada pregunta sumés un total de punts i el fet d'arribar primer en sumés una quantitat determinada; d'aquesta manera guanyaria qui tingués més punts.

Comentaris de la sessió 12

Faig una valoració personal positiva de la sessió i crec que l'activitat escollida, tot i que amb algunes modificacions, és molt indicada per tal de treballar els objectius plantejats.

Pel que fa a la valoració subjectiva del nen, aquest ha valorat la sessió molt negativament, de fet va comentar que no hi havia categories suficients per avaluar la seva opinió ja que de tant baixa estaria per sobre del color vermell en el termòmetre. Es va intentar fer una mica d'elaboració d'aquest resultat i vam arribar a la conclusió

que el joc li havia agradat però que estava enfadat perquè últimament sempre perdia quan jugava contra meu i que no li havia agradat gens perdre.

4. CONCLUSIONS DEL TREBALL

Com a tancament d'aquest treball m'agradaria presentar una valoració global en la qual faré una revisió dels objectius que em vaig plantejar i de si ha estat possible assolir-los o no. Comentaré alguns dels aprenentatges més significatius que he pogut realitzar arrel del disseny i aplicació del programa i inclouré també algunes millores de cara a futures aplicacions del programa. Finalment faré un repàs de les qüestions i línies que queden obertes i de les quals es podria aprofundir i investigar en el futur.

Em semblaria interessant però, abans de començar a tractar els temes que he enumerat en el paràgraf anterior, de fer una petita valoració subjectiva amb impressions personals de com ha estat i com he viscut el procés d'elaboració d'aquest projecte. He viscut amb molta il·lusió totes les fases d'aquest treball, des de l'elaboració de la part teòrica, el disseny i realització dels recursos necessaris per al programa fins a l'aplicació i posterior avaluació del programa. Crec que personalment he evolucionat en quant a la comprensió dels dèficits socials i emocionals que caracteritzen aquest trastorn tan fascinant que és el TEA. Si bé vaig començar amb un enfocament poc apropiat i amb unes idees sobre l'autisme pròpies del mètode ABA, la recerca que he dut a terme sobre les teories explicatives sobre ToM i alexitímia m'ha obert molt la mirada i m'ha permès descobrir noves línies de treball i investigació que desconeixia.

Així mateix, el repte que em suposava dissenyar un programa individualitzat, de fet el meu primer programa d'educació emocional, ha estat una gran motivació per a poder activar tots els meus recursos i estratègies i desenvolupar-ne de nous a l'hora d'assumir aquest repte. He gaudit enormement aplicant el programa amb en Michel, he après moltes coses a base d'escoltar-lo i analitzar les seves reaccions i he pogut observar canvis en la manera en la que he encarat i dirigit les sessions. En definitiva, em sento molt orgullosa del resultat final d'aquest treball i estic convençuda que encara em queda un llarg camí a recórrer dins l'educació emocional i en el meu àmbit professional de la psicologia infantil educativa. Sens dubte aquest treball ha estat un granet de sorra que m'ha ajudat a créixer com a professional i com a persona.

4.1.- Assoliment dels objectius

Pel que fa als objectius generals del treball, puc concloure que la majoria han estat assolits satisfactòriament. He aprofundit en el coneixement de les teories que expliquen els déficits socio-emocionals en l'autisme, he revisat intervencions prèvies per a poder tenir un marc d'actuació, he dissenyat una intervenció específica a partir de necessitats detectades he promogut el desenvolupament d'habilitats socials-emocionals en el destinatari i finalment he intentat en tot moment treballar des de la creativitat a l'hora de dissenyar activitats i dinàmiques. Moltes de les activitats del programa han sorgit d'adaptacions d'altres programes però estic especialment contenta d'haver dissenyat personalment activitats lúdiques que s'adaptessin als interessos d'en Michel.

Malgrat aquesta valoració tan positiva crec que en el cas dels objectius que feien referència a posar en pràctica les habilitats socials del formador podria haver-me documentat una mica més ja que he treballat a partir dels consells i idees que recordava de les sessions del postgrau. També en l'objectiu de detectar les necessitats del destinatari trobo que no he utilitzat cap procediment sistemàtic a mode de qüestionari o entrevista a l'hora d'incloure les opinions dels professionals i persones que també estan en contacte amb el nen (mestre, pares i psicòloga de l'escola).

En el cas dels objectius específics; a l'hora de determinar les necessitats prioritàries amb els pares i professionals és cert que han estat consultats però ha mancat una comunicació més fluïda i una recollida d'opinions i idees més sistemàtica. En quant a definir els objectius concrets podem dir que ha estat assolit satisfactòriament. Aquest ha estat també el cas de l'objectiu que es marcava aprofundir en la comprensió dels 5 blocs temàtics de contingut del programa. En cap cas s'han desenvolupat per complet les habilitats treballades ja que no era un objectiu sinó que es pretenia aprofundir en la comprensió i despertar una consciència cap al canvi i la millora.

En tots els blocs de contingut del programa els objectius generals han estat assolits satisfactòriament si bé en les avaluacions particulars de cada sessió ja s'han comentat aquells aspectes a millorar i aquells en els que el desenvolupament de l'activitat no ha anat com s'esperava.

Ja per acabar, l'objectiu referent a la generalització de les habilitats treballades podem dir que ha quedat parcialment assolit ja que si bé en el context escolar diari si que he treballat per tal de fomentar la generalització a l'aula de les habilitats no ha estat possible el traspàs d'informació a nivell de família per tal de treballar-ho en l'àmbit familiar. Un dels aspectes que he treballat a l'aula ha estat intentar fer-lo conscient de quan ell feia comportaments treballats en el programa, ja fos correcta o incorrectament, i reforçar-lo a nivell verbal positivament quan la situació ho exigís.

4.2.- Aprenentatges

Al llarg de tot el procés de realització del treball considero que he pogut posar en pràctica idees i coneixements treballats en la part teoria del treball. No obstant on considero que ha estat més notable l'avanç que he fet ha estat a l'hora d'aplicar el programa, en el dia a dia de tracte amb en Michel he pogut aprendre per assaig i error de moltes situacions que han anat succeint.

Primerament he posat en pràctica les habilitats de flexibilitat mental i adaptació ja que malgrat inicialment hi havia una programació dissenyada amb les activitats dissenyades, he anat fent moltes modificacions a mesura que fèiem sessions. Segons com anava veient el nen, anava incorporant nous personatges i noves activitats cosa que feia que el programa estès en canvi constant per adaptar-se millor a les necessitats d'en Michel. Al llarg del programa vaig anar veient que el Michel es cansava molt ràpid de personatges i també vaig anar aprenent a controlar la durada de les activitats segons el seu spam atencional.

Pel que fa a l'afrontament i la direcció de les sessions com a professional he observat canvis en la meua actitud. Inicialment portava les sessions molt temporitzades i apreses al mil·límetre, em costava deixar espais de reflexió i conversa per por a que la sessió es descontrolés o ell es cansés i marxés de l'aula. A mesura que passaven les sessions vaig poder aprofundir més en els temes en els que ell tenia especial dificultat a través de comentar exemples de la seva vida diària o de relacionar els conceptes amb els seus interessos. He trobat molt efectiu el fet d'introduir idees noves a partir de coses que ell ja coneix per tal de que l'aprenentatge fos més significatiu. Una de les habilitats en la qual he treballat i he posat molta atenció ha estat a la manera de fer les preguntes i a l'hora d'elaborar i donar feedback a les seves respostes. He après que

difícilment respondrà a preguntes directes del tipus: "Tu creus que envaeixes l'espai personal dels altres?". He mirat de posar exemples del seu entorn amb companys seus o familiars i després suggerir que mirés la seva conducta per despertar la consciència vers aquell comportament.

4.3.- Aspectes a millorar

Un dels aspectes que requereix una revisió i millora més destacable és el sistema d'avaluació. Com ja s'ha vist vaig dissenyar una graella d'avaluació per cada sessió que he anat completant rigorosament. En aquesta graella s'inclouen sobretot aspectes més aviat qualitius que quantitius de manera que de cara a futures aplicacions del programa aquesta avaluació podria modificar-se ja que actualment presenta poca fiabilitat inter-subjectiva. En el meu cas a mi aquest format ja m'ha anat bé ja que recollia impressions que em permetien incloure millores a les properes sessions i registrava reflexions fetes al llarg de les sessions que més endavant podia utilitzar de nou.

Un altre dels punts a millorar és la comunicació amb la família. Tal hi com s'ha explicat es va tenir en compte l'opinió de la família, expressada tant en una entrevista com recollida del diari escolar, a l'hora de determinar quines necessitats es treballarien. A més a més també se li va enviar una circular explicativa des continguts del programa per fer-los partícips de la intervenció. No obstant m'agradaria haver pogut donar un feedback diari del que s'havia treballat a l'aula per tal de facilitar les eines i el vocabulari treballat i així poder-ho utilitzar en l'àmbit familiar. Per causes d'organització i gestió del temps aquest feedback no va ser possible de manera que es va redactar una circular de clausura del programa a posteriori per complir amb la funció del feedback. Malauradament a causa del tancament del trimestre i de les gestions de fi de curs aquesta circular no ha pogut ser entregada a inicis d'estiu com s'hauria volgut. Així doncs quedo a l'espera d'entregar-la al setembre i seguir treballant al llarg del curs vinent.

En aquest punt cal remarcar doncs que tot el treball de generalització que s'ha fet a l'escola ha permès seguir treballant els conceptes fora de les sessions tal hi com es plantejava en els objectius. El fet que no s'hagi pogut entregar el feedback final a la

família dificulta que la generalització es pugui treballar en l'àmbit familiar en el període posterior d'aplicació el programa.

4.4.- Línies futures a investigar

Una de les qüestions a nivell pedagògic que m'he plantejat un cop aplicat el programa és si 'enfoc que li he donat ha estat el més apropiat. En la presentació al nen del programa en cap moment es va fer al·lusió a les seves dificultats en les habilitats que treballàrem. Tot al contrari es plantejava el programa dins de la ficció de manera que els animals haguessin d'aprendre com es comporten socialment els humans, i en Michel faria de mitjancer. D'aquesta manera ell hauria de repassar les habilitats per ensenyar-los-hi als animals. Aquest enfoc ha portat a que ell mantingui les dificultats en la consciència i identificació de les àrees de millora. Al llarg de la intervenció he pogut comprovar que ell no és gens conscient ni del seu comportament ni tampoc té cap motivació ni veu la necessitat d'adaptar-se i aprendre les noves habilitats. A tall d'exemple ell comentava que en situacions concretes plantejades ell no faltaria mai el respecte ni ho fa freqüentment quan la situació real és completament oposada al seu discurs.

A nivell teòric em pregunto si aquesta falta de consciència sobre el seu comportament i les seves dificultats és deguda a la seva edat de 7 anys i per tant ha de seguir un procés cronològic de desenvolupament normal. Per altra banda em plantejo si la manca de consciència pot ser deguda a l'estil de pensament propi de l'alexítimia orientat a l'exterior com a estratègia per a l'afrontament d'estats emocionals desagradables i conflictes personals. Seguint aquesta línia, podríem dir que les dificultats que en Michel presenta a l'hora de tractar temes que l'afecten emocionalment pot ser deguda també als problemes per identificar i descriure sentiments i emocions i per diferenciar estats emocionals d'estats físics.

Pel que fa doncs a l'enfocament, em plantejo si el fet de posicionar-lo a ell en primera persona com a subjecte que ha de refrescar aquestes habilitats hauria estat més efectiu a l'hora de desenvolupar una consciència sobre les conductes a millorar més que el tracte del temari com a alguna cosa externa en la qual ell no hi troba relació amb el seu comportament, tot a través d'una tercera persona (en aquest cas els animals marins).

Com a conseqüència de l'aplicació d'aquest programa tant els pares com els professionals de l'escola estan molt satisfets que en Michel hagi pogut rebre en horari escolar, hores de treball individual en habilitats socio-emocionals. Amb la intenció de que aquest treball que s'ha fet pugui tenir continuïtat i que les habilitats treballades puguin a llarg termini ser assolides per el nen, presentaré al proper curs escolar un programa similar al present per tal de continuar amb aquest treball iniciat. Estic convençuda que el fet de seguir treballant les dificultats socio-emocionals d'en Michel amb aquest enfocament pot ser molt beneficiós per a ell de cara al seu futur.

5.- BIBLIOGRAFIA:

Llibres i articles publicats en revistes

Altschuler EL, Vankov A, Hubbard EM, Roberts E, Ramachandran VS, Pineda JA (2000) Mu wave blocking by observation of movement and its possible use as a tool to study theory of other minds [abstract 67.23]. Presented at the 30th annual meeting of the society for neuroscience, New Orleans, 4–9 November 2000.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (4th Edition), Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association,

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bach, M.; Bach, D., «Alexithymia in somatoform disorder and somatic disease: a comparative study», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 1996, 65 (3), pp. 150-152.

Baron Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1986). Mechanical and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4:113-125.

Baron-Cohen, S (1995) *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/ Bradford Books.

Baron Cohen, S. (1997) Hey! It was a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developin children and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, (34) 3.

Baron-Cohen S, O'Riordan M, Stone V, Jones R, Plaisted K. Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *J Autism Dev Disord* 1999; 29: 407-18.

- Baron-Cohen S, Wheelwright S, Hill J, Raste Y, Plumb I. The 'reading the mind in the eyes' test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *J Child Psychol Psychiatry* 2001; 42: 241-51.
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., kat, K., Hoddenbach, E., Boer, F.
- "Theory of Mind Training in Children with Autism: A randomized Controlled Trial". *J Autism Dev Disord* (2011) 41:997–1006
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Calvo-Merino B, Glaser DE, Grèzes J, Passingham RE, Haggard P (2005) Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cereb Cortex* 15:1243–1249
- Cattaneo L, Fabbri-Destro M, Boria S, Pieraccini C, Monti A, Cossu G, Rizzolatti G (2007) Impairment of actions chains in autism and its possible role in intention understanding. *Proc Natl Acad Sci USA* 104:17825–17830
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental psychology*, 33(5), 781.
- Cohen, K.; Auld, F.; Brooker, H., «Is alexithymia related to psychosomatic disorder and somatizing?», *Journal of Psychosomatic Research*, 1994, 38 (2), pp. 119-127.
- Dapretto M, Davies MS, Pfeifer JH, Scott AA, Sigman M, Bookheimer SY, Iacoboni M (2006) Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nat Neurosci* 9:28–30
- Di Pellegrino G, Fadiga L, Fogassi L, Gallese V, Rizzolatti G (1992) Understanding motor events: a neurophysiological study. *Exp Brain Res* 91:176–180
- Dunbar, F., *Emotions and bodily changes: a survey of literature on psychosomatic interrelationships*, Nueva York, Columbia University, 1935 (2.ª ed. 1954).
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). EMPATÍA: MEDIDAS, TEORÍAS Y APLICACIONES EN REVISIÓN. *Anales De Psicología*, 24(2), 284-298. doi:10.6018/42831
- Finn, P. R.; Martin, J.; Pihl, R. O., «Alexithymia in males at high risk for alcoholism», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 1987, 47, pp. 18-21.

- Freyberg, H., y otros, «Psychotherapeutic interventions in alexithymic patients», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 1985, 44, pp. 72-81.
- Freyberger, H., «Supportive psychotherapeutic techniques in primary and secondary alexithymia», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 1977, 28, pp. 180-190.
- Frith U, Frith C. Development and neurophysiology of mentalizing. In Frith C, Wolpert D, eds. *The neuroscience of social interaction*. Oxford: Oxford University Press; 2004. p. 459-73.
- Fukunisi, I., y otros, «Relationship of alexithymia and poor social support to ulcerative changes on gastrofiberscopy», *Psychosomatics*, 1997, 38 (1), pp. 20-26.
- Gallese V, Keysers C, Rizzolatti G (2004) A unifying view of the basis of social cognition. *Trends Cogn Sci* 8:396–403
- Grafton ST, Arbib MA, Fadiga L, Rizzolatti G (1996) Localization of grasp representations in humans by PET: 2. Observation compared with imagination. *Exp Brain Res* 112:103–111
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Goldstein, A: P. (1988). *The Prepare Curriculum." Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL: Research Press.
- Happé, FGE (1994) An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *J Autism Devel Disord* 24:129–154.
- Hamilton AF, Brindley RM, Frith U (2007) Imitation and action understanding in autistic spectrum disorders: how valid is the hypothesis of a deficit in the mirror neuron system? *Neuropsychologia* 45:1859–1868
- Hamilton AF, Grafton ST (2008): Action outcomes are represented in human inferior frontoparietal cortex. *Cereb Cortex* 18:1160–1168
- Hill E, Berthoz S, Frith U. Brief report: cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives. *J Autism Dev Disord* 2004; 34: 229-35.
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. London: Erlbaum.

- Hughes, J. N., & Sullivan, IC A. (1988). Outcome assessment in social skills training with children. *Journal of School Psychology, 26*, 167-183.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: Lessons from autism. *Philos. Trans. R. Soc. Lond B Biol. Sci., 358*, 345–360.
- Leslie, A. (1987) Pretense and representation: the origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*. Vol. 94. N°4.
- Leslie, A. (1994) ToMM, ToBY and Agency: Core architecture and domain specificity. En: Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Ed.) *Mapping the Mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T., et al. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing Theory of Mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 67–80.
- Oberman LM, Hubbard EM, McCleery JP, Altschuler EL, Ramachandran VS, Pineta JA (2005) EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Brain Res Cogn Brain Res 24*:190–198
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching Theory of Mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 415–433.
- Otero Rodríguez, (1999). Alexitimia, una revisión. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XIX (72)*, 587-596.
- Paula-Pérez I, Martos-Pérez J, Llorente-Comí M. Alexitimia y síndrome de Asperger. *Rev Neurol 2010; 50 (Supl 3)*: S85-90.
- Perner, J. and Wimmer, H. (1985) "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second order beliefs by 5-10 year old children. *Journal of experimental child psychology. 39*, 437-471.
- Premack, D., Woodruff, G. Does Chimpanzee have a theory of mind? *Behav Brain Sci 1978; 4*:9-30.

- Preston, S. D., and F B. M. de Waal. 2002. "Empathy: Its ultimate and proximate bases." *Behavioral and Brain Sciences* 25: 1-72.
- Ramachandran VS, Oberman LM (2006) Broken mirrors: a theory of autism. *Sci Am* 295:62–69
- Rizzolatti G, Fadiga L, Gallese V, Fogassi L. Premotor cortex and the recognition of motor action. *Brain Res Cogn Brain Res* 1996; 3: 131-41.
- Rizzolatti G, Fabri-Destro M. (2010) Mirror neurons: from discovery to autism. *Experimental Brain Research*. 200:223-237
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ruesch, J., «The infantile personality: the core problem of psychosomatic medicine», *Psychosomatic Medicine*, 1948, 10, pp. 134-144.
- Sigman, M. D., Kasari, C, Kwon, J. R , & Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development*, 63, 786-807.
- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., et al. (2007). Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 354–366.
- Smith, G. R., «Alexithymia in medical patients referred to a consultation liaison service» , *American Journal of Psychiatry*, 1983, 140 (1), pp. 99-101.
- Sullivan K., Zaitchik D. & Tager-Flusberg H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.
- Taylor, G. J.; Bagby, R. M.; Parker, J. D. A., «The alexithymia construct. A potential paradigm for psychosomatic medicine», *Psychosomatics*, 1991, 32 (2), pp. 153-164.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., Pelegrín-Valero. C. ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL* 2007;44:479-489
- Tuchman, R.F. Como construir un cerebro social: lo que nos enseña el autismo. *REV NEUROL* 2001; 33 (3): 292-299.

Valdez, D. (2001) *Teoría de la mente y espectro autista. Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Fundec :Buenos Aires.

Vogeley K, Bussfeld P, Newen A, Herrmann S, Happe S, Falkai P et al. Mind reading: Neural mechanisms of theory of mind and self perspective. *Neuroimage* 2001; 14: 170-81

Walker, H. M., McConneU, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, B., & Golden, N. Zeitlin, S. B.; Mcnally, R. J., «Alexithymia and anxiety sensitivity in panic disorder and obsessive compulsive disorder», *American Journal of Psychiatry*, 1993, 150 (4), pp. 658-660.

Williams JHG, Whiten A, Suddendorf T, Perrett DI (2001) Imitation, mirror neurons and autism. *Neurosci Biobehav Rev* 25:287–295.

Wimmer, H. Perner, J. (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition* 13 (1): 103-128

Zeitlin, S. B.; MConally, R. J., «Alexithymia and anxiety sensitivity in panic disorder and obsessive compulsive disorder», *American Journal of Psychiatry*, 1993, 150 (4), pp. 658-660.

Altres fonts

Rodríguez de Guzmán, N., García, E., Gorrioz, A.B., Regal, R. ¿Como se estudia el desarrollo de la mente? PDF. Jornades de foment de la investigació, Universitat Jaume I. Descarregat de : <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/ifi8/psi/20.pdf> a 30 /03/2014

Álvarez, M. (2013) Disseny de programes d'educació emocional. Presentació de power point. Seminari del Postgrau d'Educació Emocional de la UB. 25/10/2013

Webs

Texto traducido del borrador del DSM 5. Descarregat de : <http://espectroautista.info/criterios-diagn%C3%B3sticos/DSM-V-TEA> a 27/2/2014



UNIVERSITAT DE BARCELONA



ANNEXES

ÍNDIX

Circular inicial informativa	pàg. 1
Circular de clausura	pàg. 2
Formulari d'avaluació del professional	pàg. 4
Formulari d'avaluació del destinatari	pàg. 5
Fitxa 1:	pàg. 6
Fitxa 2	pàg. 7
Fitxa 3	pàg. 8
Fitxa 4	pàg. 9
Fitxa 5	pàg. 10
Fitxa 6	pàg.11
Fitxa 7	pàg.12
Fitxa 8	pàg.13
Fitxa 9	pàg. 14
Fitxa 10.....	pàg. 15
Fitxa 11	pàg. 16
Fitxa 12	pàg. 17
Fitxa 13	pàg. 18
Fitxa 14	pàg. 19
Fitxa 15	pàg. 20
Fitxa 16	pàg. 21
Fitxa 17	pàg. 22
Material 1	pàg. 23
Material 2	pàg. 24
Material 3	pàg. 25
Material 4	pàg. 26
Material 5	pàg. 29
Material 6	pàg. 31

Material 7	pàg. 32
Material 8	pàg. 33
Material 9	pàg.34
Material 10.....	pàg. 39
Material 11	pàg. 40
Material 12	pàg. 41
Material 13	pàg.43
Material 14	pàg. 44
Material 15	pàg. 46
Material 16	pàg. 47
Material 17	pàg. 49
Material 18	pàg. 50
Material 19	pàg. 52
Material 20	pàg. 53

Dear Mr/Ms Rooze,

I am sending this letter in order to inform you about an intervention that I am going to start with Daniel.

As I explained when we first meet with Mrs. Rooze, I am studying a postgrade in emotional education and wellness. One of the requisites to become graduated in these studies is the realization of an internship which consists in the development of a educational emotional intervention. Given the case that I work very close with Daniel and he has some socio-emotional difficulties I found this situation very appropriate for implementing an emotional educational program. I am very sure It will beneficiate both of us in many ways.

The aim of this note is to share with you the main characteristics of this intervention. I will introduce which objectives I planned to work and I would be pleased to receive your opinion and comments because one of my goals is to choose achievable targets which are meaningful in his daily life so of course your point of view is very important to determine them.

The intervention will have an extension of 12h and we will use the sessions one to one that are already included in our schedule. Due to the limited length of the program we won't be able to have many significant results, however my objective is to introduce some topics and initiate a training and practice to improve some behaviors he shows when facing social interaction or in other situations. In addition, a long term goal could be the continuity of this training next year if it has been good acceptance and we all consider it will beneficiate Daniel.

When setting the objectives and targets which will be treated in the program I took into account the observations that are constantly done at school by all the staff who works with Daniel as well as some of your concerns that you report in the diary. I also included some ideas that we talked about in the meeting we had few weeks ago with Ms. Coleman.

The main targets to be introduced and worked will be:

- 1) Being able to play a simple board game with few clear rules and with other three players. Try to respect the turns and the basic rules.
- 2) Understand that when choosing an option everyone uses their own preferences. Work with specific situation like elections or choosing games in the playtime.
- 3) Learn about the personal space. Understand when is appropriate to hug someone. Try to identify new ways of starting a social interaction (specifically in the playtime).
- 4) Practice saying the things with respect. Work to identify the differences between a kind and disrespectful tone of voice used when restating.
- 5) Understand the importance of asking permission.
- 6) Find more appropriate ways of coping with the mistakes.

(It may happen that there will be some little changes due to I am still working on the planning, in any case the objectives will change but adapted into the time conditions).

I will use a dynamic and experiential methodology to work on all these topics. A wide range of resources will be used as for instance social stories, board games, videos, role playing etc.

As I mentioned before I want to work on meaningful skills that will be useful in Daniel's daily life at school. Of course the generalization of all the skills trained in the program into other contexts would be a complete success. This is the reason why I will be pleased to share more accurate information about the contents of the program with you in order to work cooperatively and exchange the approach we both are using in different situations.

I am looking forward to hearing from you.

Yours sincerely

Laia Boix

Conclusions of the socio-emotional program

Dear Mr/Ms Rooze,

I am writing to you in order to close the socio-emotional program we did this last summer term with Daniel. This project was part of the internship I did for my post grade "Emotional education and wellness" from the Universitat de Barcelona.

I feel really satisfied of how did it go and how beneficial I think it was for both of us, Daniel and me. I enjoyed a lot either elaborating and planning all the intervention or doing it with him and learning from his answers and behaviors.

One of the main ideas of the project was to work around Daniel needs in a very specific and individual way taking his interests into account when designing all the planning. Furthermore the idea of learning while having fun was tried to be achieved along all the process. We used the fiction to create a space to treat varies issues he finds difficult to talk about. Through different funny and familiar characters as the ice shark, the Incredible, Mario Bross or Mr bean we reviewed many ideas and skills about humans' behavior.

In addition I tried to transport all the topics we worked in the lessons into his daily life as part of a generalization process. When some situations, we had worked previously, took place outside the class (handling with mistakes, interacting physically in the appropriate distance or saying things with respect) then we used to remember together the ideas and concepts about how to behave or how to deal appropriately with them. As many researches have proved, the key in the success of these socio-emotional interventions is to foster the generalization of the behaviors in other contexts of his life. By doing that he will be able to attribute more significance to all the behaviors and they could become more functional. From my point of view then, it is very important the contribution you could to this generalization process. Home life is obviously, one of his richest environments where he spends the most of the time and where many of the situations we worked in the program will take place.

As a result of all of that, the aim of this report is to share with you all the ideas and the concepts that we literally worked in our lessons in order to be worked at home as far as it is possible for you and as far as you consider it appropriate.

The five main topics we treated in the program's lessons were: personal space, decisions based in the preferences, respect, handling with mistakes and playing board games.

Personal space: We worked with the idea that we all have a personal space which could be understood as living inside a bubble. Other people need to respect our personal space and we have to do it as well.

The criteria we use to know when it is appropriate to cross or invade other's personal space was: We can invade other's personal space if: we know the person, the other person wants it (give us permission) and when we won't disturb what the other is doing.

We talked about how people feel uncomfortable when you cross their personal space without meeting the criteria commented below.

Decisions based on one's preferences: We worked with the idea that we all have different likes. When we take decisions (like what to play, what to read or what to do) we do it based on our preferences and that is why we all take different decisions. When we have to take a decision in a group we can vote what we would like to do. Sometimes our favorite option will

Conclusions of the socio-emotional program

win, some other not. When we don't like the result we can be angry but we will have to accept, anyway, the option which won the election.

Respect: Respect is being careful and thoughtful. When we are respectful we use kind actions, kind words and kind tone of voice. Being respectful means being polite. When we lack respect to someone we are being impolite and it is not ok. If we behave disrespectfully we might make the other person feel uncomfortable and upset. Sometimes when we are angry it is more difficult to behave in a respectful way. In these occasions an adult can help us by saying "restate with respect please".

Mistakes: A mistake is an act, idea or a word that is an error. We make mistakes everyday despite our age. We can learn from our mistakes like Thomas Edison did when he invented the light bulb. When we make a mistake we might feel angry or frustrated, in any case we need to stay calm so that our brain can continue working effectively and efficiently. We can use different strategies to keep calm as for instance having an anger box filled with resources. This box could contain a timer to set a period of time to wait until we cool down, a piece of plasticine to knead or some visual reminders, which can be cards or pictures, of breathing deep many times.

Board games: When playing a board game in a group it is important that we all understand the game and the rules in the same way. If we want to explain how to play a game we can follow this structure: first we say the name of the game, then we explain the aim (what we have to do) and finally we mention the rules (how we have to do it). It is very important that the players respect and stick to the rules. There are some tips when playing a game; taking turns, keeping calm when we lose and saying a friendly word to the winner like "well done".

In this topic we played simple games with few and easy rules so that Daniel didn't find it so difficult to stick to them. The games we played were quick games where he needed to keep his attention for a short period of time (from 20 to 30minutes). By reducing the amount of time he needed to be concentrated it becomes easier for him to start and finish a game being able to sustain his attention until the end.

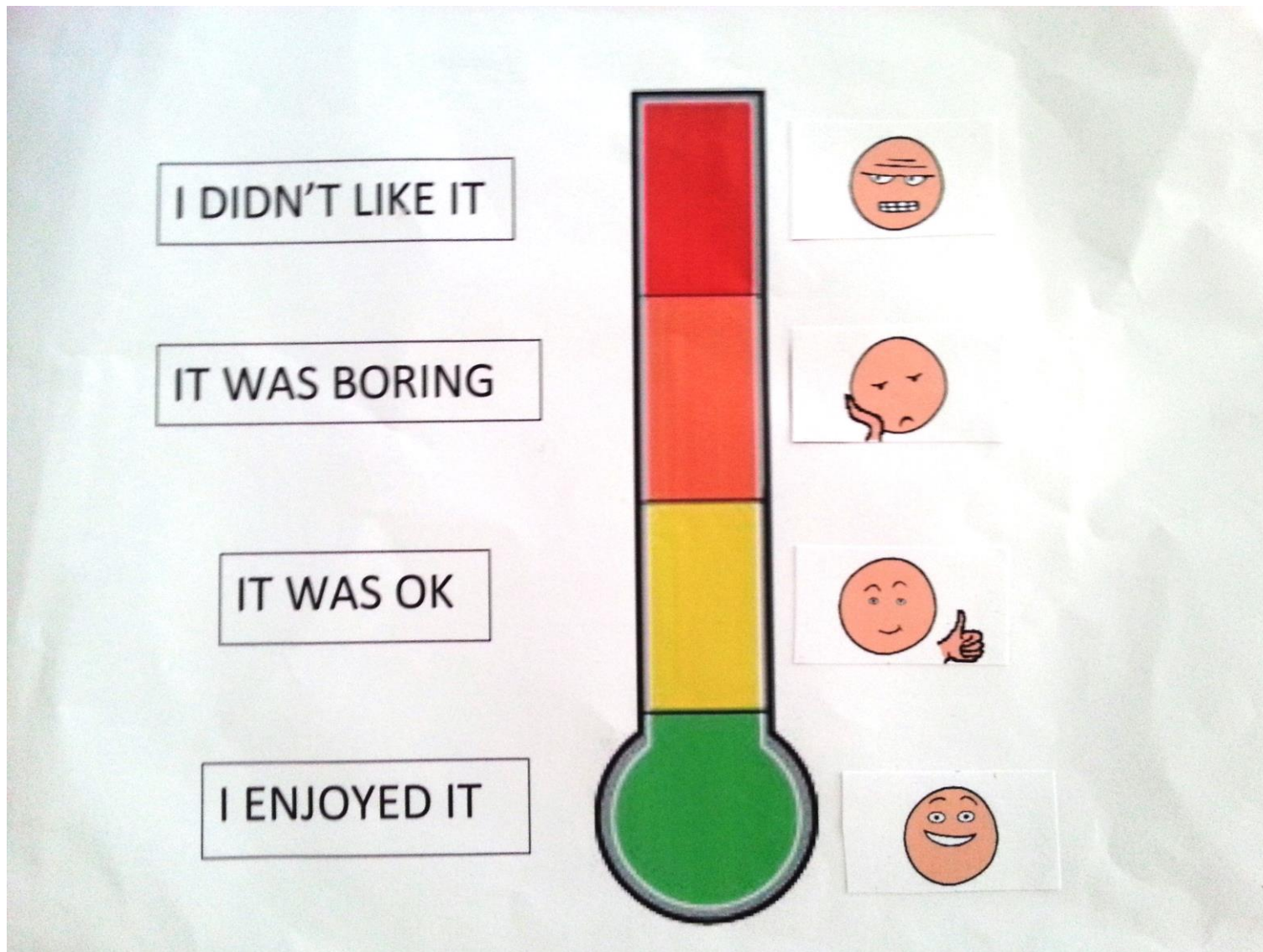
After all, I can tell that we both lived a process of learning and we finally got into the point where Daniel was able to share his personal experiences even though we all know that is hard to talk about the things we find difficult. From my point of view, it could be really interesting to maintain next year this space we created to work on this important part of the learning; the social and emotional skills.

I hope you have great holidays.

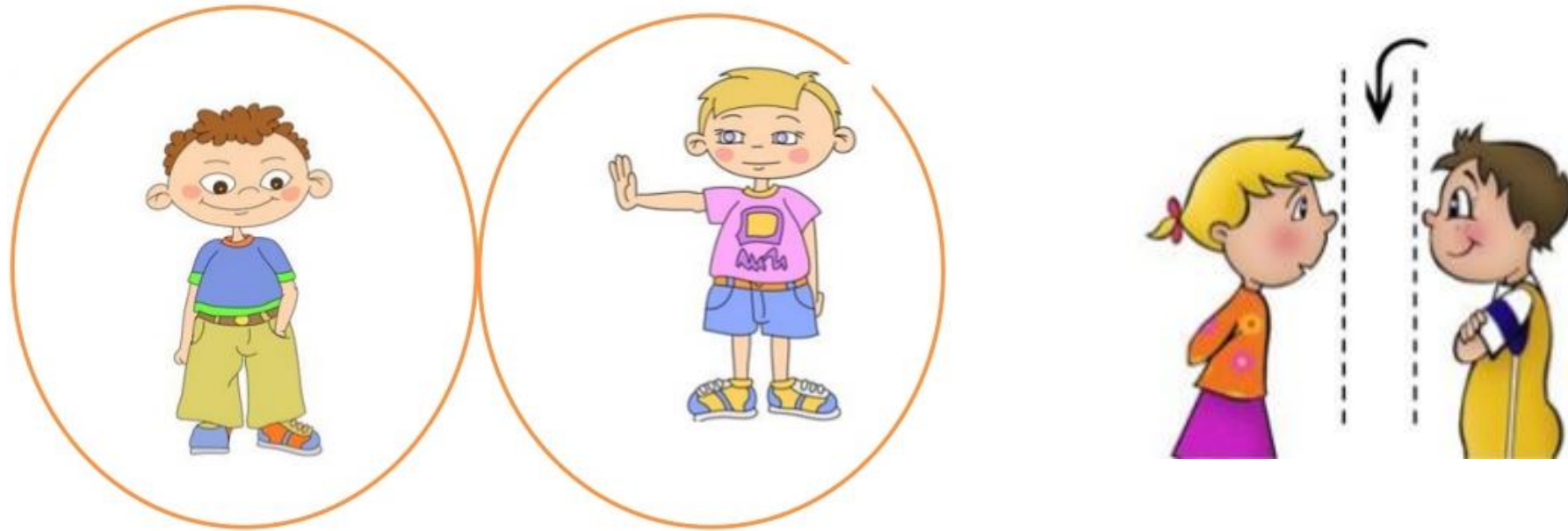
Yours Sincerelly

Laia Boix

<p>VALORACIÓ GENERAL DE LA SESSIÓ S'han assolit els objectius??</p>			
<p>Aspectes a avaluar</p>	<p>ACTIVITAT 1</p>	<p>ACTIVITAT 2</p>	<p>ACTIVITAT 3</p>
<p>Motivació davant la presentació de l'activitat. El nen inicia l'activitat amb motivació intrínseca./ Cal oferir un reforçador extern a l'activitat per què el nen la realitzi.</p>			
<p>Execució de l'activitat Ha seguit la instrucció que se li demanava? Ha finalitzat l'activitat? La temporització ha estat l'adequada?</p>			
<p>Recursos La tipologia dels recursos ha estat adequada?</p>			



IMAGINE THAT EVERYONE HAS AN INVISIBLE CIRCLE AROUND



WE ALL NEED OUR PERSONAL SPACE THAT IS WHY WE ARE



I **RESPECT** MY FRIEND'S
PERSONAL SPACE

Draw the personal space for these characters



CAN I CROSS OTHER'S



YES

X NO

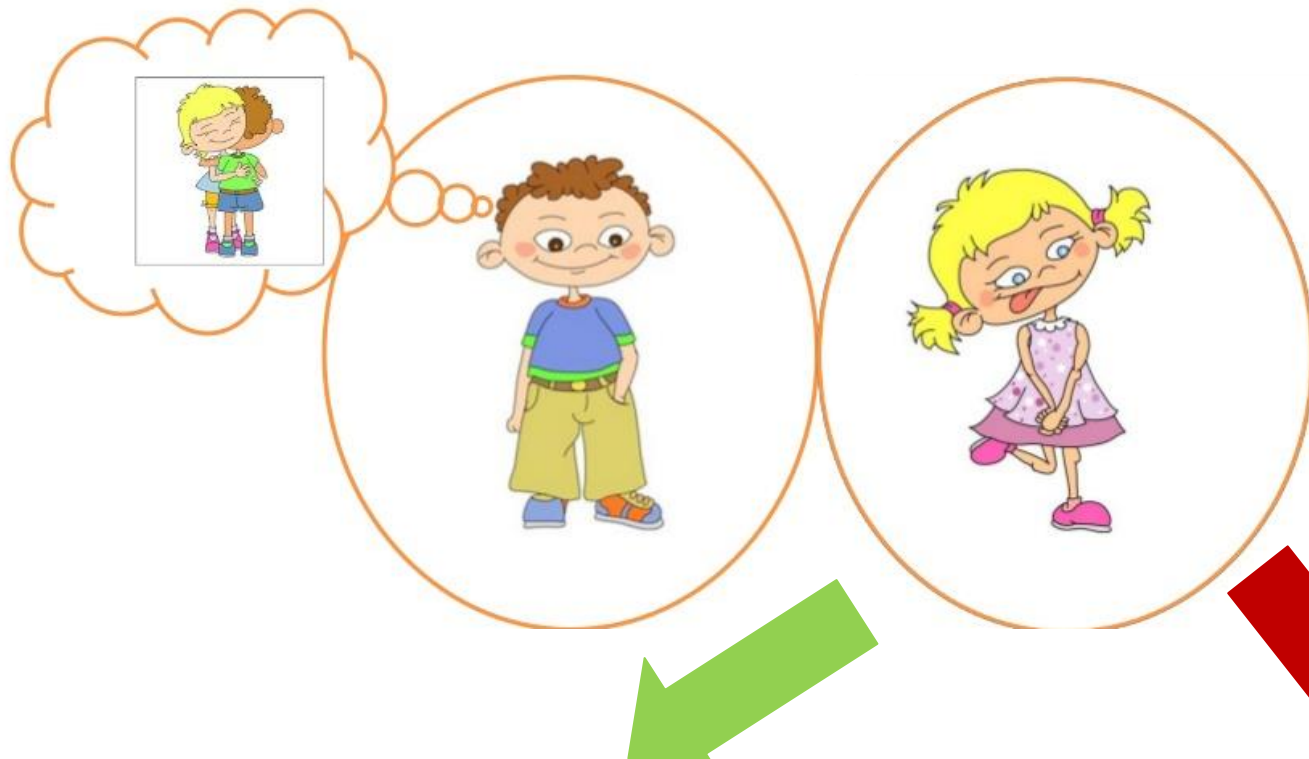
WHEN THE OTHER PERSON

WHEN THE OTHER



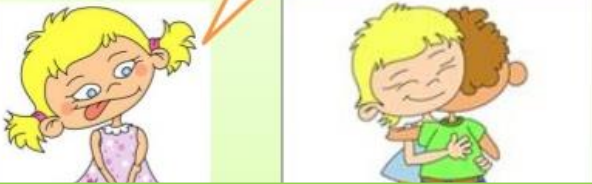
I RESPECT MY FRIEND'S

MY FRIEND RESPECT MY



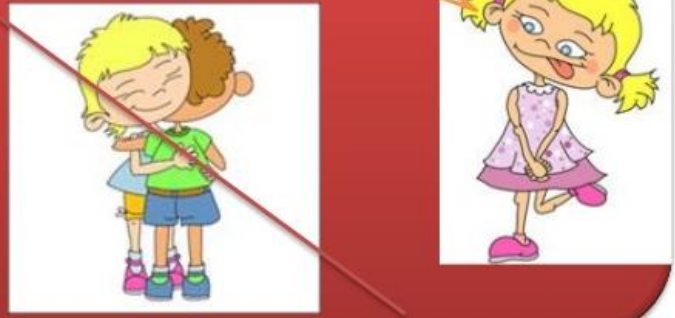
FITXA 5

YE



EVERYONE HAS **DIFFERENT LIKES,**


N





Time Capsule


Name: _____


Favorite game... 

Favorite movie 


 Favorite place to go


 Favorite Foods

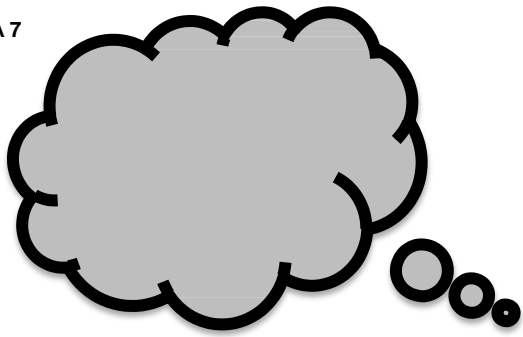
Favorite book 

Favorite Website 

12

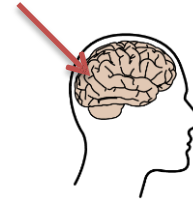
Favorite Color 

Favorite Animal 



Thinking bubble

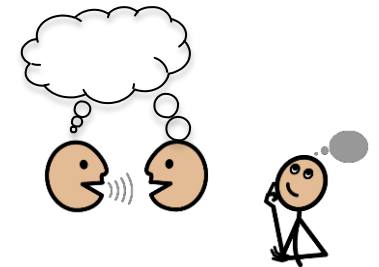
Words, ideas, or pictures in your brain



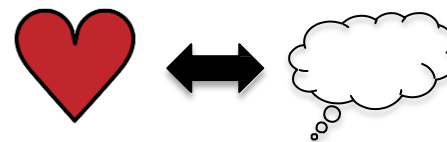
Silent words – other people cannot hear them



We can have our own thoughts, or share thoughts with other people.



Feelings and thoughts go together



RESPECT

POLITE



- Being **careful** and **thoughtful**
- Using **kind words**
kind actions, nice
tone of voice.

DISRESPECT

IMPOLITE



- Being
.....
- Using,
.....,

MARIO'S TIPS WHEN PLAYING A GAME



- Use strategies to decide who is going to start
- Take turns
- If you win the game, well done!
- If you lose the game keep calm. There will be other opportunities to win.
- If you lose, you may say a friendly word to the winner.

SPACE DOMINO

Finish all your domino cards the first by placing them in the board matching the pictures with the ones that are already there.

- Everybody starts with 7 domino cards
- Each player need to put one domino card in the board. One picture in your card needs to match with one of the pictures of the cards that are already in the table.
- If don't have any coincidence between your cards and the ones that are in the table, you can pick up a spared card. If you can use the spared do it, if not you need to pass.
- If there aren't more spared domino cards you need to pass the turn.
- The first to finish the cards win
- If no one can put more cards in the table and anyone has finished it means the game is stuck and it's the end.

In this case the person with fewer cards wins.

SURPRISES' BOX

You need to introduce your hands in the surprise box and guess which object you took without watching. You need to guess as many objects as possible.

When making the guess, both hands need to be inside the surprises' box.

You can't try to see the object before you've guessed it.

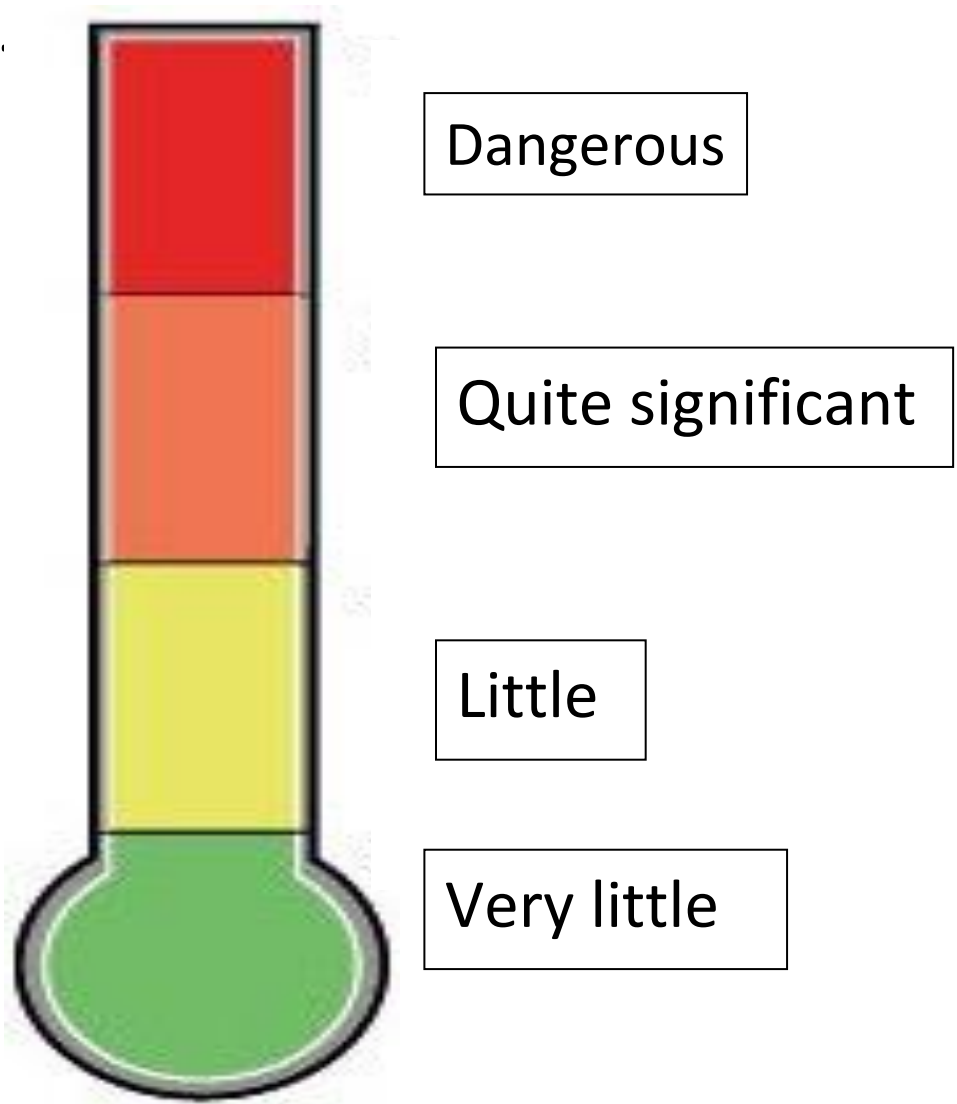
HOW IMPORTANT IS THE MISTAKE?



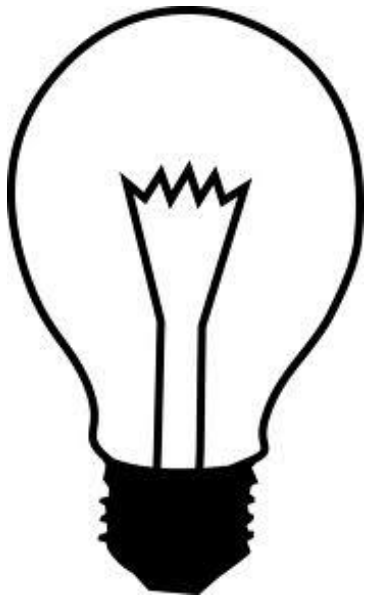
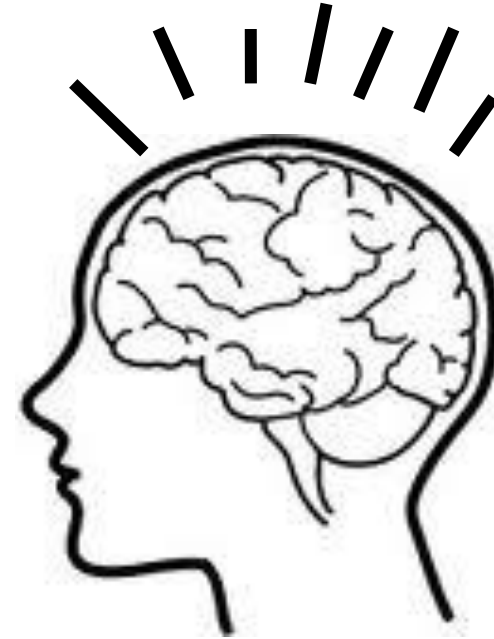
Is the mistake causing harm to

Can it be fixed?

Mistakes are

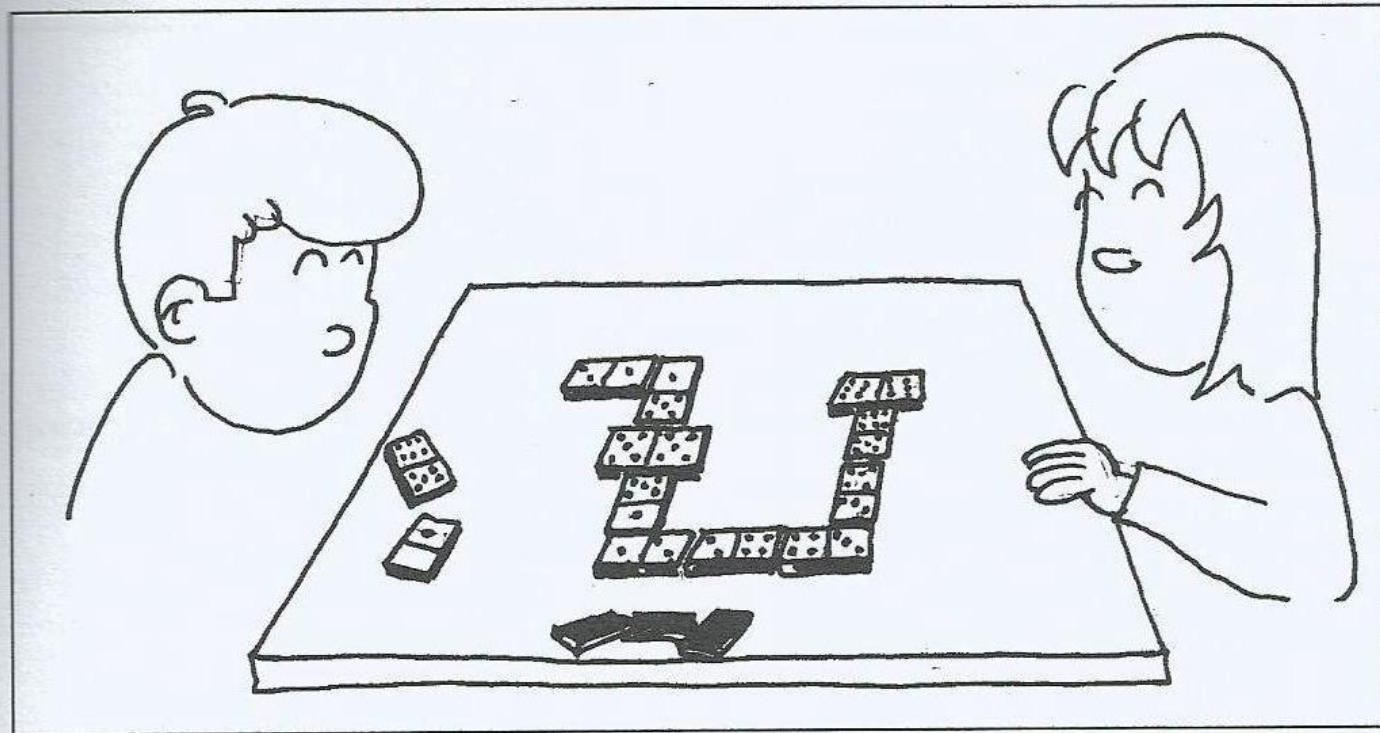


CALM BODY HELPS THE BRAIN TO SOLVE PROBLEMS



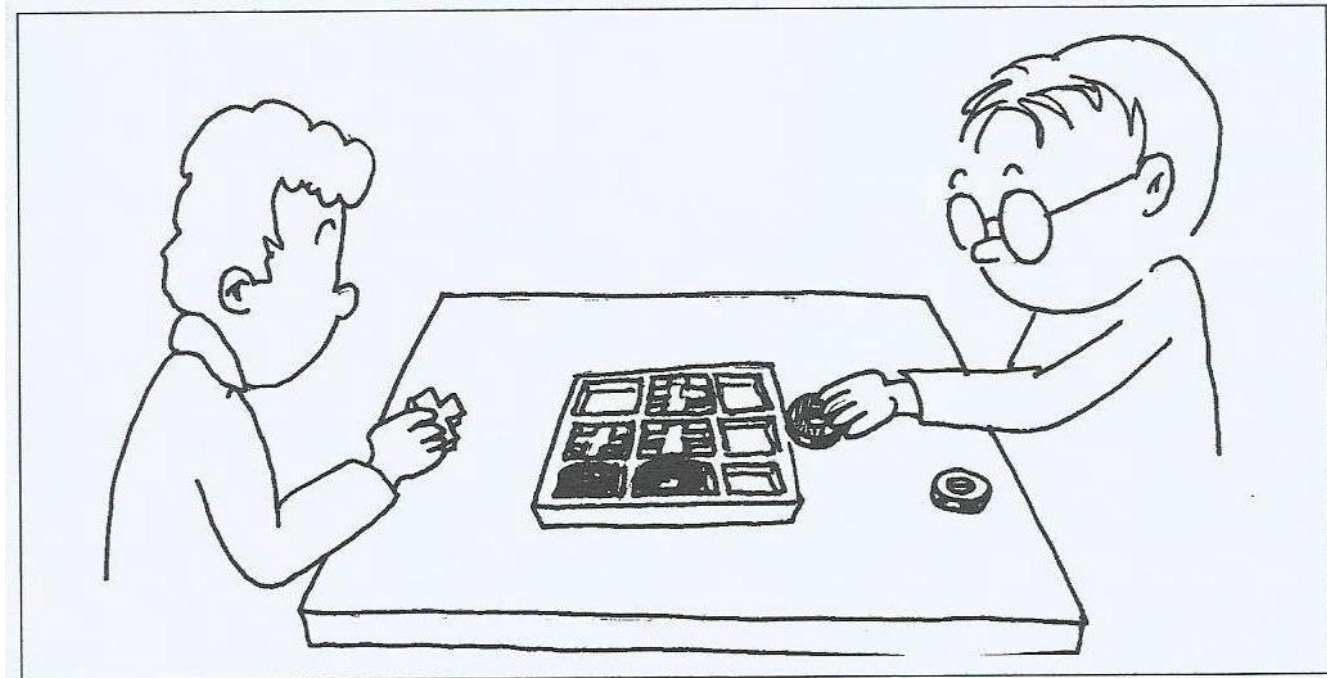
IT'S SMART TO KNOW HOW TO

STAY CALM IT'S



WHO WON
THE GAME?

WHO LOST IT?



HOW DO
THEY FEEL?

GET IT WRONG TO WIN

You need to give as many wrong answers as you can.

For each wrong answer you will get a token. The first to collect 15 tokens win.

All the players start with 3 tokens.

The cards are shuffled randomly and then they are spread throughout the deck.

The first player to start takes one card and read the questions to the player who is at his left.

He needs to answer the questions; if he answers wrong he takes one token from the pile.

If he answers correctly he gets back one of his tokens to the pile.

The wrong answers need to be related with the question for example: "name of a yellow fruit"

Then the answer can't be "house" needs to be some other fruit.

SEA CREATURES CARDS GAME

You need to match your cards and do as much pairs as you can. The one who finishes his cards the first win the game. There will be one card without pair so the person who has it at the end will be the loser.

All the cards are spread between all the players except from one card which is going to be hidden.

Each player need to match his cards by grouping them by pairs with the same picture. Then he can put his pairs apart.

Once the players can't make more pairs using his cards, the first player will take one card without looking from the player in his left. When it is done then the second player take one card from the one in his left. They will keep on with this until one person finishes his cards.

Despite there will be one winner, the game can continue until there is just one player left with the card who matches with the one that was hidden in the beginning.

The social behavior trivia

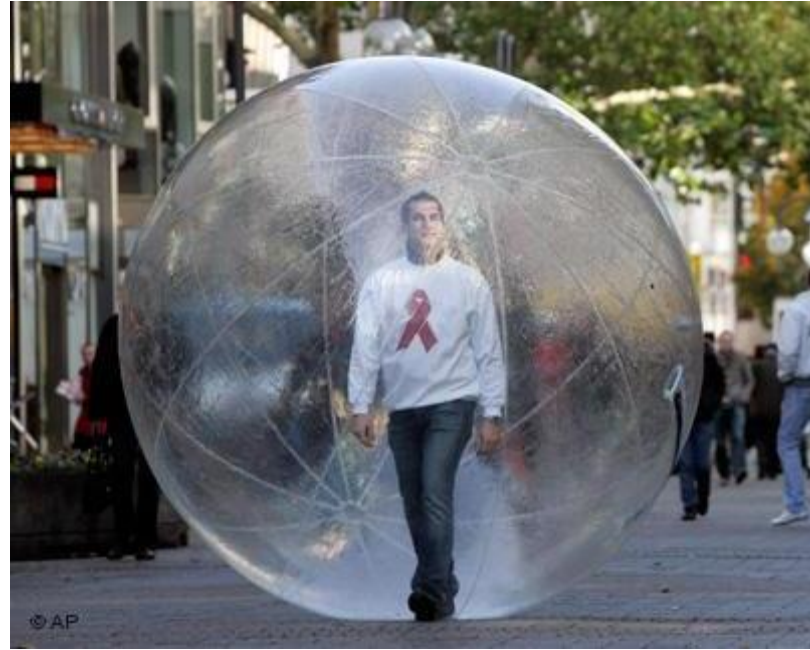
You need to give us much right answers as you can to get until the end of the snake game. Try to be the first to get in.

Roll the dice and move your figure as much squares as the number you got. Depending which color you stay in pick a card of the same color and answer the question. If the answer is correct well done! If not have another think.

If you get into the rocket square you say: FROM ROCKET TO ROCKET, THE LUCK IS IN MY POCKET. you repeat turn then and roll the dice once more.

If you get into the prison square you lose your turn and you have to remain there for one turn.

MATERIAL 1



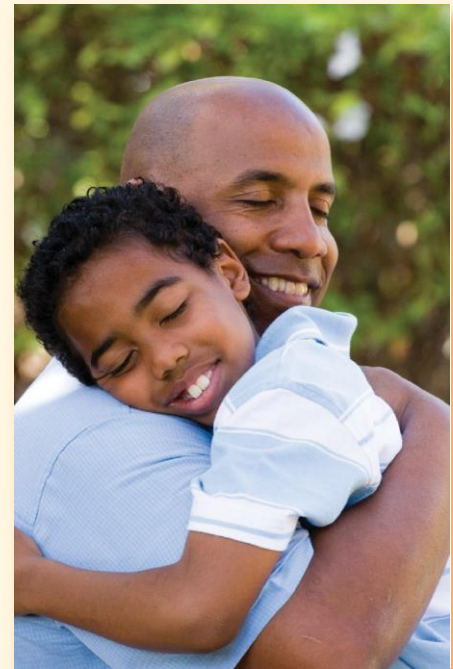
MATERIAL 2



Two-Person Hugs

Sometimes two people hug one another. It's a two-person hug when both people hug at the same time.

A two-person hug often means *hello* or *goodbye*. Sometimes, people use two-person hugs to share their feelings. These hugs may mean, *I love you*, *We are both happy*, or *We are both sad*.



When two people hug each other at the same time, they often:

- Stand close, facing each other
- Wrap one or two arms around the other person
- Squeeze a little but not a lot
- End the hug when either person begins to relax their arms

Sometimes two people hug each other at the same time. A two-person hug is a way to share feelings. ■

MATERIAL 4



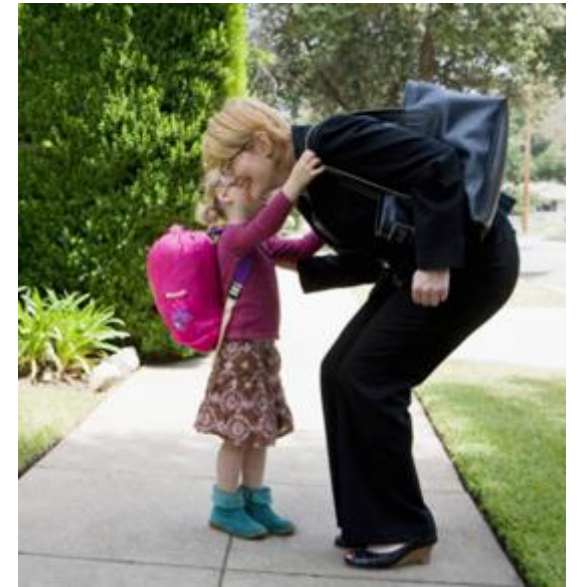
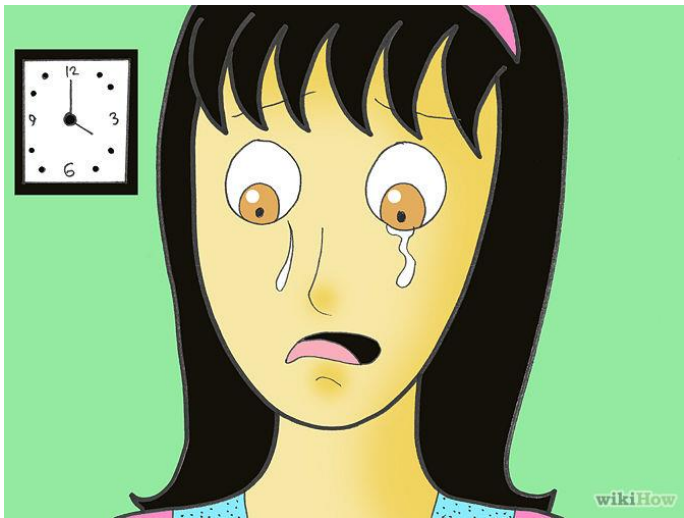
Belfast City Airport

Arrivals 10:38

Flight	From	Time	Status
BE496	Exeter	0955 Exp	T045
BD82	London Heathrow	1015 Lnd	T022
BE962	London Gatwick	1030 Lnd	T029
BE422	Newcastle	1155	
FR6143	Liverpool	1200	
FR6125	London Stansted	1215 Exp	T245
BD84	London Heathrow	1215 On Time	
BE126	Glasgow	1220	













Just Me/Thinking about You concept created by: Michelle Garcia Winner
Visual created by: Jill Kuzma, 2/07


Just
Me




Thinking
about
You




Just
Me




Thinking
about
You




Just
Me




Thinking
about
You



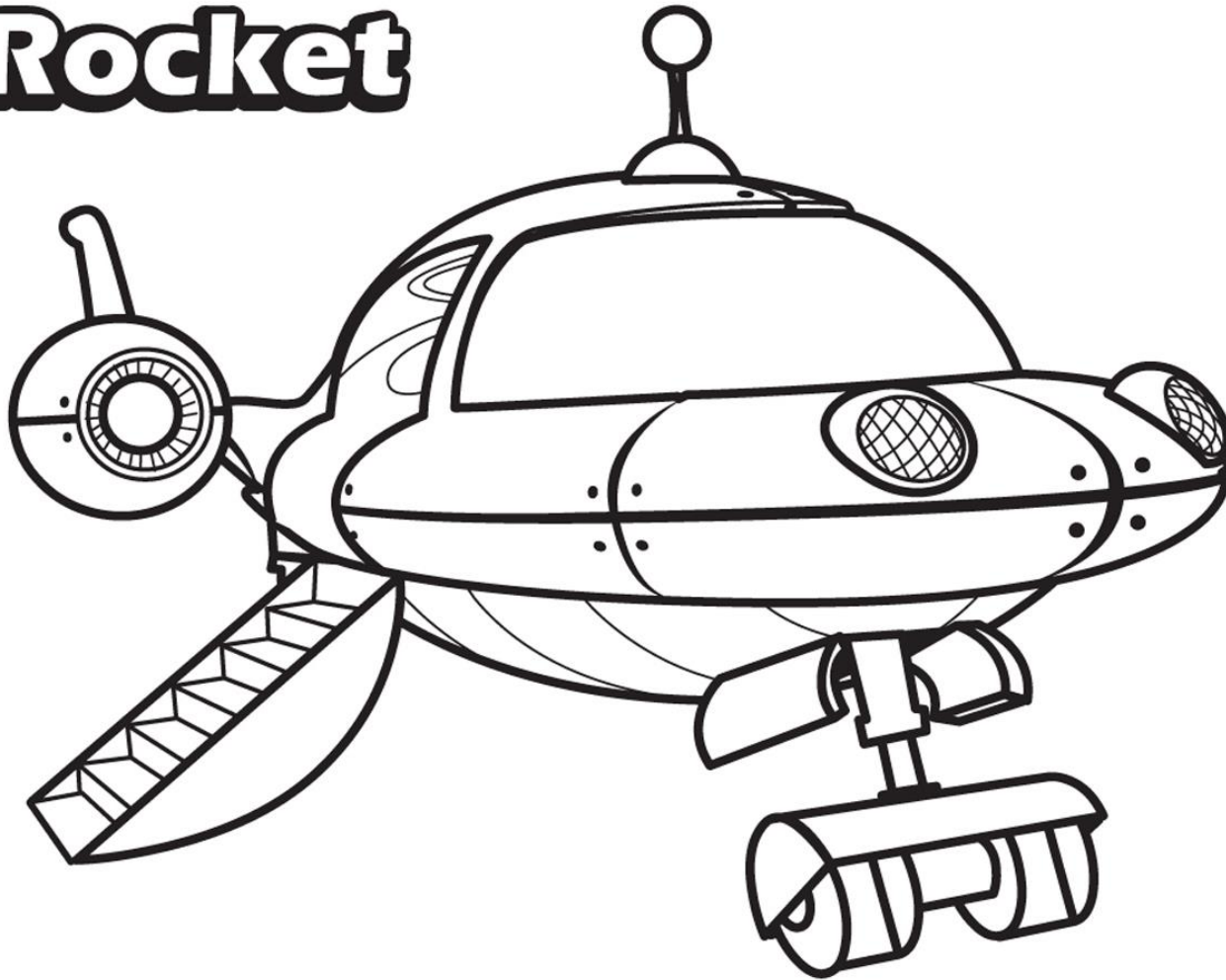
Just
Me



Thinking
about
You



Rocket



Story #63

What Is respect?

I am learning about respect. *Respect* is being careful and thoughtful with other people. People show respect with kind words and actions. Respect helps everyone feel welcome, comfortable, and safe.

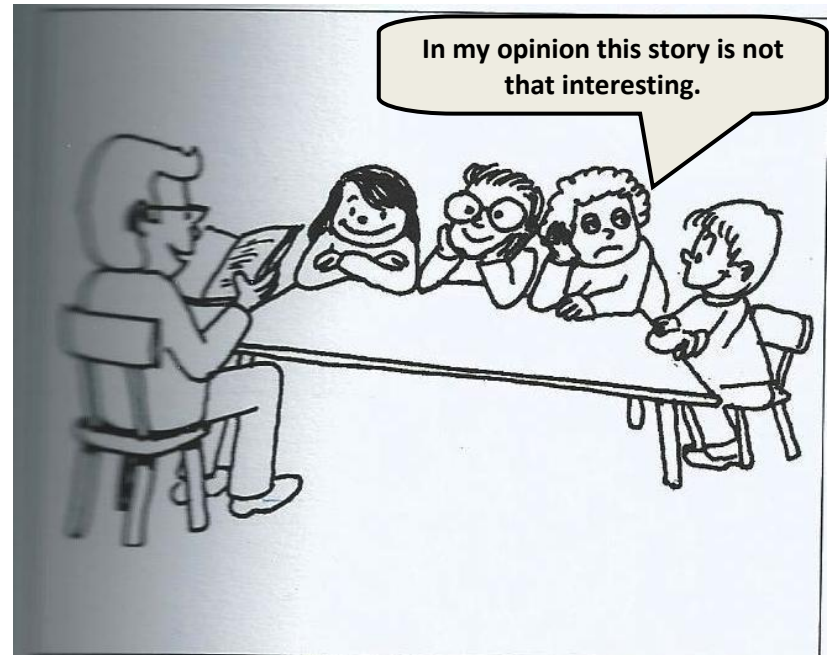
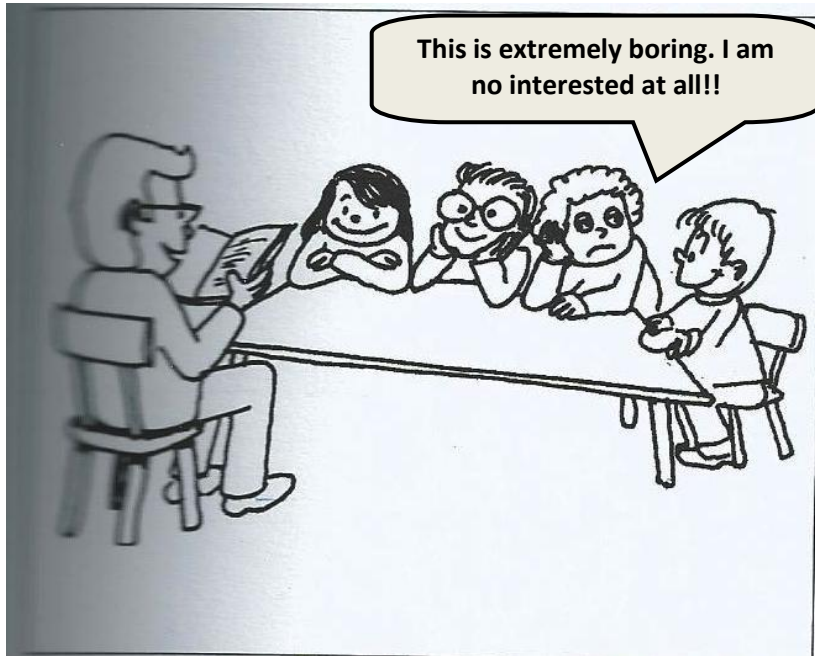
At home, parents and children show respect when they use kind words and actions. Respect helps a family to feel comfortable and safe.

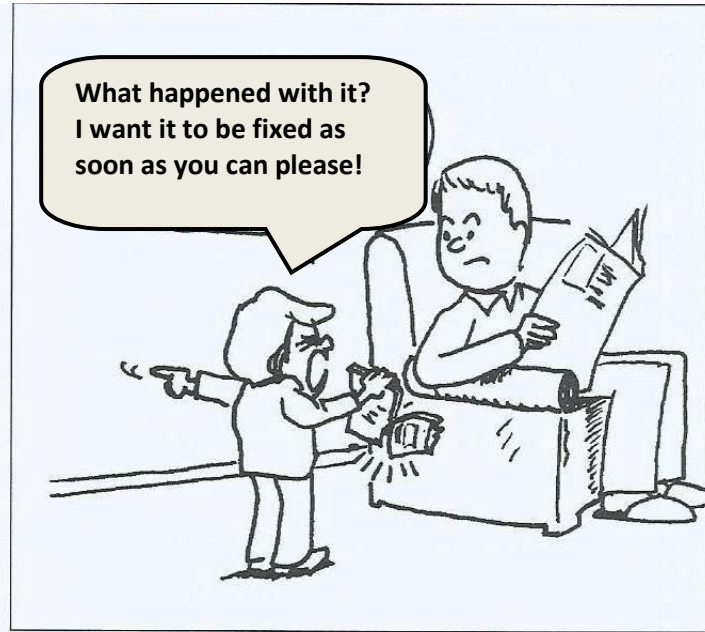
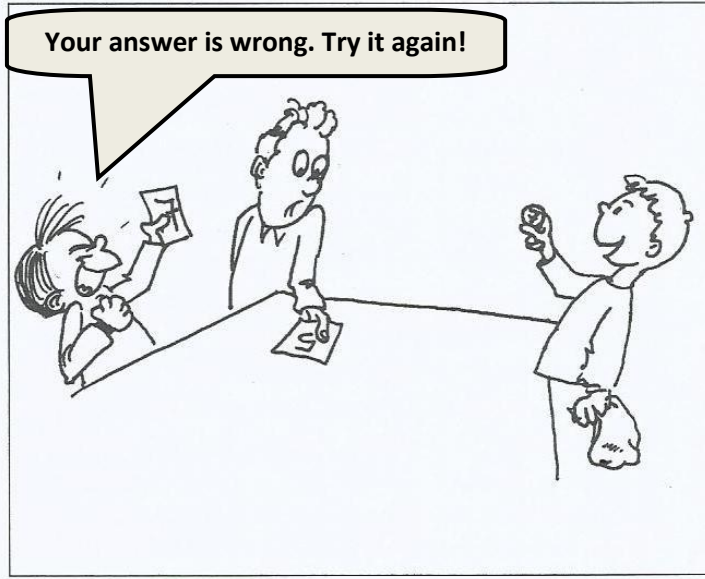


At school, teachers and students show respect when they use kind words and actions. Respect helps everyone in a classroom feel comfortable and safe.

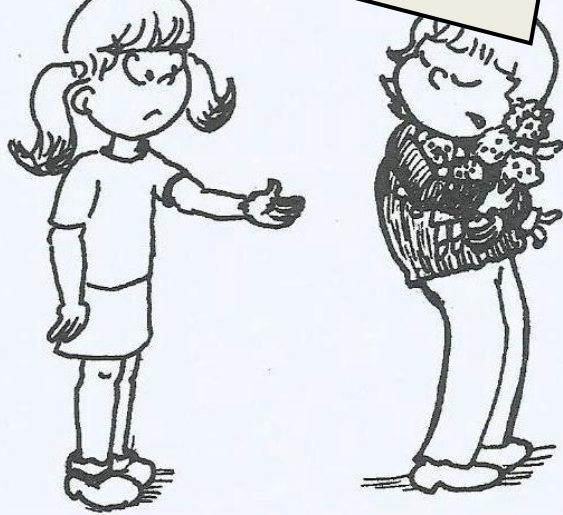
I will try to be careful and thoughtful with other people. I will try to use kind words and actions. I will try to use respect to help everyone feel welcome, comfortable, and safe. ■







They are all mine! I am not going to let you anyone!



They belong to me. If you ask nicely I can borrow you one.

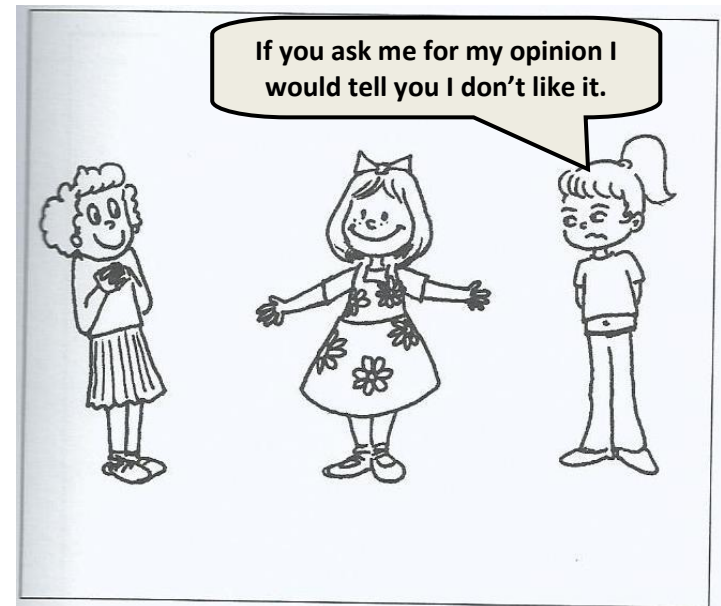


Absolutely no way I am going to tidy up! This is not my job!



I don't want to do it. Why do I need to?





Story #65

Restating with Respect

I am learning about respect. Many children make mistakes with respect sometimes. This is called being disrespectful. They may use a disrespectful tone of voice or words. This can hurt others' feelings or cause them to feel insulted or angry.

Learning to talk with respect is a skill. That's why children sometimes make mistakes with respect. Children need to think, and practice, to talk with respect.



When children make mistakes with respect, adults can help. When adults hear a disrespectful tone of voice or words, they will try to stay calm and say, "Restate with respect." This gives children a chance to think and try again, using a calm tone of voice and cooperative words.

When an adult says to me, "Restate with respect, please," I will try to think and say it again using a calm voice and cooperative words. This will help to keep everyone's feelings safe as we work and learn together. ■

100 The New Social Story™ Book, 10th Anniversary Edition
© by Carol Gray, Future Horizons, Inc.

1.- Exemples of : kind tone / aggressive tone

- Please give me this rubber

- Bring me some pieces of bread

2.- Game cards

Sentence	Tone
- The traffic light is red	AGGRESSIVE
- I don't want to play	KIND / CALM
- I am hungry	AGGRESSIVE
- I don't like fish	KIND /CALM
- Can you repeat it?	AGGRESSIVE

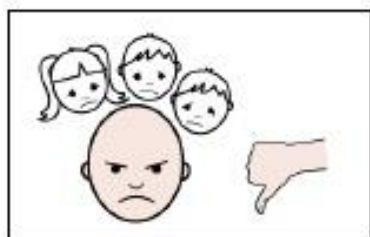
3.- Fishing game

Choose the tone you are going to read it

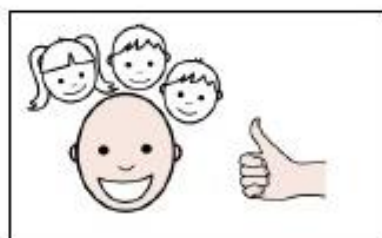
- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| - I don't know what to draw | - I was about to say it |
| - This noise is annoying me | - Today we have music class |
| - can you be quiet? | - I can't do it |
| - can you help me? | - I want the indigo card |
| - can you go away? | - I am thirsty |
| - I just have one pen | - don't talk to me |

4.- Pictures for the tone cards:

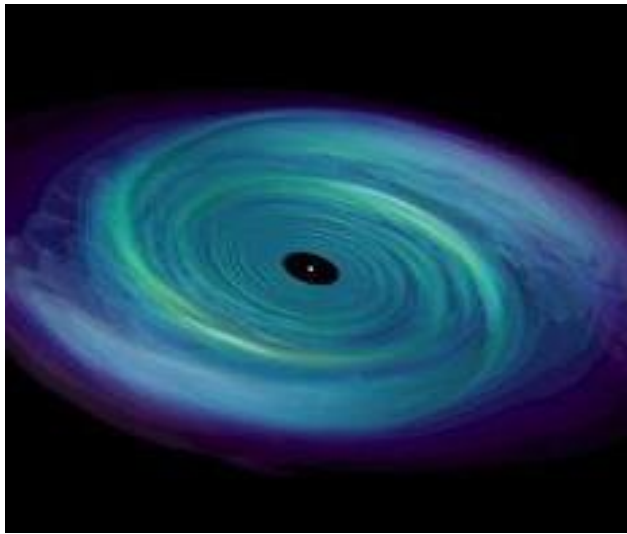
Unkind tone of voice

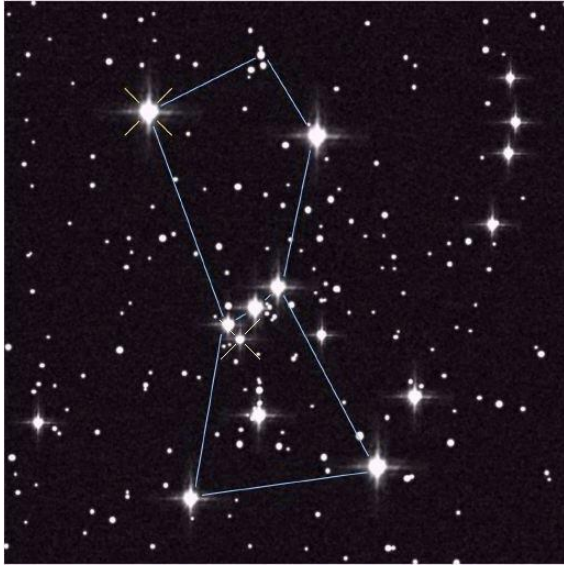


Kind tone of voice



SPACE DOMINO





What Is a Mistake?

A mistake is an answer, idea, or act that is an error. When someone says or does something that is not right, it's a mistake.

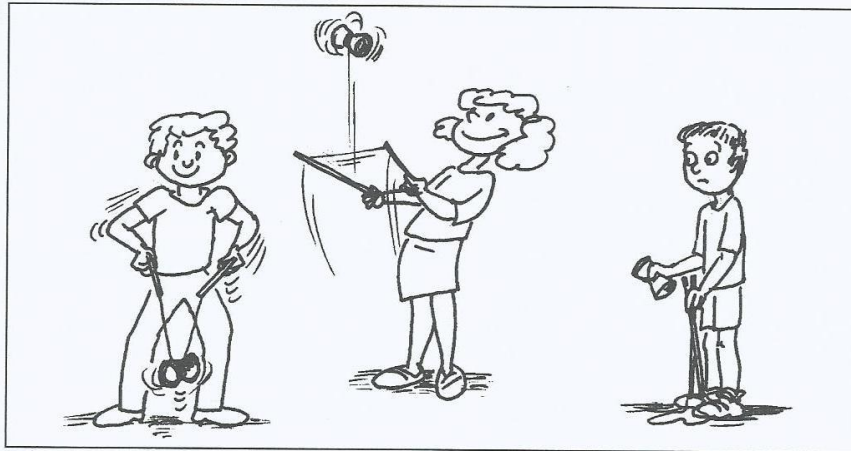
There are many examples of mistakes. It's a mistake to misspell a word. It's a mistake to leave a jacket at home on a very cold day. It's a mistake to forget to turn in finished schoolwork. People make many other kinds of mistakes, too.

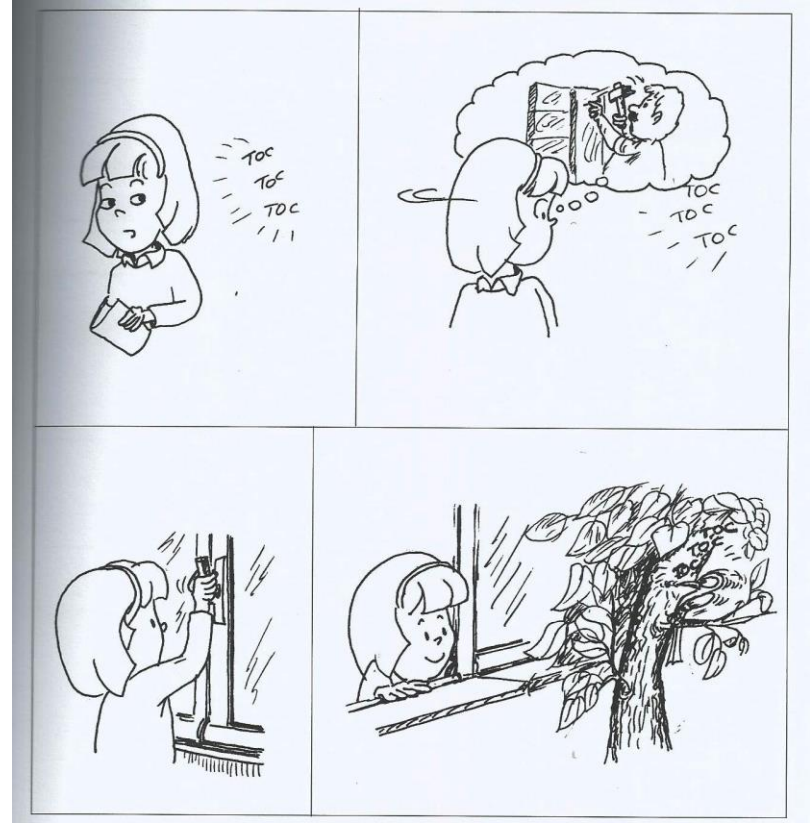
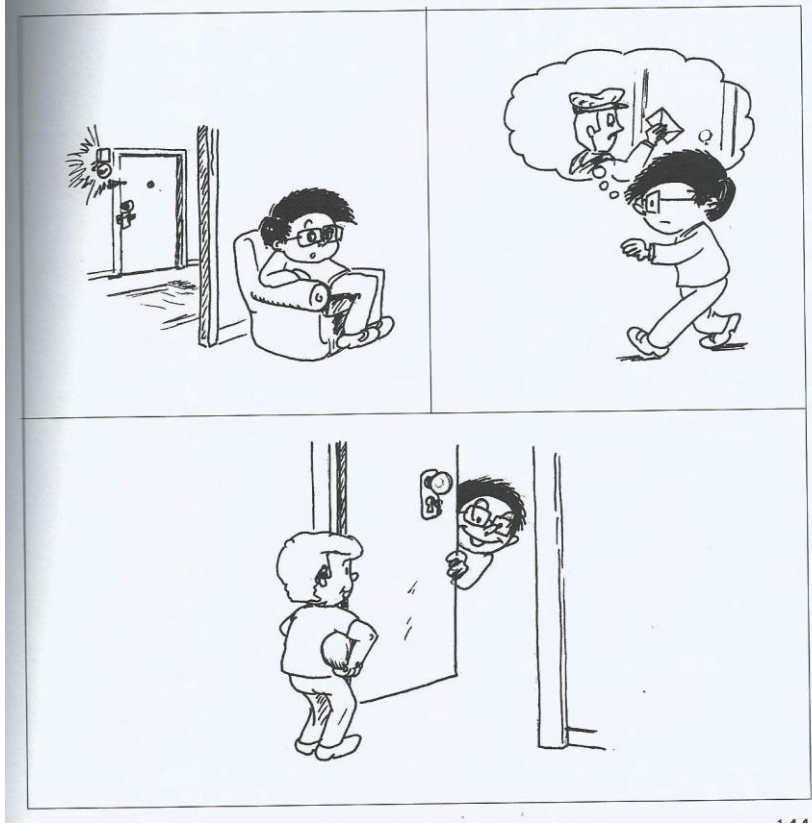
As people grow, they learn from their mistakes. They may not make the same mistake again. However, people are always growing, and having new experiences. For this reason, people are always making new mistakes.

Sometimes, people know they have made a mistake. Other times, they learn that they made a mistake from others. Once in a while, a mistake is made and no one notices it.

Most people try to answer questions correctly. They try to have good ideas. They try to do the right thing. As hard as people may try, though, they still make mistakes.

Mistakes are a part of Life on Planet Earth. That is okay. ■





Mistakes Can Happen on a Good Day

I am learning that mistakes can happen on a good day.

Each day, many people make mistakes as they work and play. For example, they may forget their lunch, trip going up steps, or dial a phone number incorrectly. There are more than a million other mistakes that people can make, too!



As people grow, they learn about mistakes. They learn that making a mistake is okay. A mistake is a mistake, and it's still a good day.

Most mistakes can be fixed. When I make a mistake, adults like my mom, dad, or teacher may be very helpful. They were children once and made a lot of mistakes. They may have made a mistake like the one I am trying to fix!

There's a lot of time in a day—24 hours, or 1,440 minutes, or 86,400 seconds to be exact. Usually, mistakes happen quickly. That leaves plenty of time to fix mistakes, and for other parts of the day to go well.

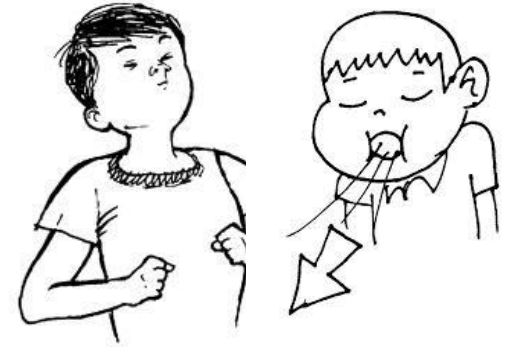
I am learning that mistakes can happen on a good day. ■



LISTENING



KNEAD



DEEP BREATH



LAY IN



BLOW BUBBLES



THINK ABOUT GOOD



THINK ABOUT



LISTENING THE



ROLL A



SET THE TIMER AND



CREAM MASSAGE



Mario Bros's characters







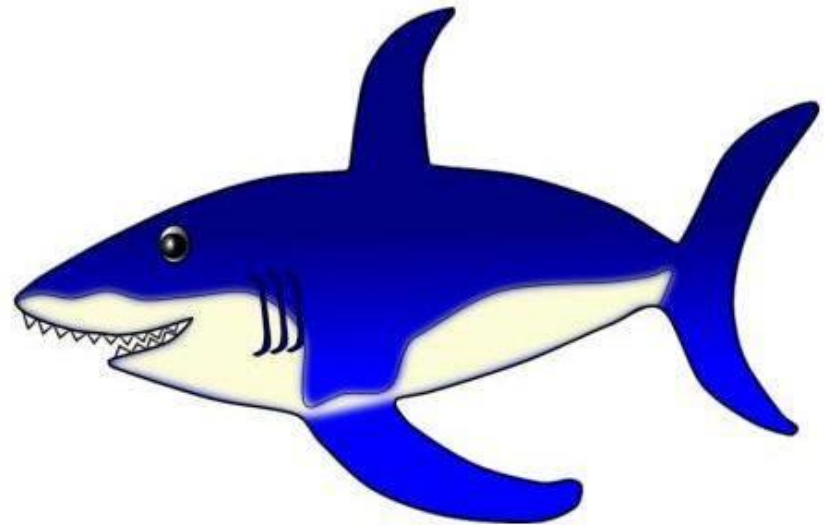
Super Shark Award

presented to



for being super this week!

Well done!



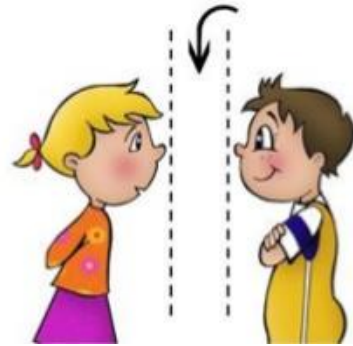
Signed: _____

Can you
name three
ways a
person could

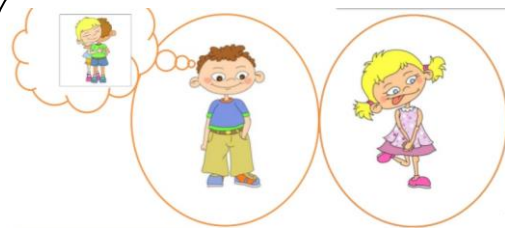


Kissing is

How do we
have to
behave with

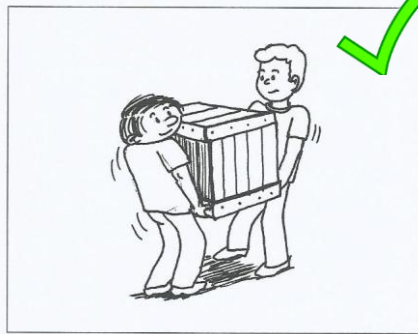


*One friend is
crying and
feels upset.*
Would it be



*The class is in the
mat sitting and
listening. You are
in a funny mood
and you want to*

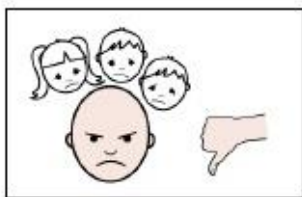
Humans show
respect
between



When I use
unkind words,
unkind tone



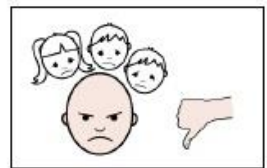
Let me alone



Is it respectful?
Why?

Give it to me

or I will force

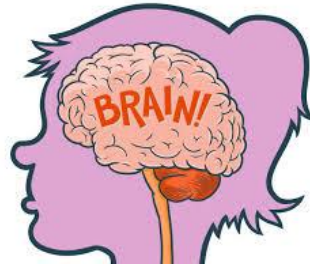


Is it respectful?
Why?

If an idea,
answer or act
is an error,



After doing a
mistake, will
our brain work



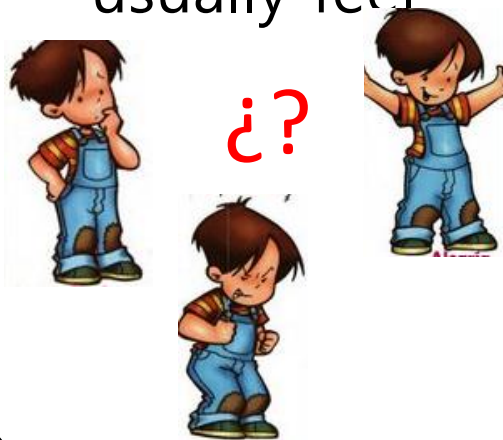
So what do we

Can a teacher,
a mother or a
grandparent

make a



How do
humans
usually feel





*If you like space;
you may think
this is one of the
most interesting*

When we take
a decision we
do it based in

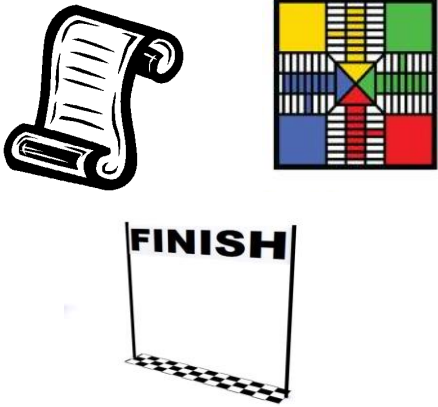


*When deciding
which film the
class will watch,
the film which*

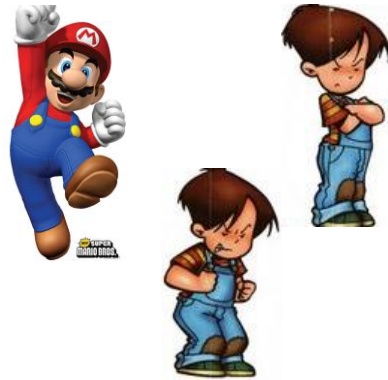


*You are in the
playtime playing
with a friend. He
wants to play hide
and seek and you*

When
introducing a
board game



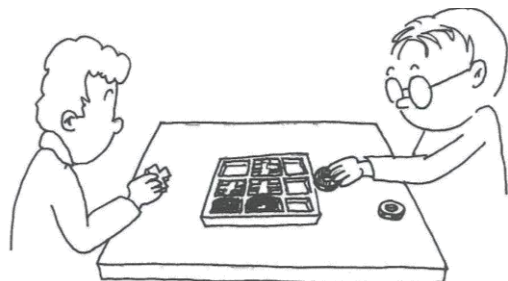
What happens
when playing a
board game



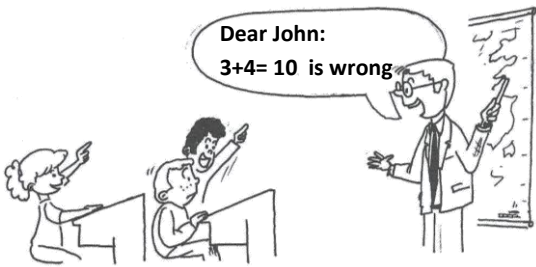
*You are playing a
game with some
friends.*

Unfortunately you

How do you
feel when you
win a game?



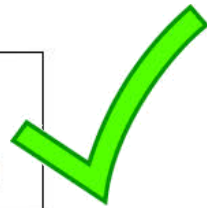
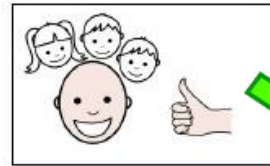
Can you give an
example of an
act and an



This is an example

How can you

How dare you
don't know it?



When we are
disrespectful
with a teacher

