



Universitat de les
Illes Balears

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

L'autisme i el centre APNAB Gaspar Hauser.

Catalina Coll Ramis
Grau de Pedagogia

Any acadèmic 2015-16

DNI de l'alumne: 43214777-P

Treball tutelat per Antoni Juan Colom Cañellas
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	x		x	

Paraules clau del treball:

Autisme, trastorn de l'espectre autista (TEA),mètode TEACCH i APNAB Gaspar Hauser.

Resum: Per a resumir, els orígens de l'autisme daten del segle XVI, ara bé l'estudi científic de l'autisme no va començar fins a 1943 amb Leo Kanner, on parla a la seva obra "Autisme infantil precoç" de 1966. L'alteració més fonamental en aquests infants, és la seva incapacitat per relacionar-se normalment amb les persones i les situacions des del començament de la vida. En l'actualitat, consideren que l'origen de l'autisme es genètic, ara bé, això no està clar, a dies d'avui, es duen a terme moltes investigacions, per esbrinar quina és la seva causa. Això provoca que els investigadors duguin a terme diverses teories.

A més, la metodologia més emprada és el Mètode TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), seguit del sistema analògic per pictogrames (PEAPO) i Sistema Pictogràfic de Comunicació (SPC), aquestes serveixen de eliminadors de barreres, ja que faciliten l'estructuració i distribució del medi físic, l'estructuració de la seqüència d'activitats i l'estructuració de les relacions personals.

I finalment, el centre Gaspar Hauser, és una entitat experta de les Illes Balears que s'encarrega de l'atenció, educació i assistència de persones amb autisme i les seves famílies, cobreixen totes les necessitats que tenen els infants des dels seus primers anys de vida, fins que arriben a l'etapa adulta. El centre dur a terme molts de serveis, programes individualitzats i una metodologia de treball basada amb l'anticipació.

Abstract: To summarize, the origins of autism dating from the sixteenth century, however the scientific study of autism did not begin until 1943 with Leo Kanner, where he talks in his most fundamental alteration in these children work "early infantile autism" in 1966, is its inability to relate normally to people and situations from the beginning of life. At present, consider the origin of autism is genetic, however, this is not clear, at present days, they are carried out much research to find out what your causa. Això causes researchers carry out various theories .

In addition, the method most commonly used is the TEACCH method (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children), followed by the analog system by pictograms (PEAP) and pictographic Communication System (SPC), these serve scrubbers barriers, facilitating structuring and distribution of the physical environment, structuring the sequence of activities and the structuring of personal relationships.

Finally, the center Kaspar Hauser, is an expert body of the Balearic Islands which is responsible for the care, education and assistance of people with autism and their families, cover all the needs that children from birth to adulthood. The center carry out many services, individualized programs and a working methodology based on anticipation.

Paraules clau: Autisme, trastorn de l'espectre autista (TEA), mètode TEACCH i APNAB Gaspar Hauser.

Índex

1. Introducció.....	5
1.1. Motivació.....	5-6
1.2. Objectius generals.....	6
1.3. Metodologia.....	6
2. Estructura i desenvolupament dels continguts	
2.1. Marc teòric.....	7-17
2.1. a. De definició i tipus de Trastorns d'Espectre Autista.....	7-8
2.1. b. Orígens de l'autisme.....	8-12
2.1. c. De definició i característiques de l'autisme.....	12-14
2.1. d. Teories i causes de l'autisme.....	14-17
2.2. Diagnòstic, símptomes i tractament de l'Autisme.....	17-18
2.3. Metodologies	18-25
2.3.a. El programa TEACCH.....	18-22
2.3. b. El Sistema Analògic per Pictogrames (PEAPO).....	22-23
2.3. c. El Sistema Pictogràfic de Comunicació (S. P. C).....	23-25
2.4. Història del centre APNAB Gaspar Hauser.....	25-26
2.4.a. Serveis que ofereix el centre.....	26-35
2.4.b. Pla d'actuació quan arriba un alumne nou vingut al centre Gaspar Hauser.....	35-39
2.4.c. Metodologia de treball.....	40-41
3. Conclusions.....	42-43
4. Referències bibliogràfiques.....	44-45
5. Annexes.....	46-63
Apèndix 1.	46
Apèndix 2.	47
Apèndix 3.	48
Apèndix 4.	49
Apèndix 5.....	50
Apèndix 6.....	51
Apèndix 7.....	52
Apèndix 8.....	53
Apèndix 9.....	54-55
Apèndix 10.	56
Apèndix 11.....	57-62
Apèndix 12.....	63

1. Introducció

A mode d'introducció he elegit aquest tema de treball, perquè consider que l'autisme és un tema que preocupa bastant a la nostra societat, ja que de cada vegada més és veuen més casos de nins amb trastorns de l'espectre autisme. Són moltes les famílies que tenen un fill o una filla amb aquest trastorn, la qual cosa fa que es preocupin de quina és la millor manera d'intervenir. Les famílies han d'anar adaptant-se als canvis i superant les dificultats característiques que duu tenir un fill o filla amb aquest trastorn, la qual cosa suposa que han de dur a terme una interrupció de la seqüència normal del context familiar i fer un plantejament de quina serà la seva nova situació a la que s'han d'enfrontar.

Per tant, veurem quins varen ser els orígens de l'autisme des del s.XVI fins al S.XXI, també com es defineix autisme i quines són les seves característiques. A més a més, com es desconeixen les causes de l'autisme hi haurà una sèrie de teories per intentar donar resposta a aquest trastorn. També cal afegir quin serà el diagnòstic, símptomes que en deriven a determinar si un infant té trastorn de l'espectre autista i a més quin serà el tractament. En aquest treball també, present quines són les metodologies que ajuden als infants amb autisme per dur a terme una estructuració física de l'entorn, resolució de problemes i a aprendre millor.

Per acabar, duré a terme una descripció del centre APNAB Gaspar Hauser, a nivell de centre o institució per donar a conèixer totes les seves tasques que desenvolupa i després una descripció a nivell d'aula amb un cas real.

1.1. Motivació

La motivació que m'ha conduït a la realització d'aquest treball ha estat la realització del meu practicum durant el tercer curs del Grau de Pedagogia, ja que vaig estar durant tres mesos al centre específic Gaspar Hauser, i també la meua continuació com ATE (Ajudant Tècnic Educatiu) a un ASCE (Aules substitutòries ubicades en Centres escolars) de San Vicente de Paul del Coll d'en Rebassa.

Aquest centre, és una entitat experta des de 1978 en l'atenció, educació i assistència de les persones amb TEA i les seves famílies. Cobreix totes les etapes de la vida, ja que disposa d'una gran quantitat de serveis, que cobreixen totes les necessitats que tenen els infants des dels seus primers anys de vida fins que arriben a la vida adulta. APNAB (Associació de Pares de Nins Autistes de Balears) Gaspar Hauser és una organització sense ànim de lucre, una associació creada per pares i mares, les famílies. Concretament jo vaig estar a una aula d'educació amb joves que es trobaven en la etapa de la transició adulta, havia de tenir en compte l'anticipació com a punt de partida del dia a dia. Ja que per l'infant amb TEA (Trastorn de l'Espectre Autista) és molt important seguir unes pautes molt guiades i unes rutines establides amb anterioritat. També havia d'establir les rutines i per millorar la

seva comunicació i comprensió havia de seguir un Sistema Analògic per pictogrames. A més a més, duu un manteniment de les diverses àrees; habilitats bàsiques, autonomia, cognitiva, teoria de la ment, socialització, comunicació i llenguatge. La socialització era una de les àrees que més es treballava, perquè és molt important en la seva vida diària, per això es duen a terme moltes activitats per a treballar aquesta àrea, el joc en grup, les sortides (passeig o aquelles organitzades per el departament de dinàmica educativa) i per últim les pel·lícules, totes aquestes activitats serveixen per aprendre a conèixer amb els altres i saber respectar-los. També una de les àrees molt importants és la del llenguatge, per això una vegada a la setmana és feia comunicació en grup amb aquells alumnes que no tenien el llenguatge oral adquirit.

Per acabar, cal dir que vaig elegir aquest tema, perquè volia saber més i amb més profunditat quines són les maneres d'intervenir que s'han d'emprar a l'hora de treballar amb infants TEA. I descobrir quines són les metodologies més útils perquè els infants adquireixin les habilitats acadèmiques i socials; que són tant importants per el seu desenvolupament.

1.2. Objectius generals

- Aprendre la definició i els orígens de l'autisme.
- Conèixer les característiques de l'autisme.
- Esbrinar les teories i causes de l'autisme.
- Aprendre les metodologies d'ensenyament més útils per els infants amb TEA.
- Aprendre sobre els serveis, metodologies, tallers i activitats del centre APNAB Gaspar Hauser.
- Fomentar la consciència sobre l'autisme

1.3. Metodologia

La metodologia que he utilitzat per dur a terme aquest treball, ha estat en primer lloc, elegir el tema "L'autisme i el centre Gaspar Hauser". Després vaig dur a terme una recerca (d'articles, llibres, revistes, pàgines web, etc.) amb el suport d'Internet. Quan vaig tenir tots els recursos on hi havia informació sobre el tema escollit, vaig fer una sèrie de "fulles de word", dues concretament. A la primera fulla, vaig fer una llista de totes les referències trobades ordenades amb un nombre de cada un i a l'altre fulla, on hi havia paràgrafs enumerats i amb un títol orientatiu sobre allò que tractava, els nombres corresponien en les referències bibliogràfiques. Aquesta metodologia me va ser molt útil, ja que després va ser molt més fàcil a l'hora de dur a terme la redacció del treball. Perquè cada paràgraf que plasmava, ja sabia on el podia localitzar, pàgina, autor, recurs, etc.

En segon lloc, per realitzar la part del treball sobre el centre Gaspar Hauser, vaig dur a terme una altra metodologia de treball. Consistia en dur a terme conversacions amb el personal docent del centre, per conèixer sobre quines eren les tasques, funcions, serveis, etc que oferia a nivell de centre i a nivell d'aula.

2. Estructura i desenvolupament dels continguts.

2.1. Marc teòric

Per a poder entendre la finalitat d'aquest treball és important aclarir una sèrie d'aspectes que cal saber diferenciar a l'hora de referir-nos a persones que presentin Trastorns Generalitzat del Desenvolupament o Trastorn de l'Espectre Autista, ja que dintre d'aquest es troben diferents síndromes que deriven d'aquest trastorn. També el següent punt a considerar és el transcurs per la història de quins són els orígens i de quines són les aproximacions conceptuals de l'autisme abans de Leo Kanner, fins a l'actualitat ja que ha sofert molts de canvis. I finalment, dels mètodes o programes que s'utilitzen amb aquest col·lectiu i els hi ajuden a la resolució de problemes, comprensió dels coneixements, facilitadors del context en que es troben, comunicació, etc. Aquests són un recurs útil tant per els pares com per els docents i professionals que els envolten.

2.1. a) Definició i tipus de Trastorns d'Espectre Autista - Trastorn Generalitzat Del Desenvolupament

Segons Alacantud, Rico i Lozano (2012:8) defineixen TEA (Trastorn d'Espectre Autista) com "Síndrome o conjunt de síndromes que caracteritzen un trastorn del desenvolupament. Es considera una discapacitat lleugera i els seus símptomes es manifesten de forma diversa en les diferents edats acompanyant a la persona durant el seu cicle vital".

En canvi, Martín-Luengo (2010:64) defineix el TGD com: "El TGD (Trastorn Generalitzat Del Desenvolupament) és una alteració greu i generalitzada de diverses àrees del desenvolupament, concretament, la interacció social, la conducta i la comunicació".

No totes les persones que presenten aquests trastorns presenten les mateixes característiques, ni els mateixos símptomes, ni tampoc en la mateixa intensitat. Doncs, continuant amb la idea principal que apunta Martín-Luengo (2010) de la importància en la diferenciació dels diversos casos, trobem dintre del TGD cinc tipus que formen un continu, és a dir, no significa que una doni peu a l'altra, però si solen estar relacionades, per la qual cosa és normal que hi hagi dificultats a l'hora de clarificar-les. El que marca la diferenciació entre un tipus o un altre és el grau d'afectació. A continuació Martín-Luengo (2010) presenta, ordenats de major a menor grau, els cinc tipus de trastorns generalitzats:

- "Síndrome Autista
- Síndrome de Rett
- Trastorn Desintegratiu de la Infància
- Síndrome Asperger
- Trastorn Generalitzat del Desenvolupament No Especificat (TGD-NE)"

Per concloure amb la primera idea principal del treball, quan parlem de Trastorns de l'Espectre Autista, ens estem referint, únicament, a dos dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament i és important per a les futures situacions que ens relacionen amb aquest àmbit tenir clara la diferenciació que existeix entre uns i altres, fer evident que no tots som iguals i no tots necessitem el mateix.

2.1. b) Orígens del autisme

En primer lloc, potser la primera referència escrita coneguda sobre l'autisme data del segle XVI, segons els autors Artigas i Pérez (2012) recullen que “*El cronista de Martin Luter, va relatar la història d'un nin de 12 anys severament autista. Luter pensava que el nin no era més que una massa de carn implantada en un esperit sense ànima, posseït pel diable, respecte al com va suggerir que hauria de morir asfixiat*”.

En segon lloc, un altre cas històric citat per els autors Artigas i Pérez (2012) és el de l'insòlit Frai Junípero Serra, aquest exemplifica molts dels símptomes que es poden observar en persones amb autisme, recolleix en: “el llibre anònim *Las Florecillas de Sant Francisco*, escrit al segle XVII, on es relaten petites històries d'aquest sant, Frai Junípero no comprenia les claus socials o el llenguatge pragmàtic, no detectava la intencionalitat del comportament dels altres, no s'adaptava a les diferents convencions socials i mostrava dificultats per comprendre la comunicació no verbal”.

En darrer lloc, un dels altres casos va ser el del infant salvatge Victor d'Avairon, estudiat pel Dr. Jean Itard. Quan Victor va ser trobat en estat salvatge en els boscos del Midi Francès, no parlava, no feia demandes, no establia contacte amb les persones i semblava totalment desproveït de qualsevol forma de sociabilitat. La seva edat es va estimar al voltant dels 12 anys. A la fi del segle XVIII, va sorgir un debat al món intel·lectual, commogut per l'intrigant cas. El debat es movia entre dos pols: era Victor, privat del contacte social, alguna cosa semblat a una bèstia salvatge desproveïda de qualsevol sentit moral?; o per contra, seria el bon salvatge rousseunià, no contaminat per la societat, del com emergien les virtuts humanes en el seu estat més pur? .Des d'una perspectiva més pragmàtica, alguns metges de l'època van pensar que Victor patia una deficiència severa des del naixement” imbecil·litat constitucional”i que, precisament per aquest motiu, els seus pares ho haurien abandonat. Però aquesta explicació, aparentment carregada de sentit comú, era poc atractiva per a la intel·lectualitat de l'època, doncs donava per conclòs l'apassionant debat sociològic que aquest esdeveniment havia suscitat.

Citat per els autors Artigas i Pérez (2012); “Harlan Lane (1976) va plantejar per primera vegada en el seu llibre “*El Nin Salvatge d'Avairon*”, la possibilitat que Victor fos autista . Però l'autora va acabar rebutjant aquesta opció per les següents raons: Victor, mostrava canvis bruscs d'humor desencadenats per causes vinculades a la relació amb altres persones; no estava profundament aïllat, sinó que mostrava un cert afecte amb els quals eren amables amb ell; no tenia obsessions marcades; no tenia grans dificultats per a la manipulació; i tenia llenguatge gestual”.

També seguint amb la mateixa idea de Harlan Lane (1976) Uta Fritz es preguntava, “descarten aquestes observacions el diagnòstic d'autisme?” Des de la perspectiva actual es contempla l'autisme, dins un espectre dimensional amb alteració de les capacitats socials i comunicatives; però de cap manera això implica una absència absoluta de tals facultats. Així doncs, Pierre-Joseph Bonnatere, professor d'Història Natural de l'Escola Central d'Avairon, resulta que analitzant minuciosament el relat de les seves conductes queda molt clar que Victor mostrava deficiències en les interaccions socials recíproques, incompetències intel·lectuals específiques, alteracions de la integració sensorial i, a més, no realitzava joc simbòlic

Segons els autors Artigas i Pérez (2012), el vocable autisme no va ser utilitzat en la literatura mèdica fins a 1911. El psiquiatre Bleuler va introduir aquest terme per referir-se a una alteració, pròpia de l'esquizofrènia, que implicava la pèrdua de contacte amb la realitat generant una total o parcial dificultat per comunicar-se amb els altres. Bleuler, profundament interessat en la esquizofrènia, va utilitzar el significat inicial per referir-se a la marcada tendència dels pacients esquizofrènics a viure tancats en si mateixos, aïllats del món emocional exterior. Com sol ser comú en el llenguatge mèdic, la locució deriva del grec clàssic. “Actuacions”, significa un mateix; “ismos” fa referència a la manera d'estar. S'entenia per autisme el fet d'estar tancat en un mateix, aïllat socialment. No obstant això, l'ús original de la paraula no es corresponia exactament amb el significat que adquiriria tres dècades més tard, i que persisteix en l'actualitat.

Jung (1923); citat a Artigas i Pérez (2012) va introduir els conceptes de personalitat extravertida i introvertida, ampliant l'enfocament psicoanalític de Sigmund Freud. Aquest enfocament definia a la persona amb autisme com un ser profundament introvertit, orientat cap al món interior. L'introvertit era per Jung una persona contemplativa que gaudia de la solitud i del seu món intern; de manera que la introversió severa, denominada autisme, es creia que era característica d'algunes formes d'esquizofrènia.

Citat per els autors Viloca i Alcácer (2014); Klein (1930:1 i sgs), publica el cas Dick i ens parla de les seves característiques autistes, sense denominar-ho com a tal. Ella ho va comprendre com una detenció del desenvolupament del jo i del procés simbòlic, observació en què va mostrar la seva agudesia clínica, aportant una comprensió mental de l'autisme molt pionera, amb la qual totes les tendències científiques estarien d'acord actualment. En aquest article també mostra el seu maneig tècnic. Insisteix que es tracta d'una adaptació de la seva tècnica habitual en nins, donades les peculiaritats del nen. Es pot pensar que Klein, en la psicoanàlisi de Dick, indueix al nin, a través del joc, a simbolitzar a nivell d'equació simbòlica, i, pel poc que ens transcriu, sembla que el nin evoluciona. Fidel a la tècnica psicoanalítica de l'època no té en compte un tractament que incideixi en la interrelació pares-nin, ni tampoc els nivells sensorials pre-simbòlics del psiquisme arcaic. Ens preguntem com va ser possible l'evolució de Dick, si Klein va actuar a un nivell d'equació simbòlica, que suposa haver assolit un cert estadi en el procés simbòlic segons Bion, 1970; Meltzer, 1975; Tustin, 1988; Coromines, 1998 citat per els autors Viloca i Alcácer (2014) i seguint fins i tot

investigacions neurocientífiques més enllà de la sensorialitat proto-mental en què estan ancorats aquests nins. Avui en dia, com veurem més endavant, no s'utilitza aquesta tècnica, ja que aquests nins estan en un nivell sensorial, no simbòlic. Probablement Klein va tenir un contacte emocional molt adequat que va facilitar l'evolució. Més que provocar l'equació simbòlica en el nin, potser el que va passar és que Dick es va adherir a la manera de jugar de Klein, a través de la identificació adhesiva, descrita anys més tard per Meltzer (1975) citat per els autors Viloca i Alcácer (2014) en investigar el funcionament mental de les persones amb autisme.

Citat per Ángel Riviere (2003); Luisa Despert (1951:49) pensa que l'autisme s'origina del rebuig prematur de la mare. Greu pertorbació de l'esfera afectiva de la personalitat, que afectarà a les possibilitat de formació d'un jo diferenciat.

Citat per la Federació d'ensenyament de CC.OO (2010), l'estudi científic de l'autisme va començar amb un extens informe publicat en 1943 pel psiquiatre austríac Leo Kanner. En el seu article titulat "Alteracions autistes del contacte afectiu" descriu amb precisió els casos d'onze nens que presentaven un quadre de desenvolupament caracteritzat per l'adquisició i ús del llenguatge i la "insistència obsessiva" a mantenir l'ambient sense canvis, acompanyada de la tendència a repetir una gamma limitada d'activitats ritualistes. "L'alteració més fonamental és la seva incapacitat per relacionar-se normalment amb les persones i les situacions des del començament de la vida. Una extrema solitud autista que es manifesta en la indiferència del nen cap a les persones, situacions d'interacció i senyals socials, la seva resistència o evitació del contacte físic directe, la seva tendència a tractar a les persones com a objectes, la seva falta de respostes anticipatòries en ser agafat, etc".

Es a partir d'aquesta dada quan en la bibliografia especialitzada es comença a conèixer aquesta síndrome sota el nom d'Autisme de Kanner; més concretament aquest autor parlà d'autisme infantil precoç (1966: 720). Sembla ser que quan arribaven a la consulta de Leo Kanner era perquè es considerava que tenien una deficiència aguda de caire auditiu amb simptomatologia de coeficients intel·lectuals molt baixos. La recerca amb més de 150 infants va donar com a resultat descobrir que els infants que des d'un primer moment de la seva vida es veien en la impossibilitat d'establir connexions ordinàries tant amb persones com amb situació de caire quotidià o normal. En aquestes situacions de diagnòstic, els pares segons el mateix Kanner (1966: 723 i sgs), afirmaven que a partir dels 4 mesos semblaven més feliços quan es trobaven tot sols, i defugien de que els agafessin en braços de tal manera que el mateix autor afirmava que aquests fets que es produïen sempre als 4 mesos era un punt inflexible per llur diagnòstic.

Kanner ens diu a continuació no s'oblidi que l'autisme dur el seu nom "Autisme de Kanner", que aleshores, quan va estudiar i reflectí la síndrome dues terceres parts d'aquests nins aprenien a llegir mentre que el altres resaven muts. De tota manera aquest diguem-ne doni del llenguatge no te cap objectiu de comunicació evidenciant malgrat to una gran memòria i facilitat per l'aprenentatge de frases, cançons, poesies o llistats de noms propis. També s'adonà que evidenciaven ecolàlia, o

repetició sense cap sentit de paraules i frases. També se donà conta que mai usen el pronom “jo” ja que si es refereixen a si mateixos utilitzaran sempre el “tu” o també “ell”,

Bender (1970:) citat segon l'autor Martín (2013:32) quan parla de nins autistes, “no es refereix a una patologia diferent de la esquizofrènia, sinó a una de les formes en què aquesta es pot manifestar. Seguint amb l'idea de Kanner, Bender entén l'autisme com un trastorn de la personalitat caracteritzat per conductes de retraïment i dificultats comunicatives”.

Kanner també va descriure les relacions amb les coses u objectes que poden ser prou positives, deixant, en canvi de banda a les persones a les quals mai miren a la cara. Altrament va notar la gran sensibilitat que tenen als seus objectes donant-se conta si maca alguns d'ells la qual cosa li pot provocar ansietat i mal humor quan no agressivitat. (Kanner, 1966 722). També s'adonà que entre els parents més pròxims a aquests nens s'hi troben familiars intel·lectuals i preocupats per l'educació dels fills, obsessius i poc afectuosos.

També, anys més tard, Rutter i Schopler (1984:185) va ser el primer teòric que va fer una observació qualitativa i directa amb nins que presentaven una sèrie de característiques comportamentals específiques com serien: la incapacitat per establir relacions amb persones, ecolàlia retardada, activitats i actituds repetitives i estereotipades, entre altres. De tal forma, aquesta definició ha anat evolucionant al llarg del temps amb la intervenció de diferents autors.

Una altra definició establerta per DSM-IV (1994) citat per Coto (2007:173) “considera l'autisme com aquell desordre en el desenvolupament i les característiques al començament de la vida, incapacitat per iniciar o acceptar el contacte físic, evitació del contacte visual, impediment en la comunicació verbal i no verbal i en l'activitat imaginària.”

L'autisme deriva a una anomalia conductual que consisteix, específicament, en una afectació de la interacció social, de la comunicació i del llenguatge, en la que s'afegeix un trastorn de la modulació sensorial i de la motilitat descrita com a conducta estereotipada (Campos, 1978, citat en Rivière i Martos, 2000; p.99).

Per altra part, Coto (2007:174) esmenta la dificultat que presenta la diferenciació entre autisme i altres trastorns que formen part de l'espectre autista a causa de ser aquest una entitat clínica específica o una esquizofrènia. Però aquesta diferència és esmentada per Kanner (1943) citat a Coto (2007) on presenta que una persona esquizofrènica es retira del món i una persona autista no aconsegueix formar part d'aquest món.

Citat per la Federación de enseñanza de CC.OO (2010) la “*National Society for Autistic Children*” (N.S.A.C.) considera l'autisme com una síndrome que es defineix conductualment. Els trets essencials solen presentar-se abans dels trenta mesos d'edat, i inclouen:

- “Alteracions de les seqüències i ritmes de desenvolupament. Es donen retards, interrupcions o regressives en una o vària de les vies de desenvolupament (motora, social adaptativa i cognitiva).
- Alteracions de la capacitat de relacionar-se adequadament objectes, situacions i persones.
- Pertorbacions de les respostes als estímuls sensorials.
- Pertorbacions del parla, llenguatge-cognició i comunicació no verbal”.

Citat per la Federació de enseñanza de CC.OO (2010). L'O.M.S. (1976) ofereix una descripció detallada del trastorn autista. “L'autisme inclou una síndrome que presenta des del naixement o s'inicia gairebé invariablement durant els trenta primers mesos de la vida; les respostes als estímuls auditius i visuals són anormals i, d'ordinari, apareixen dificultats en la comprensió del llenguatge parlat. Hi ha retard en el desenvolupament del llenguatge, i si s'aconsegueix desenvolupés es caracteritza per ecolàlia, inversió de pronoms, estructura gramatical i incapacitat per usar termes abstractes. Existeix generalment una deterioració en l'ocupació social del llenguatge verbal i dels gestos.

Segons l'autor Comin (2014) considera que en l'actualitat l'origen genètic de l'autisme no està clar. Afecta exactament als gens que generen alteracions en la conformació de cervell de manera que afectin determinades àrees del mateix. Hi ha la hipòtesi que aquestes alteracions genètiques tenen un origen mediambiental, i cada dia trobem més evidències de com determinats compostos químics tant en solitari com en acció combinada afecten a l'organisme i alteren la qualitat genètica, i per tant a l'herència. Però el que sí que s'està evidenciant cada vegada més és que l'autisme té un origen prenatal, és a dir, que el nen neix ja amb una sèrie d'alteracions que provocaran que apareguin, en major o menor mesura, els signes visibles associats del autisme.

2.1. c) Definició i característiques de l'autisme.

Seguint amb la idea del principi del Trastorn Generalitzat del Desenvolupament sorgeix una subcategoria; l'autisme. Podem trobar diferents graus d'autisme, des de lleu a sever i aquesta pot coexistir amb altres discapacitats com la discapacitat intel·lectual, la esclerosi tuberosa, X fràgil, etc. Segons els autors Artigas i Pérez (2012) de fineixen que les primeres descripcions, consolidades com a rellevants, sobre el que actualment denominem trastorns de l'espectre autista (TEA) corresponen a les publicacions de Leo Kanner (1943). No obstant això, no hi ha dubte que individus amb similars característiques han existit sempre.

Kanner va descriure com a trets característics de l'autisme (Federació d'ensenyament de CC.OO 2010):

- “Incapacitat per establir relacions amb les persones.
- Retard i alteracions en l'adquisició i l'ús de la parla i el llenguatge.

- Tendència a l'ocupació d'un llenguatge no comunicatiu i amb alteracions
- peculiar, com la ecolàlia i la propensió a invertir els pronoms personals.
- Aparició dels primers símptomes de l'alteració des del naixement Kanner parla de caràcter “innat” de les alteracions autistes.
- Bon “potencial cognitiu”.
- Aparició en ocasions d'habilitats especials, especialment de bona memòria mecànica.
- Aspecte físic normal i fisonomia intel·ligent.
- Insistència obsessiva a mantenir l'ambient sense canvis, a repetir una gamma limitada d'activitats ritualistes, activitats de joc repetitives i estereotipades, escassament flexibles i poc imaginatives”.

Seguint amb les característiques que va esmentar Kanner (1943) citat a Perez, Martos (2003: 20-26) podríem esmentar amb unes altres paraules que són la soledat extrema explicada com l'alteració bàsica en els mecanismes per accedir al propi món i al món intern de la resta i que dona lloc a una experiència social compartida. Aquesta part, les persones amb trastorn autista, la tenen oculta d'aquí que no tinguin aquesta capacitat per a relacionar-se amb la resta.

Una altra característica seria el desig obsessiu de que no canviï l'ambient, el qual consisteix en l'aplicació d'unes rutines estereotipades que mai canvien i que es troben relacionades amb les dificultats d'anticipació i previsió cap al futur i en l'organització. Per altra banda, l'aspecte físic normal, bon potencial cognitiu i memòria excel·lent.

A més, algunes de les altres característiques del diagnòstic recollides al DSM-IV (1994) citat a Perez, Martos (2003):

- “Deteriorament qualitatiu en la interacció social a l'ús de múltiples conductes no verbals que regulen la interacció social com el contacte ocular, expressió facial, les postures corporals i gestes que regulen les interaccions socials
- Problema en el desenvolupament de les relacions entre pares i l'absència de reciprocitat social o emocional
- Deteriorament qualitatiu en la comunicació amb una absència total del llenguatge verbal, llenguatge inapropiat amb un detriment en la capacitat d'iniciar o mantenir una conversa amb altres, a més d'una absència del joc variat, espontani, creatiu i social.
- Patrons de conducta com la preocupació d'interessos estereotipats i restringits, adherència a rutines o rituals”

Citat per l'Asociación de familias con TEA y trastornos de la comunicació social 2015, Ángel Rivière 1997 a través de l'Inventari del Desenvolupament de l'Espectre Autista (IDEA), ens parla de 4 escales, cadascuna d'elles definides a través de 3 dimensions, i en la qual ja la noció d'espectre es desenvolupa àmpliament, amb la possibilitat de poder així puntuar les diferències en el desenvolupament de cadascun d'elles.

Alguns trets característics de la conducta autista, segons Cabezas (2002), com una mesura per a un diagnòstic i una intervenció primerenca els pares han d'estar atents a una sèrie de signes que presenten els nens amb autisme:

- 1.“ Si plora sense una causa aparent.
- 2.Si no té llenguatge.
- 3.Si no estableix contacte ocular.
- 4.Si li agrada romandre solament.
5. Si rebutja el pit matern.
- 6.Si fa “rabieta” sense una causa aparent.
- 7.Si en parlar-li semblés que no escolta.
- 8.si no té noció de perill.
- 9.Si presenta moviments repetitius.
- 10.Si rebutja el contacte físic”.

En conclusió, hi podem trobar diferents graus d'autisme, des de lleu a sever i aquesta pot coexistir amb altres discapacitats. La característica principal de l'infant amb autisme, seria la incapacitat de relacionar-se amb els altres a la què la segueixen altres com el deteriorament qualitatiu en la interacció social, els problemes en el desenvolupament de les relacions entre pares, el deteriorament qualitatiu en la comunicació i patrons de conducta com la preocupació d'interessos estereotipats i restringits.

2.1.d) Teories i causes de l'autisme

Rivière i Martos,(2000:15) fan referència a les causes i a algunes teories que ens expliquen l'aparició de l'autisme en edats tan primerenques com als 2 anys. Afirmen que existeix un patró prototípic en el qual es desenvolupa l'autisme. S'han realitzat estudis regits per la definició de la DSM-III-R per a fer informes sobre aquest patró, amb mostres de 100 nins que presentaven símptomes d'autisme i amb uns requisits característics. Els resultats d'aquest estudi afirmaven que tots els pares havien notat un retard en el desenvolupament dels seus infants en aspectes comunicatius, respostes expressives o atenció d'aquests.

Per tant, la primera causa de l'aparició de l'autisme es reflecteix en l'absència de pautes comunicatives intencionals en la fase ilocativa (9 - 18 mesos) del desenvolupament.

Els nins amb autisme presenten un patró de passivitat o de tranquil·litat en el primer any, no desenvolupen les pautes de comunicació intencionada en el segon any de vida i hi ha una absència completa d'aquest. (Rivière i Martos, 2000).

Com a una altra causa, Rutter, (1984) afirma que l'autisme és el resultat final d'una gama gran i heterogènia de factors biològics i psicològics. Però es pot dubtar d'aquesta causa ja que, fins ara, no s'ha pogut demostrar que hi hagi variables psicosocials que puguin causar autisme quan no existeix una alteració biològica.

Al llarg de la història hi han hagut varies teories explicatives de l'espectre autista i Martos, (2002) destaca dues teories imprescindibles per a poder explicar aquest trastorn:

- “Teoria de Hobson: suggereix que les errades en la intersubjectivitat condueixen a dues conseqüències important com són la falta de reconeixement de les persones com a tal, amb sentiments, pensaments, desitjos i intencions i la dificultat per a abstreure, sentir i pensar simbòlicament.
- Teoria de Trevarthen: la seva teoria es basa en el desenvolupament cognitiu i el processament d'experiències, on la intersubjectivitat secundària altera en l'autisme i els aspectes emocionals i interpersonal de l'autisme són conseqüència d'una errada primària en processos sensorials, motors i lingüístics”.

En la actualitat existeix molta confusió sobre l'autisme, per això és important conèixer les múltiples investigacions que s'han realitzat sobre l'autisme i que a dies d'ara no existeix una causa única. Segons Aragón (2010: 2 i sgs) exposa que:

•“**Teoria dels factors psicogenètics:** Aquesta teoria considera l'autisme com una forma d'esquizofrènia l'origen s'ha de buscar en la influència d'uns pares poc comunicatius, distants i incapaçs de proporcionar afecte necessari. Entre els anys 50 i 70 es pensava que els hàbits dels pares eren els responsables de l'autisme. Els precursors d'aquesta teoria suggereixen que la manca de comunicació, la manca d'afecte i constància d'alguns conflictes emocionals, pot generar trastorns en la personalitat. Durant anys, es van dur a terme múltiples investigacions en les quals es van estudiar aquests factors, trobant que els pares de nens autistes, no posseïen característiques de personalitat que influís directament en el trastorn, i que l'ambient no produïa ni pressió ni estrès emocional. L'evolució de molts nens sans que van ser rebutjats o maltractats va mostrar que si es canvia l'ambient, solen adaptar-se perfectament. En canvi, els nens autistes no demostren canvis positius si se'ls modifica l'entorn. Això porta a pensar que l'ambient té una escassa significació per al desenvolupament del problema. Aquesta teoria en l'actualitat ha estat desacreditada i no hi ha evidència que la comprovi”.

•**Teoria dels Factors Heretables i cromosòmics**

- “L'autisme com a trastorn heretable: Molts experts indiquen que l'autisme és un desordre

heretable. Els estudis de bessons idèntics han trobat que si un dels bessons és autista, la probabilitat que el un altre també ho sigui és d'un 60%, però al voltant d'un 92% si es considera un espectre més ampli. Els estudis de persones autistes han trobat diferències en algunes regions del cervell, incloent el cerebel, l'amígdala, l'hipocamp, el sept i els cossos familiars. Les neurones en aquestes regions semblen ser més petites del normal i tenen fibres nervioses subdesenvolupades, les quals poden interferir amb els senyals nerviosos. també es s'ha trobat que el cervell d'un autista és més gran i pesat que el cervell de la mitjana. Aquestes diferències poden indicar que l'autisme resulta d'un desenvolupament atípic del cervell durant el desenvolupament fetal”.

◦ “Anormalitat cromosòmica en el desenvolupament de l'autisme: Si s'explora detingudament la relació existent entre l'autisme i els gens, la malaltia podria ser degut a un trastorn genèticament adquirit en la forma d'un gen dominant, autosòmic recessiu o una transmissió lligada al sexe, però no es demostra això en la descendència dels pares. Per tant, és poc probable que l'autisme sigui la conseqüència d'una adquisició heretada, encara que existeix una lleu tendència familiar. Existeix, aproximadament un 2% de probabilitat que una família amb un fill autista pugui tenir un altre fill autista. En els últims anys s'ha arribat a la conclusió que l'autisme pot ser la conjunció de factors múltiples, en combinació amb una alteració genètica”.

• **“Teoria dels factors bioquímics:** Les investigacions enfocades a trobar alguna anomalia bioquímica a l'origen del autisme, se centren en el paper que compleixen determinats neurotransmissors, entenent-los com a substàncies que el mateix organisme produeix i que funcionen com a mediadors químics relacionats amb determinades funcions orgàniques. Un excés o deficiència d'alguna d'aquestes substàncies, o desequilibri entre dos neurotransmissors, poden ocasionar trastorns de conducta. En aquest cas ens estem referint a un neurotransmissor anomenat serotonina, que és una substància que deriva del metabolisme d'un aminoàcid essencial, el Triptòfan, indispensable per al manteniment de l'estat de salut. S'ha demostrat la importància d'aquest neurotransmissor en certs trastorns de conducta. En els nens autistes s'a firma que existeixen alts nivells de serotonina. Aquestes altes concentracions podrien disminuir restringint el contingut de les dietes que continguin Triptòfan, igual que l'ocupació de medicació específica.

La malaltia celíaca, que es caracteritza per intolerància als greixos i al gluten, produeix danys en l'epiteli intestinal, provocant femta voluminoses pels greixos i altres substàncies no absorbides (esteatorrea), alhora que s'aprecia un trastorn en el creixement. S'han pogut identificar molts nens autistes que pateixen la malaltia celíaca”.

• **“Teoria dels factors ambientals:** Alguns autors indiquen que el funcionament de les persones autistes és determinat per algun factor ambiental. Una possibilitat és que moltes persones diagnosticades amb autisme en realitat pateixen d'una condició desconeguda causada per factors ambientals que es semblen a l'autisme (una fenocòpia). Alguns investigadors han postulat que no existeix el "Autisme" en si, sinó una gran quantitat de condicions desconegudes que es manifesten d'una manera similar”.

◦ “Origen Contacte Viral: És molt conegut l'efecte que tenen algunes infeccions virals durant

l'embaràs, la rubèola durant l'embaràs sol provocar nombroses anormalitats congènites.

- Intoxicació per metalls pesats: La intoxicació per mercuri presenta símptomes similars als de l'autisme.
- Factors obstètrics: Hi ha una correlació important entre les complicacions obstètriques i l'autisme. Alguns investigadors opinen que això podria ser indicatiu d'una predisposició genètica res més. Una altra possibilitat és que les complicacions obstètriques simplement amplifiquen els símptomes de l'autisme.
- Estrès: Les reaccions a l'estrès en les persones autistes són més pronunciades en certs casos.
- Àcid Fòlic: L'àcid fòlic afecta la producció de cèl·lules, incloses les neurones. Però la comunitat científica no ha tractat encara profundament aquest tema de forma exhaustiva”.

2.2. Diagnòstic ,símptomes i tractament de l'Autisme

Segons els autors Gaviria et al. (2015:30) per al DSM-IV i la CIE 10, els criteris per al diagnòstic d'autisme eren només clínics amb un nucli central en les definicions, els trastorns de l'espectre autista (TEA) caracteritzats per l'alteració de 3 dominis del comportament o dimensions: la interacció social (alteració en la capacitat de socialitzar-se), el llenguatge, la comunicació (capacitat de comunicació verbal i no verbal alterada) i joc imaginatiu, gamma d'interessos i activitats (patrons de comportaments restringits i repetitius).

Rivière i Martos (2000:16-20) destaquen els següents símptomes per a la detecció de l'autisme:

“Normalitat aparent en els vuit o nou mesos de desenvolupament, acompanyada molt freqüentment d'una tranquil·litat expressiva, que els pares la veuen com un aspecte temperamental del nin i no com a una mostra d'alteració del desenvolupament.

Absència, normalment no percebuda, de conductes de comunicació intencionada, tant per a demanar com per a declarar, en la fase ilocutiva (9-18 mesos) del desenvolupament, entre el 9 - 17 mes. Aquestes anomalies no solen ser reconegudes per els pares ni per els experts.

Manifestació d'alteració qualitativa del desenvolupament, que sol coincidir amb el començament de la fase locutiva del desenvolupament, que es caracteritza per canvis revolucionaris en el desenvolupament mental i el comportament del nin.

Falta de resposta social i aparició de conductes inflexibles en els nins, juntament amb un silenci expressiu en els nins. Aquests símptomes solen aparèixer en el segon semestre del segon any”.

Segons els autors Gaviria et al. (2015:36) exposen que no hi ha tractaments farmacològics que demostrin efectivitat per al tractament curatiu o per al control dels símptomes nuclears, suportats en evidència científica. Hi teràpies farmacològiques dirigides al tractament o maneig de símptomes associats com la hiperactivitat, depressió, convulsions, entre d'altres.

La teràpia per a les persones amb diagnòstic de TEA ha d'estar orientada a la identificació i intervenció de la conducta, la comunicació i la convivència, a través d'intervencions comportamentals, intervencions educatives i intervencions psicosocials. Sempre serà necessari realitzar educació sobre els TEA i conselleria després del diagnòstic, atès que pot ajudar a millorar la interacció posterior amb la persona i el seu entorn. Aquestes intervencions busquen ensenyar-li al nin destreses específiques que li permetin augmentar la seva autonomia. Per això s'han dissenyat diferents estratègies o programes d'intervenció, com els mètodes conductuals i de comunicació, que són aquelles que proporcionen estructura, direcció i organització com a complement de la participació família, dins d'ells es troba l'anàlisi conductual aplicat.

2.3. Metodologies

2.3.a) El programa TEACCH.

El següent punt a considerar són algunes de les metodologies; la divisió TEACCH .Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children, (2003) va ser fundat a Carolina del Nord en 1966 per al servei de les persones amb TEA de totes les edats i nivells de funcionalitat. I també a les seves famílies. En aquest moment, l'autisme es veia com un trastorn emocional la causa principal eren els pares. Termes com el de "mare nevera" s'usava normalment per descriure a aquest tipus de pares i expressava que la fredor, l'actitud distant i, de vegades, la conducta de rebuig causava autisme en els seus fills.

Shopler (2001), va definir l'autisme com a trastorn del desenvolupament i va demostrar que els pares no eren la causa, sinó més aviat, que podien ser bons professors per als seus fills, també va ser el precursor de la divisió TEACCH en 1966. El projecte va ser tot un èxit i va tenir un impacte positiu immediat en les persones amb TEA i familiars que van participar.

Al llarg de les últimes dècades, la divisió TEACCH ha ajudat a reconceptualitzar les teories sobre autisme i ha creat un enfocament d'intervenció molt efectiu i àmpliament utilitzat. Les principals prioritats del programa inclouen, segons Scholer (2001):

- Permetre a les persones amb TEA es desenvolupin de la manera més significativa, productiva i independent possible en les seves comunitats;
- Oferir serveis exemplars a individus amb TEA, a les seves famílies, a aquells que treballen amb ells i els donen suport i
- Transmetre coneixements, integrar la teoria amb la pràctica clínica i distribuir la informació teòrica i pràctica per tot el món.

Segons els autors Mesibov i Shea (2003), l'objectiu principal del programa és prevenir la institucionalització innecessària, ajudant a preparar a les persones amb TEA a viure i treballar més efectivament a la llar, l'escola i en la comunitat.

Els objectius són individualitzats, de l'observació d'aquesta persona, en contextos diferents. Aquest

procés per arribar a establir els objectius individualitzats consta de quatre fases:

1. Avaluació de les habilitats
 2. Entrevista amb els pares per determinar el seu punt de vista sobre les habilitats de l'infant i les seves prioritats per al canvi (recerca d'objectius consensuats amb les famílies)
 3. Establir prioritats i expressar-les en la forma d'objectius escrits
 4. Basant-se aquests objectius fer un disseny individualitzat per al entrenament d'habilitats.
- Els objectius del tractament TEACCH inclouen:

1. Desenvolupar formes especials en les quals el client pugui gaudir i comprendre a altres persones i viure més harmoniosament a casa.
2. Incrementar la motivació i l'habilitat per explorar i aprendre
3. Millorar el desenvolupament disharmonia de les funcions intel·lectuals
4. Superar les dificultats en àrees de motricitat fina i gruixuda a través d'exercicis físics i activitats d'integració
5. Reduir l'estrès de viure amb una persona amb TEA a altres membres de la família.
6. Superar els problemes d'adaptació escolar del client.

El aprenentatges estructurat és una prioritat important perquè l'organització i estructuració han demostrat ajustar-se a la cultura de l'autisme de manera més efectiva que qualsevol altra tècnica: Organitzar l'entorn físic, desenvolupar horaris i sistemes de treball, fer clares i explícites les demandes i utilitzar materials visuals han demostrat ser mètodes efectius per desenvolupar habilitats i permetre a la persona amb TEA executar aquestes habilitats independentment.

Desenvolupar i cultivar les fortaleces i interessos, en lloc d'emfatitzar les dificultats, és una altra prioritat important. Es té en compte tots els aspectes de les vides de les persones amb TEA i les seves famílies.

Segons Schopler (2001) de totes les tècniques educatives que s'utilitzen, la més important és la presentació visual de la informació. És a dir, els materials i l'estructura física que guia visualment l'estudiant cap a la comprensió i l'èxit són les més efectives. A més, de la informació visual, sempre que és possible, s'ensenya als estudiants amb TEA el concepte acabat.. Una altra tècnica educativa es ensenyar les rutines amb flexibilitat incorporada. Primer, les rutines per a l'alumne són una estratègia per comprendre i percebre l'ordre dels esdeveniments del seu voltant, el qual generalment disminueix l'agitació i ajuda en el desenvolupament de destreses. Segon, és molt important que el mestre o el professional segueixi unes rutines, perquè sinó l'infant amb TEA és molt probable que creï les seves. Tercer, les rutines ensenyades han de ser flexibles, perquè això reflecteix la realitat de la nostra cultura.

La individualització és un concepte clau en els programes educatius TEACCH. Aquests estudiants, tot i les característiques autistes que puguin tenir en comú, són extremadament diferents entre si, en termes de fortaleces, àrees de febleses, i idiosincràcies.

Les tendències de les persones amb TEA a concentrar excessivament en els detalls i a resistir-se al canvi impliquen que hem d'ensenyar en diferents contextos, amb varietat de materials, per poder ajudar-los a ser tan flexibles com sigui possible.

Segons Schopler (2001) exposa que el concepte d'ensenyament estructurat va sorgir a principis de la redefinició d'autisme com a trastorn del desenvolupament de la divisió TEACCH.

Quan utilitzem l'ensenyament estructurada amb persones amb TEA, els objectius principals són:

1. L'ajuda a entendre situacions i expectatives
2. Els ajuda a estar tranquils
3. Els ajuda a aprendre millor, usant el canal visual com a punt fort en lloc del canal auditiu.
4. Els ajuda a ser independents de suports freqüents i a generalitzar l'aprens en noves situacions i amb gent nova
5. Redueix problemes de conducta i enfrontaments personals que poden sorgir per confusió i ansietat.

Segons l'autor Schopler (2001) l'estructura es dissenya en diferents nivells. Aquests inclouen:

L'estructura física de l'entorn: Fan que l'aula sigui més interessant, clara i manejable per als alumnes com TEA. La forma en què es distribueix el mobiliari és un primer pas important que garanteix que el programa anirà dirigit als estils d'aprenentatge, necessitats i peculiaritats sensorials de cada alumne amb TEA.

L'edat dels alumnes també influirà en l'estructuració física de l'entorn. Una aula d'alumnes petits necessitarà espais per a jocs, treball individual i independent, àrea de berenar, desenvolupament d'habilitats d'autonomia i possiblement un servei per ensenyar-los a anar sols al bany. Els alumnes més grans necessitaran àrees on puguin desenvolupar els seus interessos d'oci, àrees per treballar habilitats vocacionals i llocs per al desenvolupament d'habilitats domèstiques i d'independència, juntament amb les zones de l'aula destinades al treball independent i el treball un a un per habilitats acadèmiques, per a treball en grup i per a l'ensenyament a nivell de grup- classe.

Independentment del nivell d'habilitats que l'alumne tingui, els materials han de ser convenientment etiquetats i adaptats al nivell de comprensió de cada alumne. Les àrees de treball s'han de situar en zones menys estimulants de l'aula, allunyades de la resta d'alumnes i en llocs amb les mínimes distraccions. Han de proporcionar-ne àrees clarament delimitades en què col·locar les tasques finalitzades. Els materials de treball fàcilment accessibles i clarament marcats han d'estar sempre a l'abast dels alumnes. En aquestes aules hi ha d'haver zones addicionals dedicades al treball en grup, l'ensenyament al grup-classe, oci, jocs o simplement per relaxar-se, depenent de les necessitats dels alumnes. L'estructuració física de l'aula pot suposar una variable extremadament important per a l'èxit o fracàs dels alumnes amb TEA.

Estructurant l'ensenyament un-a-un: La zona d'ensenyament 1 a un és especialment rellevant en la metodologia TEACCH. En ella, es desenvolupen activitats individuals amb l'adult, orientades a diversos fins:

1. Proporciona una "rutina d'aprenentatge" per a aquelles persones que necessiten la rutina per mantenir-se concentrades i relaxades, i per a aquells que no accepten la intrusió.
2. Proporciona un "temps interpersonal professor-alumne" per fomentar el desenvolupament d'una relació positiva.
3. Proporciona un "setting" (estructura) per a l'avaluació d'interessos, punts forts de l'infant, progressos i necessitats.
4. Proporciona un "setting" (estructura) per al desenvolupament d'habilitats, incloent habilitats cognitives i acadèmiques, habilitats de comunicació, d'oci i per treballar conductes.

Hi ha diversos aspectes d'interès en relació a l'Estructuració física d'aquesta zona de treball:

1.Ubicació: Requereix una ubicació específica.

2.Ubicació de l'adult respecte a l'estudiant.

Cara a cara: més exigent des del punt de vista social; es requereix atenció i respondre a una altra persona; sovint es fa servir per a avaluació, comunicació i activitats socials.

Un al costat de l'altre: menys exigent des del punt de vista social, facilita la imitació; no se centra l'atenció en l'adult, sinó en els materials i les instruccions; bo per desenvolupar habilitats.

Darrere: Molt menor presència de l'adult i d'ajuts, tot i que es manté un bon control; es maximitza la independència i la concentració en les activitats sense dependre d'ajudes específiques.

Segons División TEACCH (2003), el programa inclou agendas diàries individualitzades, com una forma d'atendre les necessitats. Si aquestes agendas s'organitzen dotant-les de significat i comprès les habilitats de cada alumne, proporcionaran ordre, predictibilitat i organització en les seves vides. Les agendas, ajuden els alumnes a organitzar-se, comprendre i anticipar les seves activitats diàries, són molt importants perquè se sentin autònoms i més els ajuda a ser menys dependents d'aquestes instruccions.

El format de presentació més popular de les agendas diàries són les escrites en forma d'horaris i diaris, inclouen el dia complet. Molts dels alumnes amb TEA tenen dificultats en la comprensió de la paraula escrita i no poden conceptualitzar un dia complet alhora. Per aquest tipus d'alumnes, les agendas poden contenir dibuixos o fotografies que representen les seves activitats diàries. Per aquells alumnes als quals per les seves dificultats organitzacionals les resulti més complicat conceptualitzar un dia complet, les seves agendas poden representar la meitat del dia cada vegada, un conjunt de tres activitats simultàniament o inclús activitats d'una en una. Allò que importa és que el tipus d'agenda i nombre d'activitats que s'inclouen readaptin al nivell comprensiu de l'alumne.

Per exemple, l'ús de pictogrames facilita la comprensió i suposa un sistema alternatiu de la comunicació verbal amb nins amb TEA. Segons Rivière, 2014 els símbols són eines cognitives que permeten ampliar la ment humana en temps i espai (Vygotsky, 1978). La majoria dels nostres aprenentatges estan intervinguts per símbols, i en totes les cultures existeixen sistemes simbòlics. És

característica de l'ésser humà la possibilitat d'utilitzar múltiples símbols, podent crear-los, combinar-los, comprendre'ls, i així comunicar sentiments, pensaments i experiències amb ells.

També seguint amb la mateixa idea, segons Rivière (2014), els símbols no estan simplement relacionats amb els seus referents, sinó que els denoten o refereixen. Per això, són representacions, i ocupen el seu lloc en absència del seu referent. El concepte de símbol formaria part així del concepte més general de representació. Les possibilitats de simbolització de l'ésser humà són infinites i qualsevol cosa, ja existent, ja creada per a aquesta fi, pot convertir-se en un símbol. El requisit per a l'establiment d'una relació simbòlica és que algú decideixi que una entitat va a prendre el lloc d'una cosa diferent. Per tant, el cor del símbol és la intencionalitat del seu creador o transmissor, i comprendre aquesta intencionalitat és el major desafiament per als éssers humans.

2.3.b) El Sistema Analògic per Pictogrames (PEAPO)

Segons l'autor Pérez de la Maça (2002) defineix el sistema analògic per pictogrames (PEAPO) com “un programa específicament desenvolupat per a usuaris amb Trastorns de l'Espectre Autista (TEA) i persones relacionades amb elles (família o professionals), tant en entorns familiars com a escolars, laborals o ocupacionals”.

D'altra banda seguint amb la idea de l'autor Pérez de la Maza (2002) al tractar aquest tema sosté que:

“PEAPO és un recurs atractiu i clar, de senzill maneig, afavoridor de la comunicació, orientat a la millora de les capacitats d' autodirecció, facilitant l'anticipació i l'estructuració espai-temporal de les persones amb TEA. A més, és un instrument òptim per a la realització, de forma àgil i motivante, d'agendes individuals, seqüències d'acció, horaris, etc. configurables individualment”(Pérez, 2002: 2-4).

Les persones amb TEA independentment de la modalitat, etapa i nivell d'escolarització o ocupació, presenten importants alteracions i dificultats que impedeixen o dificulten l'adquisició dels aprenentatges que podrien aconseguir donades les seves capacitats funcionals.

Citat per l'autor Pérez de la Maça (2002); Ángel Rivière (1996) defensa què al costat dels clàssics trastorns de comunicació, d'establiment de relacions socials i d'imaginació, es pot incloure una nova dimensió: els trastorns del sentit de l'acció. Els nins autistes es caracteritzen per la dificultat per trobar el sentit a les seves accions i a les dels altres. Els seus actes semblen no tenir propòsit definit (nens petits o autistes amb greus dèficits en intel·ligència) i encara en els subjectes més capaços persisteix la dificultat per encadenar les accions amb un propòsit final i per tenir un projecte de vida. Aquesta alteració sembla estar relacionada amb els dèficits en Coherència Central (Frith, 1989) o

capacitat per treballar amb globalitats més que amb els elements que estan compostes, és a dir, la capacitat per integrar la informació a fi d'obtenir d'ella idees coherents i amb sentit, que està en profunda relació amb l'habilitat que poseïm per utilitzar només l'estimulació rellevant en cada situació. També a la base es troba el problema de l'adequació de les conductes als diferents contextos. Finalment, la dimensió de falta de sentit de l'acció està lligada íntimament a les dificultats d'anticipació.” (Ventoso i Osorio, 1997).

Segon l'autor Pérez de la Maça (2002), PEAPO es presenta com una eina complementària en la intervenció amb persones amb TEA per a la realització d'activitats com:

- “Elaboració d'agendes personals
- Elaboració de seqüències d'acció
- Elaboració d'horaris de treball individuals
- “Narració, conversa” sobre l'activitat diària, passada i/o futura.
- Reconeixement i identificació dels suports visuals continguts en PEAPO: pictogrames, fotos, paraules, etc.
- Associació i discriminació entre suports visuals en diferents suports físics i els presentats en PEAPO.
- Desenvolupament de diàlegs i negociacions”.

2.3.c)El Sistema Pictogràfic de Comunicació (S.P.C.)

Segons la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Memoria Andalucía (2010) defineixen els Sistemes de treball són un altra forma d'organització, que ajuda a l'infant amb TEA a organitzar cada una de les activitats. El Sistema Pictogràfic de Comunicació (S.P.C.) són els símbols pictogràfics es componen principalment de dibuixos simples, això és un gran avantatge ja que en desar una semblança amb el que representen en la realitat és més fàcil reconèixer-los i associar-los. La paraula que simbolitza cada dibuix està impresa sobre del mateix, encara que algunes paraules no estan dibuixades donat el seu significat abstracte (p.ex. "per favor"), per tant, estan simplement escrites.

Els símbols han estat dissenyats per tal de representar les paraules i conceptes d'ús més comú, ser apropiats perquè el puguin fer servir tots els grups d'edat i ser reproduïts clara i fàcilment, abaratint costos i facilitant la tasca de preparació de material i panells .

Cada dibuix o paraula de l'SPC es pot presentar en mides de 2, 5 i 8 cm. Aquesta grandària dependrà de les necessitats de cada usuari. Normalment es començarà per una mida gran perquè els detalls diferenciadors dels símbols siguin captats amb més facilitat, per passar posteriorment a símbols més petits i manejables.

Segons la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Memoria Andalucía (2010) el vocabulari de l'SPC es divideix en sis categories diferents depenent de la funció de cada paraula:

- Persones: incloent pronoms personals.
- Verbs.
- Descriptius: principalment adjectius i alguns adverbis.
- Noms: els que no han estat inclosos en altres categories.
- Miscel·lània: principalment articles, conjuncions, preposicions, conceptes de temps, colors, l'alfabet, números i altres paraules abstractes.
- Social: paraules d'ús habitual en interaccions socials (paraules corteses, disculpes, expressions de gust i disgust, etc.).

L'SPC no té una sintaxi pròpia, en no tenir nexes, adverbis i partícules, fa que la construcció de frases sigui molt simple. En el cas que sigui necessari, per a enriquir un missatge es poden utilitzar símbols i paraules d'altres sistemes (Federación de Enseñanza de CC.OO. De Memoria Andalucía, 2010)

Pel que fa a la conjugació dels verbs s'ha incorporat en alguns casos la manera afegint un símbol de la inicial de la paraula que indica l'acció. En altres ocasions el disseny del símbol ja implica un temps determinat verbal.

Quant als colors a l'hora de reproduir els símbols és recomanable que cada categoria de paraules sigui copiada en un paper de color diferent. Es pot utilitzar qualsevol sistema de color sempre que aquest sigui consistent, però es recomana fer servir el mateix codi de color promogut pel Sistema BLISS. Els avantatges d'utilitzar un mateix sistema de color són:

- Ajuda a recordar al nen on hi ha els símbols i d'aquesta manera s'agilita la seva recerca.
- Fa el tauler de comunicació més atractiu i animat per als usuaris.
- Afavoreix el desenvolupament de l'organització sintàctica d'enunciats senzills.
- Hi ha una major flexibilitat per poder combinar diferents tipus de símbols.

Els colors utilitzats són:

- Persones: Groc.
- Verbs: Verd.
- Descriptius: Blava.
- Noms: Taronja.
- Miscel·lània: Blanc.
- Social: Rosa o morat.

Com a conclusió, he extret que aquests serveis estan a disposició de les persones amb TEA de totes les edats i nivells de funcionalitat. I també al servei de les seves famílies. Segons els autors Canal, Crespo, Pérez, Sanz i Botxí exposen que s'ha de procurar que el medi social que l'envolta emeti uns estímuls o claus de característiques semblants a les del medi físic. Això és fer que les claus socials del seu medi social quotidià siguin, per l'autista, el més clares, fixes i constants possibles. Això podria ser conegut com l'eliminació de barreres psicològiques. Per això la intervenció és triple:

1.” Estructuració de la distribució del medi físic: És important tenir un lloc per a cada cosa, o per a cada activitat que impliqui l'autista. Tractar d'evitar els canvis freqüents i innecessaris de mobiliaris o estris de la casa, o de les situacions excessivament espontànies i escassament previsibles.

2. Estructuració de la seqüència d'activitats. Es tracta d'establir una seqüència, el més fixa possible, de les activitats quotidianes en què participa el autista, de manera que les faci molt predicibles per a ell, i millori així la seva col·laboració en elles. Alhora, aquesta actuació permet controlar eficaçment l'ús que del temps lliure fa la persona autista, evitant-se els períodes prolongats d'activitat solitària, i augmentat considerablement la freqüència d'uns períodes planificats d'interacció social.

3.Estructuració de les relacions personals. Les persones que envolten als autistes han d'expressar clarament els sentiments i molt constant, ja que les relacions socials són molt difícils per a ells (PP 155-156)”.

En conclusió, les metodologies com el mètode TEACCH, PEAPO i SPC, són recursos molt útils, perquè serveixen de facilitadors per els infants amb Trastorns de l'Espectre Autista. Aquestes metodologies ajuden a estructurar l'entorn, a aprendre més fàcil, a resoldre problemes, a millorar la comunicació i per últim a estructurar les activitats que volen desenvolupar. També són recursos útils per a les famílies i els professionals que treballen amb aquest sector.

En aquesta segona part duré a terme una descripció del centre APNAB Gaspar Hauser. En primer lloc a nivell de centre, faré un recorregut per la història dels seus inicis, a quin tipus de població és dirigeix i dels serveis que ofereix. I en segon lloc a nivell d'aula, faré una anàlisi, d'una aula d'educació del centre específic del curs escolar 2015-2016.

2.4. Història del centre APNAB Gaspar Hauser.

Segons l'autor Ferrà (2016) exposa que la història de centre APNAB Gaspar Hauser va començar quan: Tres parelles de pares, amb tres nens amb autisme de 8 i 9 anys aproximadament, van seguir els passos que havien començat algunes de les associacions pioneres. Es van associar i la seva meta principal i immediata va ser contractar a un professional que donés tractament individualitzat als seus fills, almenys al domicili familiar, per així, a poc a poc, anar fent camí cap a la creació d'un col·legi especialitzat en el tractament de l'autisme. Eloy Espinar Valdepadrinas, i posteriorment Miquel Ferrà i Martorell, van anar els Presidents impulsors d'aquesta difícil i incipient etapa al món de l'associonisme. I aquest primer professional, aquest "tècnic fundador", com es diu ara en el llenguatge de les Organitzacions, va anar Maribel Morueco, psicòloga, i deixeble directa d'Àngel Rivière, a la qual ell mateix va enviar a Balears, conjuntament amb el suport del APNA de Madrid, per ajudar a engegar els Serveis de APNAB, la qual cosa ara coneixem com a Xarxa Educativa i Assistencial "Gaspar Hauser". Dels tractaments individualitzats a cadascun dels nens amb autisme,

duts a terme al domicili familiar, que es van fer possible gràcies a unes beques que l'antic SEREM va posar a la disposició de les famílies, es va passar a la creació d'una aula d'educació (mai oblidarem aquell primer dia en el qual els nostres tres nens es van posar una motxilla a l'esquena i van ser al col·legi en horari complet!), a l'admissió de nous nens, i a la contractació de nous professionals: Pilar Nicolau; Joan Jordi Muntaner, i nostra volguda i enyorada Magdalena Palmer, que ja no està entre nosaltres. Fins al dia d'avui, en el qual passant pel carrer Montesión número 13, on van funcionar les primeres 4 aules concertades amb el Ministeri d'Educació, al carrer Són Armadans, on es van iniciar els Tallers de Transició a la Vida Adulta, i la primera Mini-Residència al carrer 31 de Desembre, a l'actual i ja propietat de APNAB al carrer Josep de Vilallonga, 79, on ja es van desenvolupar el conjunt de Serveis que al moment actual oferim. Joan Font, Gloria Villacampa han estat alguns dels diferents Presidents de APNAB, que han anat "pasito a pasito" i de forma conjunta amb els professionals escrivint la història que a tots tant ens uneix i enorgulleix, sent D. José Pérez Beites la referència constant, fidel i estable dels últims gairebé 20 anys. I més si recordem que per sol·licitar les primeres ajudes econòmiques que van fer possible engegar a APNAB, Ángel Rivière va haver de parlar de oligofrenia, perquè la paraula autisme no apareixia en el Butlletí de l'Estat, i per tant no era subvencionable...Hi hauria molts noms que citar de companys professionals, famílies, "amics de l'autisme", que ens han seguit i han fet possible que els nostres projectes s'anessin convertint en èxits.

Actualment, segons l'associació de famílies amb TEA i trastorns de la comunicació social (2015) el CCEE Gaspar Hauser es troba localitzat a Palma de Mallorca. L'escola esta ubicada el carrer Josep Villalonga, nombre 79. El codi postal és 07015. Aquest centre, és una entitat experta des de 1978 en l'atenció, educació i assistència de les persones amb TEA i les seves famílies. Cobreix totes les etapes de la vida, ja que disposa d'una gran quantitat de serveis, què cobreixen totes les necessitats què tenen els infants des dels seus primers anys de vida fins que arriben a la vida adulta. APNAB Gaspar Hauser és una organització sense ànim de lucre, una associació creada per pares i mares, les famílies.

2.4. a) Serveis que ofereix el centre:

1. Servei d'atenció primària: APNAB porta ja molts anys realitzant les labors de diagnòstic, orientació i pautes a les famílies, en nens de 0-6 anys, actuació que normalment es concreta, ara com ara, a partir dels 2 anys. La intervenció en sessions individualitzades i estructurades en el Gabinet Psicològic de APNAB, o bé en la llar, dins de la modalitat coneguda com UVAF (Unitat Volant de Suport a la Família), es duu a terme de forma intensiva i precoç. L'Escola de Pares, activitat que ens ajuda a preparar a les famílies, en l'aspecte psicològic i tècnic a comprendre i formar part activa del tractament del seu fill/a. I al fet que sàpiguen, els papàs, que no estan sols, que som molts els que els acompanyem.

2. Gabinet: Gabinet de Tractament Individual del Desenvolupament que ofereix els serveis de detecció, diagnosi i intervenció terapèutica a infants més grans de sis anys.

3.Educació: APNAB a través de la seva Xarxa Educativa i Assistencial "Gaspar Hauser", oferta al moment present 4 Modalitats Educatives:

- Centres específics: Aquesta modalitat educativa de centre específic és per a aquells alumnes amb major necessitat de Suports Generalitzats, aquells que estan més afectats.

- ASCEs (Aules d'Integració situades en Centres Ordinaris.)

Actualment compten amb 11 Aules d'Integració situades en els següents col·legis:

1. CC Ramón Llull (Andratx)

2. 3 aules en CC La Salle

3. 3 aules en CC Sagrat Cor

4. CC Sant Vicent de Paül (Coll d'en Rabassa)

5. CC Corpues Crhistie

6. CC San José Obrer

7. CC Sant Vicenç de Paul (Inca)

En les quals els suports, intermitents i limitats fan possible la inclusió a l'escola.

- UVAIs (Unitats Volants d'Ajuda a la Integració): Són suports puntuals i específics per a l'alumnat amb TEA escolaritzat en aules ordinàries.

De la mateixa manera, segons conveni amb la Conselleria d'Educació, APNAB també realitza la labor d'assessoraments a les escoles, actuant com a Centre de Recursos en aquells centres que precisen optimitzar la seva informació i adequació de les accions per als alumnes susceptibles d'emmarcar-me dins del Trastorn de l'Espectre Autista.

- Escolaritat combinada: Per a aquells alumnes que per les seves característiques i necessitats poden precisar de compartir contextos educatius diferents que li proporcionin una major gamma de suports.

4.Vida adulta: A l'apartat de Vida Adulta, APNAB ofereix el Servei de Centre de Dia, en els quals a més es treballa la Ceràmica i la realització de Telers, sempre en grups reduïts amb una ràtio de 6-7 usuaris per cada 2 monitors.

A més d'aquestes activitats, l'ensenyament de Pautes Comunicatives actua com a fil conductor de totes les Programacions, així com el fomentar les Relacions Socials i l'Autonomia de l'adult.

En projecte per als anys esdevenidors, a curt mitjà i llarg termini, es crearà un Centre Ocupacional i un Centre Especial d'Ocupació en els terrenys que APNAB ha adquirit a la zona d'Algaida, i se seguiran implementant els incipients Programes d'Ocupació amb Suport engegats.

També, dins d'aquesta etapa de la vida, i a partir dels 16 anys, APNAB compta amb el Servei de Residència 220 dies i 365 dies a l'any, orientada especialment per a aquelles persones amb autisme greument afectades que precisen de Suports Generalitzats. Les Habilitats de Vida en la Llar, l'Autonomia Personal, les Activitats Socials dins de la pròpia comunitat i amb l'entorn més proper (barri, poliesportiu...), donaran forma a la Programació general d'aquest fonamental i necessari

Servei, tant per als usuaris com a Projecte de Vida, com para les seves famílies.

APNAB disposa d'un Habitatge Tutelat que pot atendre en un règim normalitzat i inclueix a aquelles persones amb autisme susceptibles de rebre suports de menor intensitat.

5. Servei d'oci i temps lliure: APNAB porta més de 15 anys oferint aquest Servei, romanent les seves instal·lacions obertes durant els mesos de juliol i agost per a tots aquells usuaris i les seves famílies que considerin oportú seguir acudint al Centre i realitzar en el període vacacional aquelles tasques i activitats que puguin seguir contribuint al desenvolupament personal de cadascun d'ells.

En implementar les actuacions en el marc integrador i normalitzador, vam crear Escoles d'Estiu per a aquells nens i joves amb autisme que al llarg de tot l'any estaven escolaritzats en modalitats inclusives, poguessin seguir sent atesos en aquest mateix tipus de contextos. Així van sorgir l'Escola d'Estiu situada al Centre Sagrat Cor; el Campus de Sant Josep Obrer; el Centre Educatiu i d'Oci de la localitat de Santa Eugènia, el Poliesportiu de Sant Fernando...

Igualment, els Dissabtes, de 10h. a 16h les instal·lacions de APNAB romanen obertes per a aquells usuaris en edat escolar que precisin realitzar determinades activitats lúdiques i d'entreteniment, igual que totes les tardes, de Dilluns a Divendres, de 17h. a 20h.

6. Habilitats socials: Porten ja 2 cursos treballant de forma constant i "a la carta" el desenvolupament d'Habilitats Socials en grups reduïts, bé en edat escolar, bé en edat adulta, el material que s'està generant, igual que ha passat amb la creació i el desenvolupament de l'Escola de Pares que ha fet possible aquest CD, també serà un dels objectius a mitjà termini per poder implementar aquest tipus d'Habilitats en aquelles persones a les quals pugui ser-los útil, amb TEA, o amb qualsevol altre tipus de problemes, en les quals es vegi minvada la seva capacitat de relació i interacció amb els altres.

Els dimecres, des de les 17 h., i amb una durada de 1 hora i mitja, ja són 3 els grups que funcionen amb aquestes característiques.

En projecte APNAB pretén crear un Taller de Teatre, i un altre de Música i Dansa, també en horari extraescolar, per poder millorar i augmentar les capacitats comunicatives, cognitives i socials dels nens atesos a la Xarxa Educativa i Assistencial "Gaspar Hauser", i a l'una augmentar el conjunt d'activitats que puguin donar un major sentit i meta a la seva vida personal.

7. Planificació de la vida adulta: L'etapa de transició a la vida adulta és crucial en la vida de qualsevol persona. Per a una persona amb un Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), qualsevol canvi representa un desafiament. L'adult amb TEA necessita d'una orientació especial i d'una planificació en avançada, claus per a la seva qualitat de vida futura. La PVA és una Planificació individualitzada i centrada en la persona, la finalitat de la qual és facilitar el desenvolupament de l'autonomia personal i la integració social de joves i adults amb TEA, i pot tenir un component de formació professional específica quan sigui possible. Els seus objectius generals són:

- Afermar i desenvolupar les capacitats dels usuaris, en els seus aspectes físics, afectius, cognitius, comunicatius, morals, cívics i d'inserció social, promovent el major grau possible d'autonomia personal i d'integració social.

- Fomentar la participació dels usuaris en tots aquells contextos en els quals es desembolica l'edat adulta: La vida domèstica, utilització de serveis a la comunitat i gaudi de l'oci i temps lliure, entre uns altres. o Promoure el desenvolupament de les actituds laborals de seguretat en el treball, actitud positiva davant les tasques i normes elementals de treball, així com l'adquisició d'habilitats laborals de caràcter polivalent.
- Promoure els coneixements instrumentals bàsics, adquirits a l'educació bàsica, afermant les habilitats comunicatives i numèriques, la capacitat de raonament i resolució de problemes de la vida diària, així com el desenvolupament de la creativitat dels alumnes.
- Potenciar hàbits vinculats amb la salut corporal, la seguretat personal i l'equilibri afectiu, per desenvolupar la seva vida amb el major benestar possible.

Perfil de l'usuari del servei de Planificació de la Vida Adulta (P.V. A.) : aquest servei va destinat a joves i adults amb TEA. Pot tractar-se d'usuaris del servei de Centre de Dia de APNAB, qui aglutina a tots els usuaris joves i adults de Gaspar Hauser, o bé, d'usuaris externs al nostre Centre que compleixen amb el perfil.

8. Tutoria familiar: Els objectius del servei són:

- a) Oferir formació continuada als familiars / tutors legals de persones amb TEA fent-la més accessible, flexible i fàcil amb l'ús de les noves tecnologies (Internet, correu electrònic, etc ...)
- b) Assessorar als familiars / tutors legals dels nostres usuaris en relació a problemes o dubtes que sorgeixen en l'àmbit familiar. (NO de l'àmbit escolar)
- c) Reduir nivell d'estrès / ansietat familiar, millorar la convivència familiar, millorar el sistema familiar, les relacions familiars.

9. Suport psicològic a les famílies: És un servei dirigit als familiars o tutors de persones amb TEA, que té com a finalitat millorar la informació que disposen les famílies, disminuir l'estrès familiar, millorar la qualitat de vida en l'àmbit de la llar, crear un espai per aclarir dubtes, aprendre noves habilitats per afrontar el dia a dia, parlar de les necessitats individuals, de parella, etc

10. Formació, investigació i divulgació: APNAB, a través de la Xarxa Educativa i Assistencial "Gaspar Hauser", duu a terme Seminaris de Formació, en els quals en grups reduïts, i al llarg de tot un curs, es forma a estudiants i professionals per poder comprendre i intervenir en el desenvolupament i millora de les persones amb autisme.

Igualment, es col·labora i participa en xerrades, conferències, Congressos, Jornades en l'Estat Espanyol i Llatinoamericà, sent una importació especialment rellevant de APNAB la d'edició de material audiovisual, en la qual l'objectiu principal és la divulgació i millora de forma pràctica i assequible d'aquells coneixements sobre les persones amb autisme i les seves famílies.

APNAB, té la intenció d'engegar aquells mecanismes necessaris que li puguin permetre accedir a aquells Programes de R+D, posant la seva experiència i coneixement al servei de la ciència i la Recerca, i col·laborant d'aquesta manera en què en la Comunitat Balear millori la qualitat d'atenció, detecció i intervenció de les persones amb autisme i les seves famílies.

(Asociación de familias con TEA y trastornos de la comunicación social.Gaspar Hauser, 2015).

A nivell de centre també hi podem trobar un servei, que és dinàmica educativa. S'encarrega de les sortides, activitats i tallers efectuats dintre de l'horari escolar. També s'encarrega d'organitzar les festes habituals. Aquest any, durant el curs 2015-2016 s'han duit a terme festes com:

- El dia de les verges
 - Festa de nadal: Cantada de nades i un taller de cuina “coca de torró”
 - San Antoni (Les beneïdes)
 - Sant Sebastià (Torrada)
 - Carnaval. Festa de disfresses i rueta per la zona de l'escola
 - La Jaia Coroma.
 - Festa de Pasqua. Taller de cuina “feim crespells”
 - Tots sants (Amb la creació d'un rosari)
 - Dia de la Pau. Creació d'un mural i un taller de cuina “crespells en forma de colom”
 - Dia del llibre.
 - Dia de l'arbre. Els infants es van a plantar un arbre.
- I per últim, la festa final de curs.

En quant a les **sortides**, s'han dut a terme:

- A nivell de tota l'associació de APNAB Gaspar Hauser: Galatzó i fira del Ram
- A nivell de centre, s'han realitzat sortides com: Anar a veure els betlems de Palma, anar al teatre i una visita a l'exposició de la “nit de l'art”.

Les **activitats escolars**, també són diverses: Emaya, Plantar un herbaci (hort escolar) i coneixem el bosc “El gram”.

Els tallers, són una part molt important en el procés d'ensenyança-aprenentatge, perquè són joves que estan en l'etapa de transició cap a la vida adulta. A continuació exposaré com es preparen els programes de cada un dels tallers i en que s'han de basar els mestres.

•**Taller d'art:** A l'hora de marcar els objectius el mestre ha de possibilitar el procés creatiu, acompanyar l'usuari en la creació sense intervenir en el procés creatiu, acollir la producció sense jutjar i oferir un marc de treball confortable i segur.

Depenent del nivell de l'usuari proposa els següents objectius:

1. Aprendre / potenciar una nova forma d'expressió / comunicació a través de l'art.
2. Millorar l'estat emocional, corporal i sensorial a través de l'expressió artística, facilitant l'expressió i alliberament de tensions.
3. Millorar la coordinació visual i manual.
4. Conèixer i tenir accés (facilitant la recerca / experimentació) a:
5. Diferents procediments d'expressió artística,
6. Diferents materials i suports d'expressió artística,
7. Diferents colors, incloent la diferenciació blanc - negre.

8.Gaudir manipulant i practicant amb procediments, colors i materials nous i diversos.

9.Seleccionar lliurement materials, colors i tècniques a utilitzar per produir una obra íntima i personal (avaluar preferències i permetre aquesta lliure elecció).

10.Mantenir un comportament adequat a l'espai del taller: mantenir l'ordre, la neteja i la cura dels materials i eines de treball.

Possibles activitats per implementar els objectius proposats:

- Generalitzar habilitats bàsiques al taller d'Art.
- Mantenir un comportament adequat i tenir cura del material
- Coneixement i ús de diferents procediments / materials (dits, pinzells, esponges, llapis, bolígrafs, ceres, acrílic, aquarel·la ...).
- Coneixement i ús del blanc i negre.
- Coneixement i ús de colors.
- Elecció lliure de procediments, materials i / o colors.
- Visita a un museu o exposició.

•**Taller de paper reciclat**, depenent del nivell del usuari el mestre es proposarà als següents objectius (no es treballaran tots amb tots els usuaris, sinó que es seleccionaran i adaptaran a les capacitats i necessitats de cada un):

- 1.Treballar habilitats bàsiques en el context del taller
- 2.Treballar habilitats de motricitat fina
- 3.Aprendre a seguir una sèrie de passes per arribar a un objectiu
- 4.Atendre ordres senzilles a l'aula
- 5.Acostumar-se a espais nous i generalitzar activitats en els mateixos.

Possibles activitats per implementar els objectius proposats:

- Establir i mantenir contacte ocular, romandre assegut el temps que requereixi, romandre atent a l'activitat, atendre ordres.
- Rasgar paper: tallar amb els dits trossos petits de paper
- Posar el paper a un recipient amb aigua
- Fer pasta de paper amb paper i l'aigua: batre fins obtenir una pasta homogènia.
- Introduir un marco de reixa dintre de la cubeta
- Secar-lo a poc a poc i deixar-lo escolar.
- Absorbir amb una esponja l'aigua que sobra.
- Aixecar el marco amb cura
- Posar la fulla resultant a eixugar

- Recollir el material, neteja i llimpiesa, organitzar l'espai utilitzat.
- Realitzar manualitats amb paper reciclat resultant: punts de llibre, quaderns, carpetes, ventalls, caixes, etc.

•**Taller de cuina:** Proposa els següents objectius.

- 1.Treballar les sortides i l'activitat de fer la compra (ingredients per el taller de cuina quinzenal) segons cada alumne
- 2.Anticipar l'activitat de cuina preparant fitxes- receptari. En aquesta fase es treballaran la majoria de les àrees acadèmiques (habilitats bàsiques, llenguatge i comunicació, cognitiva i motricitat fina).
- 3.Facilitar la generalització d'habilitats bàsiques (romandre assegut, contacte ocular, seguiment visual...) en el context de la cuina i menjador.
- 4.Treballar l'àrea de llenguatge receptiu i expressiu atenent a ordres senzilles, denominant aliments, compartint situacions...
- 5.Aplicar l'àrea de motricitat fina a tasques relacionades amb l'àmbit de la cuina: untar, tallar, pelar, batre, etc.
- 6.Fomentar el fet de provar textures i sabors nous.

Continguts

- Educació vial
- Educació per el consumidor: coneixement del funcionament d'un supermercat.
- Els euros. Coneixement de les monedes i bitllets i també el fet de pagar i rebre canvi.
- Els aliments: reconeixement i anomenar.
- Elaboració de receptes de cuina.

Per programar els tallers, els mestres s'han de basar en que cada taller es fa de forma grupal. Han de seguir els objectius i les possibles activitats que he esmentat amb anterioritat. També, hi ha un protocol d'avaluació per cada un dels tallers.

Taller de jardineria: Proposa els següents objectius.

- 1.Treballar les plantes autòctones de les Illes Balears a través de la confecció de murals de l'estació de l'any i de l'elaboració d'un herbaci.
- 2.Treballar la motricitat gruixada mitjançant sortides al bosc del castell de Bellver, per recollir plantes de temporada.
- 3.Anticipar l'activitat de jardineria
- 4.Aprendre a cuidar les plantes d'interior com exterior
- 5.Treballar l'àrea de llenguatge receptiu i expressiu atenent a ordres senzilles, denominant plantes i les seves parts , compartint situacions.
- 6.Observar la germinació de les llegums i aprendre a reconèixer les diferents parts de la planta.
- 7.Fomentar el fet de gaudir de la naturalesa

En quant els continguts:

- Coneixement del medi:

- Parts d'una planta
- Tipus de planta
- Cura de les plantes
- Coneixement del bosc
- Plantes d'interior i d'exterior
- Realització d'un herbaci.

• **Taller d'ambientalització:** depenent del nivell del usuari el mestre es proposarà als següents objectius (no es treballaran tots amb tots els usuaris, sinó que es seleccionaran i adaptaran a les capacitats i necessitats de cada un):

1. Treballar habilitats bàsiques en el context de taller
2. Cuidar el medi ambient a partir de la separació de residus (paper, cartró i plàstic).
3. Establir un sistema de recollida i reciclatge de materials
4. Reduir el consum d'aigua cuidant de tancar les aixetes sempre que no s'utilitzin.
5. Reduir la utilització d'energia
6. Reduir el consum de materials de difícil reciclatge
7. Estalviar en el consum de paper (fotocòpies, torcaboques...)
8. Reduir els residus en les festes utilitzant tassons i plàstics reciclables.
9. Promoure l'adquisició d'hàbits de responsabilitat entre els alumnes tenint en classer alguna planta.
10. Conèixer i aprendre a valorar i respectar els espais naturals.

Possibles activitats per implementar els objectius proposats:

- Establir i mantenir contacte ocular, romandre assegut el temps que requereixi, romandre atent a l'activitat, atendre ordres.
- Separar els residus de paper, cartró i plàstic.
- Dur els residus a tirar al contenidor corresponent
- Comanar als pares els posin el berenar dins carmanyoles el berenar.
- Estar atents a les aixetes a la hora de netejar les mans i dents, tancar sempre que no s'utilitzin.
- Vigilar que la llum està apagada i les aixetes tancades abans de sortir de l'aula.
- Comprar plantes per tenir en classe i que els usuaris i el personal es facin responsables d'elles.
- Comprar tassons que es puguin utilitzar en les festes de l'escola, per així reduir o eliminar la seva utilització
- Realitzar excursions a espais naturals.

• **Taller de biblioteca:** depenent del nivell del usuari el mestre es proposarà als següents objectius (no es treballaran tots amb tots els usuaris, sinó que es seleccionaran i adaptaran a les capacitats i necessitats de cada un):

1. Treballar habilitats bàsiques en el context del taller
2. Aprendre a utilitzar els llibres, des de mirar-los i cuidar-los fins fer resums de capítols.

3. Ensenyar a escollir llibres
4. Fer que el llibre sigui un objecte atractiu per l'alumne
5. Fomentar la cura
6. Fomentar la lectura
7. Ensenyar el funcionament d'una biblioteca
8. Fomentar l'ús de biblioteques fora de l'escola
9. Implicar a les famílies
10. Elaborar/adaptar llibres que resultin més atractius i assequibles als usuaris.

Possibles activitats per implementar els objectius proposats:

- Establir i mantenir contacte ocular, romandre assegut el temps que requereixi, romandre atent a l'activitat, atendre ordres.
- Elaborar un punt de llibre
- Elaborar un distintiu que els usuaris es posaran al dia que hi hagi taller de biblioteca
- Anar a la biblioteca del centre i escollir un llibre amb o sense ajuda
- Ordenar els llibres
- Visitar una biblioteca
- Emplenar una fitxa basada amb el llibre que s'ha utilitzat
- Identificar, nombrar objectes, accions i o seqüències en el llibre
- Llegir un llibre
- Celebrar la festa del llibre.

Al acabar cada una de les sortides, activitats i tallers efectuats dintre de l'horari escolar i també les festes, s'ha de dur un registre, és a dir, s'han d'avaluar. A mode d'avaluació han de seguir el protocol corresponent.

Les sortides i les activitats escolars :

- R2-7.5/07-A: Informació sortides /activitats (veure Apèndix 1)
- R9-7.5/07-B: Avaluació de l'Organització de les sortides, activitats, tallers, setmana cultural, natació i obra de teatre (veure Apèndix 2)

Els tallers:

- RXX-7.5/07-XX: Protocol Avaluació Taller d'Art (veure Apèndix 3)
- R20-7.5/07-A: Protocol Avaluació Taller de Paper Reciclat (veure Apèndix 4)
- R11-7.5/07-A: Protocol Avaluació Taller de cuina (veure Apèndix 5)
- R12-7.5/07-A: Protocol Avaluació Taller de jardineria (veure Apèndix 6)
- R14-7.5/07-A: Protocol Avaluació Taller d'ambientalització (veure Apèndix 7)
- R13-7.5/07-A: Protocol Avaluació Taller de biblioteca (veure Apèndix 8)

Els protocols d'avaluació són una guia per els mestres, perquè no tots els infants realitzen les mateixes funcions dins un taller, aquestes venen determinades en funció del nivell que tenen els

alumnes.

Seguint amb la mateixa idea, a nivell de centre hi podem trobar els **claustrs**.

Els claustrs es realitzen un a principi de curs i un altra a final de curs, que tenen una durada d'una hora i mitja on es parla de temes diversos relacionats amb:

- Donar la benvinguda a tots els membres
- Parlar dels nous vinguts i alumnes que s'han marxat.
- Concerts nous
- Noves ASCEs, és a dir col·legis que s'han afegit a tenir una aula substitutòria de centre específic.
- I per últim, s'assignen a cada mestre els alumnes que tindrà.
- Resum de tot el curs, anys anteriors, etc.

Entre d'altres temes.

En els claustrs hi participen: l'equip directiu, cap d'estudis, la directora i els mestres.

(M.C.Sánchez, comunicació personal, 22 de maig del 2016).

2.4.b) Pla d'actuació quan arriba un alumne nou vingut al centre Gaspar Hauser.

1.Els E.O.E.P (Equip d'orientació educativa i psicopedagògica), fan un diagnòstic, és a dir un informe psicopedagògic de l'infant, on es reflecteix la situació actual de l'alumne i també quina ha estat la situació actual de l'infant en tot els seu transcurs escolar. I és qui deriva quin serà el centre que aquest alumne haurà d'estar escolaritzat (veure Apèndix 9)

2.La coordinadora del centre Gaspar Hauser convoca una reunió amb l'E.O.E.P., on li proporcionen tota la informació de l'infant.

3.Es duu a terme una reunió entre el mestre que consideren més adient per el cas d'aquell alumne i la coordinadora. Se li dóna al mestre tot els documents proporcionats per l'E.O.E.P.

4.En funció de tot allò que ha llegit el mestre, prepara el material.

5.Presa de contacte, aquest consisteix en que el mestre ha de respectar a l'alumne, ha de fer que l'infant tingui les ganes i la motivació d'assistir al centre, es una passa on s'ha de negociar molt, crear un clima on es senti agust i favorable. També s'ha de tenir molta conversa. El mestre ha de tenir una part creativa, fer moltes aproximacions, exemple: un alumne que no vol entrar a classe i just vol jugar al pati a "color-color" idò un dia li dius color "taronja" i condició que està dins la classe.

6.Es duu a terme l'observació de l'alumne, amb un registre general R-27 (veure apèndix 10). Consisteix en contar tot el que passa, les conductes, l'adaptació amb el pati, l'aula, el bany, els companys, els altres mestres, etc.

7.Adaptació i reforç. L'adaptació consistiria en que el mestre s'ha d'adaptar a l'alumne i l'alumne al mestre, en canvi, el reforç seria principalment reforç social; fer que l'alumne es senti el centre d'atenció, és a dir el protagonista.

8.Fer comparació abans -després de l'informe. És a dir, treure unes conclusions, de quines són les coses noves i bones de l'alumne.

9.Després es marquen una sèrie d'objectius, que es recullen un programa individualitzat en funció

d'allò que el mestre ha extret i dels informes que té al seu abast sobre la seva vida escolar.
(M.C. Fernández comunicació personal, 20 de maig del 2016).

El mestre serà l'encarregat d'elaborar programes individuals (veure exemple apèndix 11); per a cada alumne i establir uns objectius a desenvolupar durant el curs. En aquest s'especifica detalladament quin seran els objectius. Aquests hauran d'incorporar una planificació centrada en la persona, avaluació funcional, estratègies d'intervenció positives, intervencions polifacètiques, centrades en el medi ambient i avaluació dels resultats. El programes consten de les següents parts:

1.Habilitats bàsiques: Són les habilitats que té l'alumne a l'hora de moure-se dintre de l'aula, atenant ordres senzilles i complexes. Depenent del nivell de l'usuari proposa els següents objectius:

- Atendre ordres senzilles i complexes
- Mantenir el contacte visual (Davant ordre verbal o espontani).
- Realitzar el programa
- Mantenir una bona postura
- Fixar la mirada cap a objectes (visuals, sonors)
- Mantenir l'atenció en l'activitat
- Dur a terme hàbits de treball escolar (respectar torns i tenir cura del material escolar)
- Tenir autonomia en el treball: Triar la fitxa corresponent indicant nom, data, activitat,col·locar-la a la safata corresponent,agafar i col·locar el material al seu lloc una vegada usat.

Activitats

Els objectius programats en aquesta àrea es treballen diàriament a l'aula i abans de fer qualsevol tasca o activitat.

1.Autonomia:Els hàbits d'autonomia són molt important per el seu benestar i el que l'envolten. Es treballa la higiene personal, la alimentació, el vestir i anar al bany sol. Aquestes són necessitats bàsiques necessàries per desenvolupar la seva autonomia. Depenent del nivell de l'usuari proposa els següents objectius:

Higiene i neteja

- Rentar les mans
- Posar-se sabó
- Obrir l'aixeta
- Fregar les mans i passar-les amb aigua.
- Tancar l'aixeta
- Assecar-se

Ús del WC

- Anar al bany sol i tancar la porta

- Netejar-se amb paper
- Sortir totalment vestit

Raspallar dents

- Portar el got, raspall i pasta de dents al bany
- Obrir la pasta de dents
- Posar pasta sobre el raspall.
- Rentar les dents
- Rentar els queixals
- Girar el raspall
- Esbandir
- Netejar el raspall
- Tapar la pasta
- Eixugar el raspall
- Guardar el raspall i la pasta al lloc corresponent

Alimentació

- Posar la taula (Col·locar els coberts, torcaboques i tassó)
- Mantenir una postura adequada.
- Utilitzar els coberts i el torcaboques de manera correcta.
- Corregir l'hàbit d'ajudar-se amb la mà per agafar el menjar, indicant-li que ha d'emprar el cobert adequat.
- Recollir la taula.
- Netejar la taula.

Vestir

- Cordar cinturó
- Descordar cinturó
- Posar-se el cinturó
- Cordar botons amb ajuda
- Descordar botons amb ajuda
- Pujar cremallera
- Baixar cremallera
- Enganxar i desenganxar peces amb velcro
- Fer un nus amb cordons

- Fer llaç després del nus de la sabata
- Desfer un nus amb cordons
- Doblegar tovalloles i samarretes

1.Socialització: Dintre de la Socialització hi trobem el joc en grup, sortides i extinció de conductes.

El joc en grup, serveix perquè els alumnes aprenguin a compartir un moment lúdic amb els companys, saber esperar al torn que pertoqui i conèixer les regles del joc.

Les sortides, serveixen per aprendre les normes d'educació vial, usar els transports públics, fer ús adequat dels llocs públics i aprendre anar a comprar.

Les conductes: Són totes aquelles que són negatives, que pertorben el benestar de la classe, dels companys i d'ells mateix.

2.Cognitiva: És molt útil per a l'anticipació dels alumnes, perquè dintre d'aquesta es treballa l'estructuració del dia, l'elaboració del calendari i el menú del dia.

També es duen a terme seriacions, conceptes polars (gros-petit, adalt-abaix, dintre-fora), camps semàntics, la memòria, etc.

Dintre de l'àrea de cognitiva hi trobem també les habilitats acadèmiques: lecto-escriptura i matemàtiques.

3.Comunicació i llenguatge: Consisteix en dur a terme un llenguatge receptiu, demanar-li i l'alumne ha de respondre. Exemple: donem poma, on està casa, etc. I llenguatge expressiu, seria mostrar-li i que ell ho expressi. També, amb aquells alumnes que no tenen un llenguatge oral adquirir, s'utilitza un llenguatge de signes bimodal, que vol dir adaptat. Cada paraula correspon a un signe. Les frases es construeixen igual que el llenguatge oral "subjecte+ verb+ complement".

4.Teoría de la ment: També és una de les àrees més importants perquè fa que els alumnes aprenguin a posar-se en el lloc d'un altre. Depenent del nivell es marquen una sèrie d'objectius:

- Aparellar emocions amb imatges iguals.
- Aparellar emocions amb imatges diferents.
- Reconèixer emocions: content, trist, enfadat.
- Comprensió de creences:
 - Perspectiva simple: les persones percebem coses diferents
 - Perspectiva complexa: les persones poden percebre les coses de diferent manera
 - Discriminar mirar / pensar (Reconeixement de pensaments a partir d'una acció i atribuir causes a partir de pensaments)
 - Percebre fa saber / no percebre fa no saber (El es perquè ho he vist / tocat / sentit- no ho sé perquè no ho he vist / sentit ...)
 - Creença veritable i predicció d'acció "el busco / faig perquè crec ..."
 - Discriminar veritat / mentida
 - Falsa creença i predicció d'acció

•Tasques d'aparença / realitat

1.Motricitat fina : Es treballa en la realització d'activitats, que és realitzen dintre de l'aula de manera autònoma o amb ajuda. I també sobretot es treballa durant la realització de manualitats i el tallers.

2.Motricitat gruixada: En aquesta area es treballa l'habilitat que el jove va adquirint per moure harmoniosament els músculs del seu cos i mantenir l'equilibri, a més d'aconseguir agilitat, força i velocitat en els seus moviments.

Al acabar cada una de les sessions, ja siguin individuals o grupals s'han de registrar.

•**Les habilitats bàsiques:** Els objectius programats en aquesta àrea no es registren , ja que estan en fase de manteniment i /o generalització en la seva majoria i són objectius que es treballen diàriament dintre de l'aula i abans de qualsevol tasca o activitat.

•**Els hàbits d'autonomia:** R11-B/09 (veure apèndix 12)

•**La socialització:** Jocs en grup R27-7.5/11X ; conductes: R28-7.5/11-B i sortides: R27-7.5/11-X

•**Cognitiva:** R-8-7.5/11-X i R4-7.5/11-X

•**Habilitats acadèmiques:**R-8-7.5/11-X i R4-7.5/11-X

•**Comunicació i llenguatge:** R-8-7.5/11-X

•**Teoria de la ment:** R-8-7.5/11-X i R4-7.5/11-X

•**Motricitat fina:** R8-7.5/11-X i R4-7.5/11-X.

•**Motricitat gruixada:** No és treballa, ja que heu tenen totalment assolit.

(A. Martorell, comunicació personal, 22 de maig del 2016).

En conclusió, cal dir que els programes són individualitzats per cada un dels alumnes, on es defineixen una sèrie d'objectius que haurà de complir al llarg del curs escolar. Es poden fer canvis en la programació, afegint un apèndix. L'apèndix serveix per si es vol afegir o llevar alguns dels objectius previstos, per diferents motius. Els motius poden ser per causes de conducta, adquisició dels objectius previstos, que els objectius previstos siguin massa elevats per el nivell de l'alumne o que els objectius que s'hagin plantejat ja estiguin totalment assolits i es vulgui afegir nous.

A nivell d'aula, també els mestres han de preparar uns informes de cada alumne, on especifiquen si els objectius proposats en el programa s'han assolit. Aquests informes s'han d'entregar a final de cada trimestre de forma obligatòria. Ara bé, també es poden dur a terme informes extres, si el mestre heu considera oportú. Serien informes més especialitzats, més concrets. Exemple: Per temes relacionats amb la conducta.

Seguint amb la mateixa idea, per acabar també són obligatoris dur a terme al menys tres reunions amb els pares, sobretot a final de cada trimestre, on sel's integra els informes.

(A. Martorell, comunicació personal, 22 de maig del 2016).

2.4. c) Metodologia de treball

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9:00-10:00	Recepció, autonomia i ajuda en el control de conductes (retirant objectes, altres conductes inadequades, usuaris). Estudi de materials i programes.				
10:00-10:45	*Rutines	*Rutines	*Rutines	*Rutines	*Rutines
	Joc en grup	Lecto	Comunicació en grup	Cognitiva	Teoria de la ment
10:45-11:00	Berenar	Berenar	Berenar	Berenar	Berenar
11:15-12:00	Llenguatge	Matemàtiques	Taller de cuina o Taller de paper reciclat	Lecto	PASSEIG
12:00-12:15	Registre de conductes i assistència	Autonomia	Registre de conductes i assistència	Llenguatge	Registre de conductes i assistència
		Registre de conductes i assistència		Registre de conductes i assistència	
	Pati	Pati	Pati	Pati	Pati
13:00-15:00	Dinar	Dinar	Dinar	Dinar	Dinar
	Higiene personal	Higiene personal	Higiene personal	Higiene Personal	Higiene personal
	Descans	Descans	Descans	Descans	Descans
15:00-16:00	MANUALITATS	BIBLIOTECA/ LUDOTECA	JARDINERIA	ART	PEL·LICULA
16:00-17:00	Ajuda grup general: hàbits de socialització (oci i descans), autonomia (berenar i higiene), comiat i ajuda en les conductes inadequades.				

La metodologia de treball que s'empra és la metodologia dels grups reduïts, és a dir entre 4-5 alumnes per cada professor o ATE, es segueixen una sèrie de programacions individuals que contenen una sèrie d'objectius específics per a cada usuari. L'usuari rep sessions individualitzades, on treballa totes les àrees, que he esmentat anteriorment i també duu una tasca de forma autònoma. Els usuaris treballen de forma autònoma sols aquells objectius que estan en fase de manteniment i que ja tenen adquirits.

El servei d'educació de Gaspar Hauser es de dilluns a divendres de 09:00 a les 17:00. De 9:00 a les 10:00 hi ha un servei de guarderia que consisteix en donar la benvinguda als alumnes, treballar l'autonomia i ajuda al control postural. I per últim fer un estudi dels materials i programes

A les 10:00 cada grup va a la seva classe amb el mestre corresponent, dintre de l'aula es treballa molt per rutines i com a punt de partida està l'anticipació. Abans de començar la classe s'elaboren les agendes personals, el menú, la data i el temps que fa, de manera molt visual.

De 10:00 a 10:45 hi ha el dilluns joc en grup i el dimecres comunicació en grup. Els altres dies es fan sessions individualitzades.

De 10:45 a 11:00 Berenar, es duu a terme dintre de l'aula. Per què els mestres puguin controlar i supervisar si s'han menjat tot el que duen.

De 11:15 a 12:00 Els dilluns, els dimarts i dijous hi ha sessions individualitzades. Els dimecres hi ha taller de cuina o paper reciclat. I el divendres passeig, per treballar la socialització.

De 12:00 a 12:15 Es duen a terme el registres de conductes i assistència.

De 12:15 a 13:00 Pati

De 13:00 a 15:00 Dinar, higiene personal i descans

De 15:00 a 16:00

•Dilluns: Manualitats

•Dimarts: Biblioteca

•Dimecres: Jardineria

•Dijous: Art

•Divendres : Sessió de cine. Veuen una pel·lícula.

De 16:00 a 17:00 Hi ha servei de guarderia, on es treballa l'autonomia, suport i el control.

En la realització de les activitats el mètode TEACCH és molt usat , ja què és un facilitador per l'infant amb TEA. A més, com a eina important dintre d'aquesta metodologia i trobem el Sistema Analògic per pictogrames. Els més utilitzats són el PEAPO i SPC (sistema pictogràfic de comunicació), són eines molt útils i complementaris a la intervenció (elaboració d'agendes, elaboració d'horaris de treball individual,etc.). Hi ha activitats que es realitzen de forma individual que serien les sessions individualitzades i les activitats grupals que serien: el joc en grup, la comunicació en grup, el taller de cuina, el taller de paper reciclat, les manualitats, biblioteca, jardineria, art i cine (A. Martorell, comunicació personal, 22 de maig del 2016).

3. Conclusions

En conclusió, aquest treball m'ha estat molt enriquidor per a mi, perquè ara actualment faig feina amb infants amb trastorn de l'espectre autista i ha resultat interessant conèixer amb més profunditat i esbrinar sobre l'autisme.

En primer lloc, he partit de la idea que quan parlem de Trastorns de l'Espectre Autista, ens estem referint, únicament, a dos dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament i és important per a les futures situacions que ens relacionen amb aquest àmbit tenir clara la diferenciació que existeix entre uns i altres, fer evident que no tots som iguals i no tots necessitem el mateix. Després he fet un recorregut per la història de l'autisme, des dels seus orígens al segle XVI fins a l'actualitat, com es pot observar hi hagut molts de canvis, ja que en un principi era més un origen psicoanalista o clínica i després va passar a un origen més social, és a dir, principalment l'autisme era una afectació a l'interacció social, de la comunicació i el llenguatge. En l'actualitat, en canvi, no està molt clar de quin és el seu origen, ara bé, el consideren genètic, creuen que afecta als gens que generen alteracions en la conformació del cervell de manera que afecten a diverses àrees.

En segon lloc, hi podem trobar diferents graus d'autisme, des de lleu a sever i aquesta pot coexistir amb altres discapacitats. La característica principal de l'infant amb autisme, seria la incapacitat de relacionar-se amb els altres a la que la segueixen altres com el deteriorament qualitatiu en la interacció social, els problemes en el desenvolupament de les relacions entre pares, el deteriorament qualitatiu en la comunicació i patrons de conducta com la preocupació d'interessos estereotipats i restringits. A més a més, existeix molta confusió sobre l'autisme, per això al llarg de la història hi ha hagut moltes teories explicatives des de la teoria dels factors psicogenètics, que considera l'autisme com una forma d'esquizofrènia fins a la teoria dels factors ambientals, on exposa que el funcionament de les persones autistes és determinat per un factor ambiental.

En tercer lloc, els criteris per al diagnòstic d'autisme són només clínics amb un nucli central en les definicions, els trastorns de l'espectre autista, els símptomes són diversos i no hi ha tractaments farmacològics que demostrin efectivitat per el tractament curatiu. En quant a les metodologies com el mètode TEACCH, PEAPO i SPC, cal dir que són recursos molt útils, perquè serveixen de facilitadors per els infants amb Trastorns de l'Espectre Autista, professionals i les seves famílies. Aquestes metodologies ajuden a estructurar l'entorn, a aprendre més fàcil, a resoldre problemes, a millorar la comunicació i per últim a estructurar les activitats que volen desenvolupar. Són facilitadors del seu procés ensenyança-aprenentatge.

Finalment, el CCEE Gaspar Hauser és una entitat experta des de 1978 que es dedica a l'atenció, educació i assistència de les persones amb TEA i les seves famílies. S'encarrega de cobrir totes les etapes de la vida ja que disposa de quantitat de serveis. Aquests serveis s'encarreguen de cobrir les necessitats que tenen els infants des dels seus primers anys de vida, fins a l'etapa adulta. En el meu cas, en aquest treball he exposat principalment el centre específic Gaspar Hauser, on principalment

les seves tasques són realitzar activitats, tallers, assistència i orientació als joves amb TEA que es troben a l'etapa de la transició cap a la vida adulta. Per a la intervenció els professionals d'aquest centre utilitzen programes individualitzats per a cada alumne i estableixen uns objectius que hauran de desenvolupar, també és important destacar els tallers que duu a terme el servei de dinàmica educativa, ja que també formen part del programa però d'una manera transversal. Els tallers són molt importants per què desenvolupen capacitats que els hi serviran en un futur, és a dir, són una aproximació al treball. També vull afegir que per els infants, joves i adults amb trastorns de l'espectre autista és molt important l'anticipació, ja que serveix com a facilitador.

4. Referències bibliogràfiques.

1. Alcántud F., Rico D. y Lozano L. (2012). *Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales*. València: Centre Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca, Universitat de València. Recuperat dia 7 de març del 2016 de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/25487>
2. Aragón, V. (2010). Etiología del Autismo. *Revista digital innovación y experiencias educativas* (nº31). P.P 2-4. Recuperat dia 12 de maig del 2016 de: http://www.csicif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/VIRGINIA_ARAGON_1.pdf
3. Artigas, J., Pérez, I.P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asoc. Española Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. Recuperat dia 7 de març del 2016 de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
4. *Asociación de familias con TEA y trastornos de la comunicación social. Gaspar Hauser* (2015). Servivios que ofrece Gaspar Hauser. Recuperat dia 20 de febrer del 2016 de: <http://www2.apnab.org/index.php/es/servicios>
5. Cabezas, H. (2002). Los padres del niño con autismo. Una guía de intervención. *Revista Espiga*, 6, 35-50. Recuperat dia 7 de març del 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339956>
6. Canal, R., Crespo, M., Pérez, Y., Sanz, T., Verdugo, M.A. (1993). *El Autismo 50 años después de Kanner (1943)*. Actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Amarú Ediciones: Salamanca.
7. Comin, D. (2014). Nuevas evidencias sobre el origen prenatal del Autismo. Recuperat dia 13 de maig del 2016 de: <http://autismodiario.org/2014/04/14/nuevas-evidencias-sobre-el-origen-prenatal-del-autismo/>
8. Cortés, M. C. (2010). El autismo: Concepto, detección e intervención educativa. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8. Recuperat dia 20 de febrer del 2016 de: http://www.csicif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA_01.pdf
9. Coto Choto, M. (2007). Autismo infantil: El estado de la Cuestión. *Revista de Ciencias Sociales*. (116, nº3). PP 169-180
10. División TEACCH. (2003). Manual de currículo del método de enseñanza TEACCH. Comunicación.
11. Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía. (2010). El autismo infantil: Definición, Etiología y Diagnóstico. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6, 1-6. Recuperat dia 24 de febrer del 2016 de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6701.pdf>
12. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Memoria Andalucía. (2010). El sistema pictográfico de comunicación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (nº6). P.P 1-7. Recuperat dia 12 de maig del 2016 de: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/LENGUAJES%20PICTOGRAFICOS/SPC/EI%20Sistema%20Pictografico%20de%20Comunicacion%20-%20Temas%20Educacion%20-%20art.pdf>
13. Ferrà, M. (2016). *Gaspar Hauser i la casa de la llum*. Espanya: Ruleta Rusa Ediciones
14. Gaviria, A. et al. (2015). Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista. PP 1-129. Recuperat dia 20 de maig del 2016 de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>
15. Herrero, J. M. (2001). La detección temprana de niños con autismo y otros trastornos del espectro Autista. *Revista de Atención Temprana*, 2, 71-80. Recuperat dia 9 de març del 2016 de: <http://www.equipoautismotgdmurcia.es/LA%20DETECCION-TEMPRANA.pdf>

- 16.**Kanner, L. (1966). *Psiquiatría Infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- 17.**Martín Luengo, B. (2010). Musicoterapia aplicada a los trastornos generalizados del desarrollo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 23. Recuperat des de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313495>
- 18.**Martín, M. (2013). Lauretta Bender (1897-1987): una revisión histórica del tratamiento y diagnóstico de la esquizofrenia infantil. *Revista de historia de la Psicología*, 34(4),27-46. Recuperat dia 1 de juny del 2016 de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:W9ZrxeF_yXQJ:sfcb11628de7748e1.jimcontent.com/download/version/1400012481/module/5985195911/name/2.MARTIN.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es
- 19.**Martos, J. (2002): *Autismo. Evaluación y Diagnóstico*. En Cursos de Logopedia. Instituto del Lenguaje y la Comunicación.
- 20.**Mesibov, G.B. Y M. Howley (2003) Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. Inc NetLibrary. Taylor & Francis Group. [Http://books.google.es/books?id=vMuYGAAACAAJ](http://books.google.es/books?id=vMuYGAAACAAJ)
- 21.**Mesibov, G.B. Y V. Shea.(2003).The Culture of Autism. From Theoretical Understanding to Educational Practise. By G.B.Plenum Publishing Corp. www.autismuk.com/index3sub1.htm
- 22.**Pérez, M., Martos, J. (2003). *Autismo. Un enfoque orientado a la Logopedia*. Nau Llibres.
- 23.**Pérez de la Maza, L. (2002). Programa de Estructuración Ambiental por ordenador para personas con Trastornos del Espectro autista: PEAPO. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 205,8-12. Recuperat dia 20 de febrer del 2016 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/3-22002.pdf>
- 24.**Rivière, A. (2014). La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière. *Panorama*, 15,9-21. Recuperat dia 22 de febrer del 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051585>
- 25.**Riviere, A. (2003). Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo. Madrid: Editorial Media Paramericana. Recuperat dia 2 de juny del 2016 de: https://books.google.es/books?id=GZ9tRyXCqzAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- 26.**Rivière, A., Martos, J. (2000) *El niño pequeño con autismo*. Artegraf, S.A.: Madrid.
- 27.**Rutter,M ; Schopler, E. (1984). *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. Alhambra Universidad. Madrid.
- 28.**Schopler E.(2001) El programa TEACCH y sus principios. Ponencia realizada por el Dr. Schopler en las Jornadas Internacionales de Autismo y PDD, en Barcelona en noviembre de 2001.
- 29.**Viloca,Ll.,Alcácer, B. (2014).*La psicoterapia psicoanalítica en personas con trastorno autista*.Temas de psicoanálisi. (nº7). P.P 1-29. Recuperat dia 12 de maig del 2016 de: <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2014/01/LL.-VILOCA-Y-B.-ALC%C3%81CER.LA-PSICOTERAPIA-PSICOANALITICA-EN-PERSONAS-CON-TRASTORNO-AUTISTA.pdf>

5. Annexes.

Apèndix 1: Informació sortides /activitats


 GASPAR HAUSER	INFORMACIÓN DE SALIDA / ACTIVIDAD
REGISTRO	R2.7.5/07-A

SERVICIO:	
------------------	--

SORTIDA:	
DATA:	
HORA SORTIDA:	
HORA ARRIBADA:	
PREU:	

USUARIS ASSISTENTS	PROFESSORS ACOMPANYANTS	USUARIS QUE QUEDEN	PROFESSORS QUE QUEDEN


Apèndix 2: Avaluació de l'Organització de les sortides, activitats, tallers, semana cultural, natació i obra de teatre

	Evaluación de la Organización de las Salidas, Actividades, Talleres, Semana Cultural, Natación y Obra de Teatro.
	REGISTRO R9-7.5/07-B
SERVICIO:	
PROFESOR:	
ACTIVIDAD:	
USUARIOS PARTICIPANTES:	
FECHA:	

PUNTUACIÓN DE 1 A 5 : (5= Muy Bien; 4=Bien; 3=Regular; 2=Mal; 1= Muy Mal)	1	2	3	4	5
1. Evalúa si la información recibida ha sido suficiente y completa.					
2. Evalúa si dicha información te ha llegado con la antelación suficiente.					
3. Evalúa la adecuación de las tareas realizadas a los usuarios participantes: nivel de agrado y nivel de participación.					
4. En su caso, evalúa el transporte utilizado.					
5. Evalúa si el lugar escogido se adecua a las características y necesidades de los usuarios.					
6. Evalúa si la duración ha sido la adecuada.					
7. Evalúa si el horario ha sido adecuado.					
8. En su caso, evalúa el trato y la profesionalidad del personal ajeno a Gaspar Hauser (monitores natación, guías, etc..) que ha intervenido.					
9. Evalúa si el ratio apoyos/usuarios ha sido adecuado.					
10. En su caso, evalúa los recursos puestos a tu alcance.					
11. En el caso de la Obra de Teatro, evalúa si el lugar escogido para los ensayos se adecua a las características y necesidades de los usuarios.					
12. En el caso de la Obra de Teatro, evalúa si el número de ensayos ha sido el adecuado.					
COMENTARIOS, OPINIONES, ETC...					


NOTA: Si alguna de las preguntas no se puede responder, porque no es aplicable para la tarea realizada, poner un N/A en cada casilla.

Apèndix 3: Protocol d'Avaluació del Taller d'Art

 GASPAR HAUSER <small>ASOCIACIÓN DE ARTISTAS ESPAÑOLES</small>	Protocolo Evaluación Taller de Arte
REGISTRO	RXX-7.5/07-XX
FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	


ITEMS	No evaluad o	Aprendizaj e	Adquirid o
1) Generalizar habilidades básicas al contexto del taller			
2) Mantener un comportamiento adecuado y cuidar el material			
3) Conocimiento y uso de distintos procedimientos / materiales (dedos, pinceles, esponjas, lápices, bolígrafos, ceras, acrílico, acuarela...).			
4) Conocimiento y uso del blanco y negro y los distintos colores			
5) Elegir material para pintar: ceras, lápices, témperas, tipo de pincel, tipo de papel...			
6) Elegir colores			
7) Visita a un museo / exposición			

Apèndix 4: Protocol d'Avaluació del Taller de paper reciclat

 Protocolo Evaluación Taller de Papel Reciclado	
REGISTRO	R20-7.5/07-A
FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	

ITEMS	N o evalua do	Aprendizaje *	adquirid o
1) Trabajar habilidades básicas en el contexto del taller			
a) Estar sentado			
b) Contacto ocular			
c) Seguimiento visual			
d) Permanecer atento a la actividad			
e) Atender órdenes sencillas			
2) Actividades propias del taller			
a) Cortar con los dedos trozos pequeños de papel			
b) Meter los trozos en un recipiente con agua			
c) Introducir la pasta obtenida en una cubeta con agua			
d) Remover la masa hasta obtener pasta homogénea			
e) Introducir el marco de rejilla dentro de la cubeta			
f) Sacarlo lentamente y dejarlo escurrir			
g) Colocar el marco sobre una hoja de periódico			
h) Absorber el agua sobrante con la esponja			
i) Levantar el marco con cuidado			
j) Poner la hoja a secar			
3) Realizar manualidades con el papel reciclado:			

Apèndix 5: Protocol d'Avaluació del Taller de cuina

	Protocolo Evaluación Taller Cocina
	REGISTRO R11-7.5/07-A

FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	

ITEMS	N o e v a l u a d o	A p r e n d i z a j e *	a d q u i r i d o
1) Preparar la lista de la compra			
2) Salidas para hacer la compra:			
a) Saber desplazarse por la calle siguiendo las normas de seguridad vial			
b) Pedir los ingredientes en la tienda			
c) Encontrar los ingredientes en un supermercado			
3) Rellenar la receta de cada semana:			
a) Reconocer a nivel receptivo los ingredientes			
b) Reconocer a nivel expresivo los ingredientes			
c) Buscar los ingredientes en una revista			
d) Recortar los ingredientes			
e) Pegarlos en la ficha			
f) Repasar el nombre de los ingredientes			
g) Escribir el nombre de los ingredientes			
4) Trabajar habilidades básicas			
a) Estar sentado mientras elaboramos la receta			
b) Contacto ocular			
c) Seguimiento visual			

Aprendizaje:

- Ayuda física y verbal: AFV
- Ayuda verbal directa: AVD
- Ayuda verbal indirecta: AVI (¿Qué tenemos que hacer ahora?)

	Protocolo Evaluación Taller Cocina
	REGISTRO R11-7.5/07-A

d) Permanecer atento a la actividad			
5) Comprensión de órdenes sencillas relacionadas con el taller			
6) Aprendizaje de los conceptos relacionados con el taller (cortar, batir, untar...)			
7) Trabajar motricidad gruesa relacionada con la receta (untar, cortar, pelar batir, mezclar...)			
8) Probar nuevos sabores y texturas			

Apèndix 6: Protocol d'Avaluació del Taller de jardineria

	Protocolo Evaluación Taller Jardinería
	REGISTRO R12-7.5/07-A


FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	

ITEMS	N o e v a l u a d o	A p r e n d i z a j e	a d q u i r i d o
1) Confección del mural de otoño			
2) Confección del mural de invierno			
3) Confección del mural de primavera			
4) Confección del mural de verano			
5) Conocimiento de las plantas autóctonas			
6) Elaboración de un herbario			
7) Salidas al bosque			
8) Recogida de plantas			
9) Uso del pictograma de jardinería			
10) Cuidado las plantas de interior y exterior			
a) Regar			
b) Quitar las hojitas secas			
c) cavar la tierra			
11) Comprensión de órdenes sencillas relacionadas con el taller			
12) aprendizaje de las partes de la planta			
a) nivel receptivo			
b) nivel expresivo			
13) Identificación de las fases del crecimiento de la planta			

Aprendizaje:

- Ayuda física y verbal: AFV
- Ayuda verbal directa: AVD
- Ayuda verbal indirecta: AVI (¿Qué tenemos que hacer ahora?)

Apèndix 7: Protocol d'Avaluació de taller d'ambientalització

 GASPAR HAUSER <small>ASOCIACIÓN</small>	Protocolo Evaluación Taller de Ambientalización
REGISTRO	R14-7.5/07-A


FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	

ITEMS	N o e v a l u a d o	A p r e n d i z a j e	a d q u i r i d o
1) Separación de residuos			
a) Separar en cajas el plástico y el papel tanto en la clase como en espacios comunes (comedor)			
b) Llevar los residuos a tirar al contenedor correspondiente			
2) Reducir el consumo de residuos			
a) Utilización de servilletas de tela			
b) Utilización de tappers en la merienda			
c) Utilización de vasos y platos de plástico en las fiestas			
3) Reducir la utilización de energía			
a) Apagar las luces al salir de la clase			
b) Cerrar el grifo al terminar de lavarse las manos o los dientes			
4) Conocer y disfrutar de espacios naturales			
a) Excursiones			

Aprendizaje:

- Ayuda física y verbal: AFV
- Ayuda verbal directa: AVD
- Ayuda verbal indirecta: AVI (¿Qué tenemos que hacer ahora?)

Apèndix 8: Protocol d'Avaluació del Taller de ludoteca/biblioteca

 GASPAR HAUSER <small>ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL</small>	Protocolo Evaluación Taller de Biblioteca
REGISTRO	R13.7.5/d7-A

FECHA:	
SERVICIO:	
PROFESOR:	
USUARIO/AULA:	

ITEMS	N o e v a l u a d o	A p r e n d i z a j e	a d q u i r i d o
1) Trabajar habilidades básicas en el contexto de biblioteca:			
a) Estar sentado mientras elaboramos la receta			
b) Contacto ocular			
c) Seguimiento visual			
d) Permanecer atento a la actividad			
2) Trabajar motricidad fina:			
3) Elaborar un punto de libro			
4) Rellenar la ficha de biblioteca:			
a) Repasar el título del libro			
b) Escribir el título del libro			
c) Escribir el autor del libro			
5) Trabajar el área cognitiva:			
a) Identificar dibujos en un libro			
b) Nombrar dibujos de un libro			
c) Nombrar acciones de un libro			
d) Escuchar un cuento			
e) Hacer un dibujo del libro			
f) Hacer un resumen de lo que se ha leído			

Aprendizaje:

- Ayuda física y verbal: AFV
- Ayuda verbal directa: AVD
- Ayuda verbal indirecta: AVI (¿Qué tenemos que hacer ahora?)

Apèndix 9: Informe psicopedagògic. Adaptació significativa curricular.

Curs escolar:

Adaptació significativa curricular

1.Dades de l'alumne:

2.Persones implicades en la realització del diagnòstic

•Funció: Nom:

○ Tutor/a

○ PT

○ ATE

1.Informació sobre la història de l'alumne

•Informes d'altres especialistes: Germans , tipus de família, etc.

1.Estils d'aprenentatge

•Estratègies d'aprenentatge

•Nivell d'atenció

•Participació

•Motivació

•Ritme d'aprenentatge

•Hàbits d'estudi

•Agrupaments més adients per el seu aprenentatge

•Quan treballa en grup.

1.Adaptació i relació amb els altres

•Adaptació i relació amb els companys

•Adaptació i relació amb els mestres

•Adaptació i relació amb el centre

1.Aspectes personals

•Personalitat

•Autoestima

1.Context de l'alumne/a

- Context socio-familiar
- Context escolar
- És a dir els factors que l'afavoreixen i els factors que no l'afavoreixen.

1.Necessitats educatives especials (NEE)

- NEE Relacionades amb les capacitats bàsiques.
- NEE Relacionades amb el currículum
- NEE Relacionades amb l'entorn
- Nivell de competències curriculars, adaptacions curriculars i relacions de competències bàsiques i criteris d'avaluació.

1.Competències:

- Competència Comunicativa i lingüística
- Competència Matemàtica
- Competència del coneixement i interacció amb el món físic.
- Competència de la informació i competència digital.
- Competència social i ciutadana
- Competència cultural i artística
- Competència aprendre a aprendre
- Competència de l'autonomia i iniciativa empresarial

1.Avaluacions i orientacions per el proper curs.

2.Revisions i modificacions.

Apèndix 10: Registre general

 GASPAR HAUSER <small>CONSEJO REGULADOR DE LA INGENIERIA</small>	REGISTRO GENERAL
REGISTRO	R27-7.5/11-A

SERVICIO/ AULA	
USUARIO:	
FECHA:	

Apèndix 11: Exemple programa individual.



SUBJECTE J1

1.HABILITATS BÀSIQUES

- Atendre ordres senzilles
- Realitzar treball independent : xinxetes, ensartar bolles, emparellar iguals per forma, color i tamany, tasques de discriminació de gomets, pintar figures, picar amb punxó.
- Mantenir un bon control postural. Ben assegut
- Autonomia en el treball
 - Ensenyar la tasca a la mestra
 - Col·locar la fitxa en la seva bandeja
 - Recollir i col·locar en el seu lloc el material utilitzat en la tasca.
- Mantenir l'atenció en l'activitat
- Participar en activitats diferents en aula específica

Els objectius programats en aquesta àreea no es registren, ja què estan en fase de manteniment i o generalització en la seva majoria i són objectius que es treballen diàriament dintre de l'aula i abans de qualsevol tasca o activitat

En cas de que es registrin puntualment. És registraran en R27-7.5/ 11-X

2.AUTONOMIA

HIGIENE i LLIMPIESA

- Fer net mans
- Fer net dents
- Anar al bany sol, tancar la porta i tirar de la cisterna

ALIMENTACIÓ

- Tallar amb ganivet
- Rentar-se amb la servilleta

No és registra, ja que són objectius adquirits, treballats diàriament en situacions naturals

3.SOCIALITZACIÓ

Dur a terme conductes d'interacció social

- Com a resposta a les elicitades per els altres
- Per iniciativa pròpia

La socialització no és registre perquè es dona en situacions naturals.

JOCS EN GRUP

Centrar l'atenció amb ajuda

Seguir l'estructura de torn amb ajuda

Saber esperar amb ajuda

Els jocs en grup es realitzen una vegada per setmana i coincideix amb el seu itinerari laboral, és registra en R27-7.5/ 11-X

EXTINICIÓN DE CONDUCTAS INADECUADAS

- Disminuir enfados
- Rabietas
- Gritos fuertes
- Ecolalias
- Flatulencias
- Obsesiones

Les conductes d'especial interès es registraran en R10-7.5/11-X

SORTIDES

- Aprendre les normes bàsiques de l'educació vial
 - Mirar si venen cotxes abans de creuar

- Cedir el pas als altres al passar per llocs estrets
- Ús dels mitjans de transport: Autobus
 - Aprendre anar dret en el autobus mantenint un equilibri
- Ús correcte de la biblioteca i altres llocs públics:
 - Mantenir-se en silenci
 - Collir llibres després de l'ordre verbal
 - Mirar el llibre en el lloc corresponent
 - Recollir el material
- Aprendre anar a comprar: mercat i supermercat
 - Fer la llista de la compra
 - Trobar els productes de la llista

El registre es durà a terme amb un R27-7,5/11-X , excepte les sortides que provenen de dinàmica educativa que s'utilitza un registre activitat/sortida R8-7,5/07-X Exemple: sortida a veure els Betlems de Nadal.

4. COGNITIVA

- Estructuració del dia en la seva agenda
- Elaborar el calendari i menu del dia
- Realitzar seriacions de 3 elements
- Aprendre els conceptes polars bàsics: gran-petit, adalt-abaix, dintre-fora.
- Classificar per camps semàntics: aliments, animals i roba.
- Aprendre la funcionalitat dels objectes (Escoba: para limpiar)
- Aprendre la correspondència entre objectes que tenen relació
- Realitzar seqüències temporals de viñetes. (Joc de vinyetes, exemple : Nina que va a comprar el pa, nin que agafa un llibre, etc.)
- Treballar la memòria immediata: Memory

Els registres es duran a terme en R8-7,5/_11-X i R4-7.5/11-X i es farà un seguiment en les fitxes de treball.

HABILITATS ACADÈMIQUES

- **LECTO-ESCRITURA**
 - Lectura global: El seu nom, familia i dies de la semana
 - Lectura analítica sil·làbica: P, S, L, M, R, N
 - Iniciació al dictat

- Copiat de paraules
- Associar paraula a imatge
- S'utilitzen els registres R8-7,5/11-X i R4-7,5/11-X i es fa un seguiment en les fitxes de treball
- MATEMÀTIQUES.** S'utilitza molt el mètode TEACCH

- Contar de l'1 al 50
- Dictat de nombres
- Realitzar sèries de numeros, 1 y 2.
- Realitzar sumes de 2 dígitos sense dur (Ell fa restes per iniciativa pròpia)
- Iniciació a les restes
- Iniciació al reconeixement de les monedes
- Coneixement de les hores : en punt i i mitja
- Coneixement de figures geomètriques: cercle, quadrat, rectangle, triangle, rombo, pentàgon i hexàgon
- Associació de nombre i quantitat.

Els registres es registraran en R8-7,5/ 11-X i R4-7,5/11-X i es fa un seguiment en les fitxes de treball.

5.COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

- Llenguatge expressiu R8-7,5/ 11-X
- Saludar i despedir-se per iniciativa pròpia i com a resposta (no es registra)
- Fomentar el llenguatge funcional de petició de desitjos i necessitats (no és registra)
- Imitació verbal de sons, sil·labes i paraules R3-7,5/11-X
- Anomenar objectes reals i imatges R3-7,5/11-X
- Anomenar llocs reals i imatges R3-7,5/11-X
- Anomenar parts de la casa i imatges R3-7,5/11-X
- Anomenar persones, familiars i companys de classe R3-7,5/11-X
- Formar frases amb Subjecte+Verb+ complement R25-7,5/11-X
- Anomenar parts del cos: propi cos i alié a ell (imatge o real) R3-7,5/11-X
- Contar activitats passades amb ajuda de pictogrames R27-7,5/11-X

LLENGUATGE RECEPTIU

Atendre ordres verbals relacionades amb :

Habilitats bàsiques

Accions amb el propi cos

Accions amb objectes

Atenció a ordres simples

Encàrrecs dintre de l'aula o en el centre

Es troben en la fase de manteniment /generalització i es treballen en situacions naturals i no en sessió estructurada. En cas de notificació important es registrarà en R27-7,5/11-X

6.TEORIA DE LA MENT

Reconeixement i expressió d'emocions

Associació situació-emoció

Discriminar verbs mentalistes: mirar-pensar-dir.

Causa -emoció

Emparellar emocions iguals

Comprensió de creences, perspectiva simple: que veus, que veig jo....

S'utilitza un registre R8-7,5/11-X i R.4-7,5/11-X

7.MOTRICITAT FINA

•Picar

•Rasgar

•Puzzles

•colorejar

•Aferrar Gomets

•en filar

•Dibuixar

•Retallar

•Aferrar

•Moldejar amb plastilina

•Grafomotricitat

•Preescriptura

•Clavar xinxetes

•Realitzar activitats de plàstica.

7.MOTRICITAT GRUIXADA (No és treballa, ja heu tenen totalment assolit)

9.TALLERS

TALLER D'AMBIENTALITZACIÓ

•Separar el plàstic i el cartró en les seves caixes corresponents amb ajuda verbal. Dijous dia 12 xerrada de reciclatge i dut a la pràctica (regal tres bosses per a cada aula)

•Dur aquests residus al contenidor corresponent amb ajuda visual (Aquest taller no l'hem dut a terme mai)

•Conèixer i disfrutar d'espais naturals a partir de sortides i excursions



TALLER DE JARDINERIA

- Sembrar
- Regar
- Mantenir net la zona
- Realitzar un mural de cada estació

TALLER D'ART

Ús de diferents materials, pintures i textures.

Apèndix 12: Registre autonomia

 <small>GASPAR HAUSER</small> <small>CONSEJO REGULADOR DE LA EDUCACIÓN</small>	FICHA DE SEGUIMIENTO N° 9	 <small>R11-7.5/11-B</small>
TÍTULO: HÁBITOS AUTONOMIA		

SERVICIO/AULA:		ALUMNO:	
-----------------------	--	----------------	--

HÁBITO:																									
ACCIÓN	1ª SMNA MES:					2ª SMNA MES:					3ª SMNA MES:					4ª SMNA MES:					5ª SMNA MES:				
	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V

HÁBITO:																									
ACCIÓN	1ª SMNA MES:					2ª SMNA MES:					3ª SMNA MES:					4ª SMNA MES:					5ª SMNA MES:				
	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V	L	M	MX	J	V