Pel que fa als factors temporals, les sessions per poder intervenir tant a nivell grupal com a nivell individual amb X han sigut reduïdes, i no tantes com les que s'hauria desitjat.

Dintre dels factors humans, el tutor s'ha mostrat reticent i incòmode davant la meua presència com a estudiant de pràctiques, no s'ha mostrat col·laboratiu fet que ha dificultat i endarrerit el procés. Freqüentment el professorat mostra aquests tipus d'actituds quan una persona externa entra a l'aula. Hi ha estudis que demostren que és realment difícil que els docents, sobretot aquells que compten amb experiència, es plantegen dur a terme el procés d'ensenyament - aprenentatge d'una forma diferent, i que a més sigue un altra persona la que els ajuda a percebre la diferència entre allò que es fa y allò que caldria fer (Hopkins, Ainscow i West, 1994).

En quant a les limitacions a nivell metodològic, la informació obtinguda mitjançant l'observació no s'ha triangulat amb altres persones (Sidro, 2014). L'avaluació del programa de sensibilització hauria d'haver contemplat dades que provinguin d'altres fonts d'informació més enllà del sociograma. La intervenció amb el grup ha sigut parcial, i en conseqüència no hi ha dades suficients per afirmar que la millora de la posició social de X en el grup sigue resultat de l'aplicació del programa.

Com a conclusió general del procés, com s'ha dit anteriorment el treball respon al model de investigació-acció i té per objectiu reflexionar sobre les pràctiques socials. En aquest cas hauria sigut més enriquidor una implicació més directa per part de la resta de persones implicades en la resposta educativa que rep X i en la gestió de les relacions a nivell de classe. Si el procés reflexiu haguera estat compartit les transformacions a nivell d'aula haurien sigut més evidents i duradores.

Tan els resultats obtinguts com el procés de recerca m'han generat inquietuds respecte els temes que a continuació plantejo: la relació entre el diagnòstic i la resposta educativa, la influència de les actituds dels professionals cap a la diversitat en la seua pràctica docent i la importància de vetllar per un bon clima d'aula per a afavorir la inclusió de tots els estudiants.

Abordar les característiques de l'alumnat i atendre la situació individual de cada alumne és una tasca que requereix ser duta a terme de manera rigorosa. En aquest sentit, cal prioritzar les demandes que realitza l'alumnat independentment de si s'ha rebut un

diagnòstic o no. En el cas de X malgrat les discrepàncies entre els serveis psicopedagògics i els mèdics la necessitat és clara, i donar una resposta educativa adequada és responsabilitat dels serveis educatius. La Llei Orgànica 8/2013, del 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, durant l'etapa d'Educació Primària, estableix que " es posarà especial èmfasis en la atenció de la diversitat de l'alumnat, en la atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats de l'aprenentatge i en la posada en pràctica de mecanismes de reforç tan aviat com es detecten aquestes dificultat." Tot i això, les pràctiques són més complexes que la llei i freqüentment no segueixen la mateixa direcció.

Un dels principis que ha de guiar l'activitat de tots els agents implicats en el sistema educatiu és el respecte cap a totes les persones per sobre de les seues diferències de origen, sexe ,ètnia, orientació sexual o una altra circumstància. Des de l'educació inclusiva "tractar d'eliminar les barreres de diferents tipus que limiten, la presència, l'aprenentatge i la participació de l'alumnat [...]amb una particular atenció cap a aquelles més vulnerables" (Echeita, Simón, Sandoval i Monarca, 2013) és la meta a assolir per aconseguir que existisca una vertadera igualtat d'oportunitats per a totes les persones. Dur a terme aquesta tasca implica acceptar grans reptes, a la vegada que exigeix un canvi respecte a la percepció de la diversitat, la qual tradicionalment s'ha vist com un dèficit (Moliner i Moliner, 2010). El professorat com a agent socialitzador dintre de l'aula té un gran pes alhora de transmetre valors a l'alumnat. Les actituds dels docents cap a la diversitat varien molt entre el professorat i freqüentment s'adopten posicions assimilacionistes (Moliner i Moliner, 2010). Un dels factors que expliquen l'actitud del professorat cap a la diversitat és la seua formació(Avramidis i Norwich, 2004 i Moliner i Moliner, 2010).

Una altra qüestió que cal tindre en compte alhora d'abordar la diversitat entre l'alumnat són les relacions intragrupals. El fet de què l'estudiant X rep suport fora de l'aula reduiex les possibilitats de interacció, i provoca que els companys no el consideren part del grup. En aquest sentit cal generar situacions on tots els alumnes experimenten un sentiment de pertinença al grup, per tal d'evitar així situacions d'aïllament i de rebuig. El fet de compartir un espai físic no implica la creació automàtica d'un bon clima d'aula. Per aquest motiu fomentar el treball cooperatiu i introduir pràctiques inclusives pot prevenir l'aparició de rebutjos.

En conclusió, donar una resposta educativa adequada a l'alumnat requereix actuar tan prompte com es detecten els problemes, sense oblidar que les actituds preses en aquestes actuacions incideixen en els resultats de les mateixes.

8. Noves propostes d'acció

Després d'haver avaluat els resultats de la intervenció psicopedagògica es pot concloure que la resposta educativa que s'està donant a la situació de X s'està abordant des d'una perspectiva integradora que enlloc d'ajudar a incrementar les possibilitats de participació de l'alumne, està generant situacions de rebuig. Per tal de millorar la resposta educativa cap a X seria adient incloure pràctiques inclusives que fomenten la seua participació, l'aprenentatge i la presència dins de l'aula. Aquestes pràctiques es poden classificar en tècniques de "cooperació a l'aula, personalització de l'ensenyament, estratègies d'autocontrol i estratègies de millora de les relacions socioafectives" (Pujolàs, 2008, p. 84-88)

Un factor que afavoreix poder transitar d'un model integrador a un model inclusiu és la formació del professorat en les estratègies didàctiques esmentades, que necessàriament ha d'anar acompanyat d'un canvi canvi actitudinal. Les investigacions mostren que la formació dels docents incideix en la qualitat de les seues respostes educatives per tal d'atendre les característiques de l'alumnat amb diversitat funcional (Avramidis i Norwich, 2004). Es fan necessàries per tant mesures que es centren en Educar en la Diversitat, " en el sentit d'assumir la diferència com un valor i la necessitat d'educar en eixe valor" (Moliner i Moliner, 2012, p. 26). Un dels programes que es pot utilitzar entre el professorat per treballar en aquesta línia és el proposat per Moriña (2008). Els objectius d'aquest programa es centren en les propostes innovadores per donar resposta a la diversitat, la importància de les pràctiques compartides així com la reflexió sobre les mateixes, valorar la diversitat com una condició enriquidora i desenvolupar un llenguatge comú des d'un enfocament inclusiu.

Tot açò repercuteix en la manera com el professorat millora la seua docència des de la reflexió sobre la pròpia pràctica, que inclou en alguns casos una mirada externa sobre els possibles processos exclusors que es donen en les aules. Per tant, un altre aspecte que cal abordar en el professorat és el rebuig cap a la presència d'observadors externs. Tradicionalment, els docents han dut a terme la seua tasca d'una forma aïllada. Malgrat

això, existeixen molts treballs on els professionals posen en comú les seues experiències i els seus coneixements mitjançant l'observació i el diàleg, fet que es tradueix en una millora de la col·laboració entre els companys. Les observacions possibiliten la autocrítica i permeten adonar-se'n d'aspectes que d'una altra forma haurien passat desapercebuts. Aquest procés, és el que Ainscow(2001) denomina com el desenvolupament d'un llenguatge de pràctica, el qual permet que els mestres i els professors puguen experimentar noves possibilitats. En el seu llibre, *Desenvolupament d'escoles inclusives* Mel Ainscow proposa un guió per tal de dur a terme la revisió de les pràctiques de classe.

Dels resultats d'aquest treball es plateja la importància de crear un bon clima d'aula centrat en les relacions intragrupals. Segons Pujolàs (2008) sovint les interaccions que més es fomenten són les del professor amb l'alumne, mentre que les relacions entre els iguals van dirigides la creació de competitivitat. Per superar la individualitat que submergeix als processos de competitivitat, cal proposar tasques que " es realitzen en un règim d'interacció cooperativa " (Pujolàs, 2008, p. 13). Per poder dur-les a terme una condició necessària és la cohesió de grup, la qual cosa suposa crear dintre de l'aula un clima de cultura col·laborativa. Parrilla(2008) proposa diverses mesures per crear comunitats d'ajuda entre els companys que es podrien aplicar com a proposta de millora per a incidir en la situació d'aïllament que pateix X:

- Xarxes de suport entre companys. Es considera sota aquesta denominació genèrica un grup cada vegada més ampli d'estratègies que es basen en l'ajuda que uns alumnes presten a uns altres per a facilitar la seua inclusió (social i acadèmica)en el centre o en l'aula.
- Sistema de companys i amics. És un tipus de xarxa de suport que es basa en la creació d'un cercle d'amics voluntaris que actuen com a companys i amics d'alumnes amb serioses dificultats en la relació i adaptació. La participació d'aquests alumnes es dirigeix sobretot a les activitats extracurriculars i comunitàries, introduint als alumnes en la xarxa social de la comunitat dins o fora de l'escola. Els alumnes que fan el paper de companys són tutoritzats per algun professor del centre que coordina les activitats, ajuda a aquests a analitzar i reflexionar sobre les seues experiències i assumeix una mínima formació per als alumnes que participen en l'experiència.

- Cercles d'amics. Aquest tipus de xarxa consisteix en l'establiment d'un “cercle d'amics” al voltant d'un alumne amb necessitats educatives profundes a la seua arribada al centre. És una estratègia que pretén no solament prestar ajuda a l'alumne, sinó fer conscients als altres alumnes de la necessitat d'ajuda d'algunes persones, i el compromís envers elles. Davant una situació així (arribada d'un nou alumne) es demana als alumnes de l'aula que establisquen quatre cercles concèntrics que creixen progressivament entorn d'una figura central. En el primer cercle se situen les persones amb les quals es guarda una relació més estreta (família, l'amic més proper, etc.), i descendint en el tipus de vinculació, en l'últim se situen les persones amb les quals es mantenen relacions professionals. Cada alumne de la classe ha de fer els seus propis cercles, i a continuació tractar d'establir el del nou alumne. Des del descobriment de les necessitats d'aqueix alumne en els seus cercles d'amics, es planteja una relació d'ajuda voluntària a l'alumne. Els estudis (Thomas, Walker i Webb, 1998) sobre els efectes dels cercles d'amics en la inclusió i participació social del nou alumne en l'aula assenyalen resultats immediats i molt positius a curt termini. Tot i això el seu manteniment al llarg dels anys depèn del grau de compromís mantingut pels professors i alumnes.
- Grups de col·laboració entre companys. Fan referència a una varietat molt àmplia de possibilitats (des de la creació de cooperatives d'alumnes fins a iniciatives molt locals per a recolzar a un determinat alumne o projectes). En general, la forma més típica de xarxa col·laborativa, a iniciativa dels propis alumnes, és la de la creació d'un espai i temps específic que un grup d'alumnes dedica en els centres per a atendre demandes d'altres alumnes que voluntàriament acudeixen allí.
- Comissions de suport entre companys. Es tracta d'una modalitat descrita per Stainback i Stainback (1990) que consisteix en la creació dins de l'aula d'una comissió de companys a la qual es van incorporant per torns els diferents alumnes, i el sentit de la qual és l'anàlisi de les formes en què pot millorar-se el suport mutu en l'aula perquè la mateixa siga una comunitat més acollidora.

Finalment, i en relació a les dificultats de regulació del comportament que presenta X i en la intenció d’intervenir des d’un enfocament inclusiu , seria adient realitzar intervencions universals i proactives dintre de l’aula. Saumell, Alsina i Arroyo

(2011), proposen un projecte que promou una escola socialitzadora que té per objectiu afavorir l'adquisició d'una maduresa emocional i social, on "destca la actuació de l'alumnat com model i la necessitat d'impulsar interaccions positives entre els companys" (Samuell, Alsina i Arroyo, 2011, p. 172). Algunes estratègies que es poden utilitzar són; establir rutines d'acollida i comiat, targetes de seguiment, minimitzar el temps no estructurats abans, durant i després d'una activitat (Samuell, Alsina i Arroyo, 2011).

Totes les propostes d'acció anomenades van en el línia de promoure una cultura escolar centrada en la participació, l'aprenentatge i la presència de tot l'alumnat, pilars fonamentals del moviment per l'escola inclusiva (Stainback i Stainback 1999).

9. Referències bibliogràfiques

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Albores, L., Hernández, L., Díaz, J.A., & Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Revista Salut Mental*, vol.31, núm. 1, 37-44.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva : Una escuela para todos.* Archidona : Aljibe.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2004). Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografia sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, núm. 25, 22-44.

Barrios, J.L (2014). Dossier de la assignatura SAW010 Atenció psicoeducativa a l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista curs 2013-2014. Màster en Psicopedagogia. (Material docent no publicat).

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Booth, T. & M. Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cantero, M., Delgado, B., Gión, S., González, C., Martínez, A., Navarro, I., ... Valero, J. (2011). *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Clara, A. R. (2009). Pragmática y Cognición Social en el TEL (Tesis de doctorado). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

Clemente, R., & Villanueva, L. (1999). El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación. *Revista de Neurología. Actualización en neuropedriatría y neuropsicología infantil*, 28 (Supl 2), 100-105

Cobo, M .(2013).*Programa de desenvolupament en competències emocionals.* Madrid: ICCE.

Cuxart, F., & Fina, L. (s.f.) El autismo: aspectos familiares. On-linetrainautism. Recuperado de http://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documents/El%20efecto%20de%20un%20hijo%20con%20autismo%20en%20la%20familia.pdf

Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Propuestas prácticas. Sevilla: Editorial MAD.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, Vol. 18, núm. 2, 180-186.

Glassman, M., Erdem, G., & Bartholomew, M. (2013). Action Research and Its History as an Adult Education Movement for Social Change. *Adult Education Quarterly*, vol. 63, núm. 3, 272–288.

Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassel.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la pràctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.

Luque, D.J & Luque, M.J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54/6.

Lledó, A., Fernández, M.C.,& Grau, S.(2006).*La detección y atención educativa en los T.G.D.: Autismo y Síndrome de Asperger*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Martos, J., & Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista neurología, 57 (Supl 1) S185-S19.*

Miranda, A., García, R., & Presentación, M.J. (2002). Factores moduladores de la eficacia de una intervención psicosocial en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista neurología, 34 (Supl 1) S91-S97.*

Miranda, A., Presentación, M.J., & Soriano, M. (2014). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Etapa de Educación Infantil. *Ediciones Pirámide*, 91-110.

Miranda, A., Presentación, M.J., & Soriano, M. (2014). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Etapa de Educación Primaria. *Ediciones Pirámide*, 111-128.

Moliner, L & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Revista Educación Inclusiva, vol.3, núm. 3, 23-33.

Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva.* Castelló de la Plana: Ed. Publicacions de la Universitat Jaume.

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

Montserrat, D. (2014). Manual assignatura Educació Emocional a l'escola Inclusiva. Màster en Psicopedagogia curs 2013-2014.

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, núm. 327, 395-414.

Moriña. A. (2008). La escuela de la diversidad. Madrid: Editorial Síntesis.

Muñoz, A. (2011). Impacto de la discapacidad en las familias. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas,* núm 38.

Navarro, A. M., Peiró, R., Llácer, M. D. & Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En M.C.F. Silva, *EPIJ. Evaluación infanto-juvenil* (págs. 31-38). Madrid: MEPSA.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, 11-29.

Parrilla, A. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. *Congreso Guztientzako Eskola.*

Pujolàs, P. (2003). *9 ideas clave del aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Editorial Graó.

Rodney, J. (2013). Action research: trends and variations. *Canadian Journal of Action Research,* vol. 14, núm 3, 29-39.

Rojas, M. (2008). ¿Qué son las dinámicas de grupo?. *Revista Educcando*. Recuperat de http://www.educando.edu.do/articulos/directivo/que-son-las-dinmicas-de-grupos/

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*.

Ruggieri, V. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista neurología,* 42 (Supl 3): S51-S56.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co., In,* 185-211.

Saumell, C., Alsina, G., & Arroyo, À. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Vol 1 Infantil y primaria*. Barcelona: Editorial Graó.

Sidro, J. (2013). *Avaluació i diagnòstic educatiu de persones, materials i centres.* Castelló de la Plana: Ed. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Siegenthaler, R. (2014). Dossier de la assignatura SAW014 Problemes de conducta i inadaptació social en la infància curs 2013-2014. Màster en Psicopedagogia. (Material docent no publicat).

Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: Modelos e hipòtesis. *Actualidades en Psicología*,20, 45-71.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998) *The making of the Inclusive school*. Londres : RoutledgeFalmer

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista Innovación Educativa,* núm. 21, 119-131.

Zárate, Hilda Z. - Moiraghi de Pérez, & Liliana E. (2004). El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinàmica de grupo. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Nordeste.* Recuperat de http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/1-Sociales/S-039.pdf

ANNEXES

ANNEX 1 → SOCIOGRAMA

C.S.N.
NOMBRE..... APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

5. Tiene más amigos.....
6. El más triste.....
7. Al que más quiere la profesora.....
8. El más alegre.....
9. El que más ayuda a los demás.....
10. El que más sabe.....
11. El que menos amigos tiene.....
12. El que más molesta a los demás.....
13. El que menos sabe.....
14. Al que menos quiere la profesora.....

ANNEX 2 → EPC

ESCALA EPC.

M. Navarro; R. Peiró; M.D. Llácer y F. Silva.

	PE	CA	TR	TP	PA	TS	AS
P.D.	14	5	8	12	10	4	12
P.C.	90	35	75	95	80	95	5

Nombre y apellidos: [redacted]

Edad: [redacted].. Sexo: □ chico □ chica. Curso: [redacted]..... Fecha: 6/5/2014

Contestado por: □ padre □ madre ☒ otro.

INSTRUCCIONES.

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen a los niños y adolescentes. En cada afirmación que describa la forma de ser más frecuente o habitual de su hijo o hija, marque la respuesta "A MENUDO", en las afirmaciones que a veces corresponden con la forma de ser de su hijo o hija marque la respuesta "A VECES". Si la afirmación no se ajusta a su hijo o hija, marque la respuesta "NO".

Por favor, ¡no deje ninguna cuestión sin contestar!

		NO	A VECES	A MENUDO
1	Teme hacer o pensar algo malo		X	
2	Discute mucho	X		
3	Dice que nadie le quiere.	X		
4	Termina las tareas o actividades.		X	
5	Le cuesta mucho concentrarse (no puede centrar la atención mucho tiempo).			X
6	Tiene nauseas, angustia sin causa médica conocida.	X		
7	Está apegado a los adultos.	X		
8	Se queja de estar solo.	X		
9	Parece estar confuso.		X	
10	Llora mucho.	X		
11	Permanece sentado durante periodos adecuados de tiempo.			X
12	Se muestra cruel abusón y egoísta.	X		
13	Se siente inútil o inferior.	X		
14	Pide mucha atención.		X	
15	Destruye cosas de los demás.	X		
16	Desobedece las órdenes que se le dan.		X	
17	Se rebela ante las órdenes.		X	
18	Presta atención cuando se le dan instrucciones.		X	
19	Es solitario (no se mezcla con otros niños)		X	
20	Tiene miedo a ciertas situaciones, lugares o animales.			X
21	Oye cosas que no están ahí en la realidad.			X
22	Se siente muy culpable.		X	
23	Ve cosas que no están ahí en la realidad..			X
24	Dice que otros le tienen manía.	X		
25	Tiene dolores de estómago sin causa médica conocida.	X		
26	Habla de matarse.	X		
27	Participa mucho en peleas.	X		

28	Se burla de otras personas.	X		
29	Tiene ideas o conductas extrañas.			X
30	Acepta una negativa sin enfadarse.		X	
31	Es impulsivo, actúa sin pensar.		X	
32	Le gusta estar sólo.		X	
33	Miente o engaña.	X		
34	Está falto de energía, es lento en movimientos.		X	
35	Es muy miedoso o ansioso.		X	
36	Se siente inseguro.		X	
37	Se siente infeliz, triste o deprimido.			X
38	Está excesivamente cansado.		X	
39	Tiene dolores de cabeza sin causa médica conocida.	X		
40	Tiene dificultades para aprender en el colegio.		X	
41	Se muestra temeroso.		X	
42	Abandona proyectos o tareas fácilmente.			X
43	Está excesivamente preocupado por agradar.	X		
44	Tiene mareos sin causa médica conocida.	X		
45	Se queja de las actividades del colegio.		X	
46	Tiene una forma adecuada de comer y sentarse a la mesa.			
47	Ataca físicamente a la gente.	X		
48	Necesita repetir ciertas acciones varias veces seguidas.			X
49	Sus trabajos escolares son de poca calidad.		X	
50	Le afectan las bromas de los demás.	X		
51	Tiene dolores musculares sin causa médica conocida.	X		
52	Va limpio y cuidado.		X	
53	Se ruboriza con facilidad.	X		
54	Habla bien de sus profesores.	X		
55	Grita mucho.	X		
56	Es reservado, se guarda cosas para sí.	X		
57	Se le ve preocupado.		X	
58	Tiene cambios repentinos de humor (sin motivo aparente)		X	
59	Se avergüenza con facilidad.		X	
60	Trabaja desorganizadamente.		X	
61	Tiene vómitos, arcadas, sin causa médica conocida.	X		
62	Pide permiso antes de usar las cosas de otra persona.		X	

63	Es tímido.		X	
64	Mira fijamente sin ver.		X	
65	Se siente muy herido cuando se le critica.		X	
66	Se pone nervioso ante pequeños problemas.		X	
67	Está tenso, rígido.		X	
68	Tiene una conducta sexual propia para su edad.		X	
69	Es obstinado, rencoroso, irritable.	X		
70	Tiene ataques de ira.		X	
71	Acepta bien el fracaso.		X	
72	Amenaza a la gente.	X		
73	Le cuesta apartar de su mente ciertos pensamientos.			X
74	Habla demasiado alto.	X		
75	Maneja bien las situaciones nuevas.	X		

76	Tiene buen sentido del humor.	X		
77	Se muestra excesivamente amable y gentil.	X		
78	Está falto de apetito.			
79	Se asusta por cualquier cosa.		X	
80	Saca malas notas.		X	
81	Se deja atacar sin defenderse.	X		
82	Se le ve tranquilo, relajado.		X	
83	Es muy sensible a las riñas y situaciones tensas.		X	
84	Es perfeccionista en sus tareas.	X		
85	Se niega a cooperar.	X		
86	Tiene problemas digestivos sin causa médica conocida.	X		
87	Tiene una lectura deficiente.	X		
88	Tiene buenos modales.		X	
89	Es quejita.	X		
90	Acepta las muestras de afecto con naturalidad.		X	
91	Se lleva bien con los demás.		X	
92	Se avergüenza ante los niños del otro sexo.	X		
93	Hace a gusto los deberes o tareas escolares.		X	
94	Se fatiga con facilidad.			X
95	Se le ve inseguro en lo que hace.		X	
96	Le cuesta tragar la comida.	X		
97	Busca la aprobación de sus mayores.		X	
98	Tiene problemas con el cálculo.		X	
99	Va a gusto al colegio.		X	

ANNEX 3 → Fitxa 1. Ens presentem

- Sóc ...

- El que més m'agrada és ...

- No m'agrada molt ...

- Una cosa que em dóna por és ...

ANNEX 4 → Fitxa 2. Bingo

Estic buscant a algú que ...

Li agrade fer polseres		Tingue una mascota	Sigue del Marroc	No li agrade jugar a futbol
Tingue una germana gran	Li agraden els animals	Escriu el teu nom		Sàpia dividir per dues xifres
Tingue el pèl ros i ulls blaus	Li agrade anar al parc		Practique algun esport	No li agraden les llaminadures
	En el seu nom hi ha una vocal repetida	Li agrade veure la mateixa serie que a mi	Tingue el pèl marró i ulls marrons	Tingue un germà gran
El seu menjar favorit sigue el mateix que el meu	Toque un instrument musical	Haja nascut el mateix mes que jo	Hage estat en un altre país	

ANNEX 5 → Fitxa 3. Com et sentiries si ...

- Un company t'empeny molt fort?

- Et regalen per al teu aniversari un joc que estaves desitjant tindre?

- Els teus pares cuinen per a sopar verdures?

ANNEX 6 → Targetes de les emocions

ALEGRIA

TRISTEZA

SORPRESA

ALEGRÍA