



**TREBALL FINAL DE GRAU EN
MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

**BENEFICIS DELS GRUPS
INTERACTIUS I TERTÚLIES
LITERÀRIES EN ELS TEA**

Nom de l'alumne/a:

Natalia Terol Pastor

Nom del tutor/a de TFG:

Francisco Alejandro Lozano Nomdedeu

Àrea de Coneixement: Psicologia Evolutiva

Curs acadèmic: 2016/2017

ÍNDEX

RESUM.....	4
1. JUSTIFICACIÓ.....	5
2. MARC TEÒRIC	7
2.1 EDUCACIÓ INCLUSIVA/ ACTIVITATS D'ÈXIT	7
2.2 GRUPS INTERACTIUS.....	9
2.3 TERTULIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES	10
2.4 TRASTORN ESPECTRE AUTISTA.....	12
3. METODOLOGIA	14
4. RESULTATS.....	18
5. CONCLUSIONS.....	24
6. BIBLIOGRAFIA	26
7. ANNEXOS.....	29

AGRAIMENTS

Han passat quatre anys dels quals m'emporta grans lliçons, que hem serviran tant per a la vida com per al meu futur com a mestra, ja que no tinc cap dubte que és a l'educació al que hem vull dedicar. Agrair a totes les persones que han fet possible que hui estiga realitzant aquest treball i que m'han acompanyat en aquesta etapa. No ha sigut un camí fàcil però de tot s'aprèn, mai aprenen prou, quan més saps, més t'adones del que et queda per aprendre.

Agrair a tots els companys de classe que han fet d'aquest camí una gran experiència, a la meua família que ha ajudat en tot moment i la que des del primer instant m'han recolzat en tot. Als professor de cada una de les assignatures, que sense ells no hauríem aconseguit tots els coneixements que hem obtingut, als mestres de l'escola del Pràcticum per haver sigut i ser una gran referència, i al tutor d'aquest treball, el treball de fi de grau, per haver-me ajudat i guiat en tot el que ha sigut necessari ja que ha fet que aquesta tasca fora més fàcil i menys costosa.

RESUM

La inclusió és una de les finalitats de l'educació; consisteix en acceptar, respectar i ensenyar a tots els alumnes per igual independentment de les seues característiques. Això sols es pot aconseguir utilitzant metodologies que proporcionen i afavoreixen al màxim a tots i cadascun dels alumnes. L'educació evoluciona i a les aules s'apliquen mètodes que ajuden a tots els alumnes. Aquest treball, té com a finalitat comprovar si dos metodologies innovadores i inclusives ,com són els grups interactius i les tertúlies literàries dialògiques, aporten beneficis als alumnes amb necessitats educatives com ho són els espectre autistes. La valoració dels beneficis que produeixen aquestes metodologies als alumnes TEA, s'efectuarà mitjançant dos instruments de diagnòstic, són el test "La lectura de la Mente en los Ojos", i una rúbrica d'observació " elaborada *ad hoc*. Després de realitzar diverses sessions i observar als alumnes, s'ha pogut comprovar que han evolucionat i han millorat en competències de comunicació i expressió així com en la teoria de la ment, degut a que els mètodes emprats treballen de de la inclusió, de forma cooperativa i interactiva.

PARAULES CLAU

Grups interactius Tertúlies literàries dialògiques Inclusió Trastorn espectre autista

1. JUSTIFICACIÓ

Setembre de 1998 els xiquets i xiquetes de la quinta del 1995 entraven a l'escola per primera vegada, alguns es coneixien de l'escoleta però altres no, poc a poc van anar agafant-se estima i fent-se bons amics. En aquella classe, com en totes, els alumnes eren tots tant diferents però tant iguals; hi havia alumnes de totes les característiques, alts, baixos, de més grans, e més menuts, uns xarraven més, altres eren més calladets... però hi havia un que a tots els cridava l'atenció, no solia estar quiet a classe, algunes vegades eixia de l'aula amb un altra mestra i no sabien on anava, no es relacionava amb facilitat amb la resta de companys, quan li parlaven no solia mirar als ulls, feia uns gestos peculiars amb la ma mentre premia fortament les dents... tots aquells xiquets i xiquetes es van anar fent grans, cada vegada es coneixien més i es tenien més afecte, ja que compartien moltes hores del dia junts i durant tots els cursos foren la mateixa classe, no canviaren de companys.

Aquell xiquet del que he parlat avanç continuava eixint algunes hores de classe, quan es van fer grans els van dir que quan se'n anava en altra mestra era per a rebre més ajuda per a aprendre; tenia comportaments que no eren propis en un aula, com per exemple, s'alçava de la cadira sense motiu, tirava objectes quan s'enfadava... Davant d'açò els mestres no li renyien com ho hagueren fet si fora altre alumne qui haguera actuat d'aquesta manera; a més a més, quan tots ells ja sabien parlar, escriure i eren capaços de fer una redacció per a contar el que havien fet durant el cap de setmana, ell encara no ho feia. En 2n de Primària els van explicar que aquell company tant peculiar tenia unes necessitats diferents a la resta de la classe, aleshores van entendre millor el perquè de la seua forma de ser i el seu comportament. No obstant això aquest fet no va ser cap impediment per a que tots els companys l'estimaren com a un més i quan ho necessitava sempre rebia l'ajuda de tots.

Al Juny del 2005 la classe de 4t A rebia una noticia que mai no hagueren esperat, aquells serien els últims dies que passarien amb aquell company que es va fer tant de voler durant tots els anys que havien compartit aula i al que tanta estima li tenien. Tots els companys de classe li van fer una festa d'acomiadament, encara que ell no sabia ben be el motiu i no entenia els plors dels seus companys, van preparar un berenar i li van fer un llibre amb fotos i dedicatòries per a que el guardés per a sempre amb ell.

Aquells alumnes han crescut, després de l'escola van arribar a l'institut i allà la classe es va separar ja que allí hi havia més alumnes d'altres escoles. Van passar els anys i cadascun d'aquell xiquets i xiquetes que havien compartit classe durant tota la seua època d' Infantil i Primària van agafar un camí diferent, uns van repetir curs, altres van decidir deixar els estudis quan l'edat

mínima els ho va permetre , altres van arribar a Batxiller i van decidir estudiar un Grau; això sí, de segur que tots i cadascun d'ells quan recorden la seua infantesa te a la seua memòria els seus companys de l'escola.

Jo, Natalia, sóc una d'aquelles alumnes de la classe de 4t A, una d'aquelles que encara recorda a tots els companys de l'escola i que mai oblidarà el dia en que ens van dir que aquell company l'any següent no vindria a classe amb nosaltres. Un dia parlant d'anècdotes amb una companya de la infantesa, vam descobrir que les característiques d'aquell xiquet peculiar de la nostra classe, eren degudes a que tenia TEA. Durant el Grau de Mestre/a en Educació Primària he estudiat les característiques de les persones amb TEA, i cada vegada que parlàvem dels d'allò el recordava. A més a més, durant el Pràcticum I i II he estat en una escola en la que hi ha aula CIL (Comunicació i Llenguatge), i en classe he tingut a xiquets i xiquetes TEA. En l'escola en que vaig fer les pràctiques treballaven, grups interactius (a partir d'ara GGII) i tertúlies literàries dialògiques (a partir d'ara TLD); aquests dos fets, junt a la història que he contat avanç són els que em van motivar a escollir el tema d'aquest treball i investigar sobre aquest tema.

Des de l'experiència d'haver tingut un company TEA en l'escola quan era alumna i d'haver tingut alumnes TEA a classe sent mestra de pràctiques, valora que és molt important la inclusió d'aquests alumnes en les aules ordinàries. L'educació avança i les noves metodologies com són els GGII i TLD arriben a les escoles, aquestes són innovadores i inclusives, la qual cosa fa que tots els alumnes es beneficien i puguen aprendre en les aules ordinàries, independentment de les seues característiques. Aquests són els motius pels quals vaig escollir el tema per a investigar al TFG, els beneficis dels GGII i TLD en els TEA.

L'objectiu d'aquest treball és comprovar si els GGII i les TLD beneficien als xiquets i xiquetes TEA; ja que hi ha una relació entre les característiques d'aquestes metodologies amb les competències que necessiten millorar els TEA.

2. MARC TEÒRIC

En la societat actual és molt important educar des del respecte a totes i cadascuna de les persones independentment de les seues característiques i capacitats. Així mateix, en educació ens hem d'adaptar a tots els alumnes i a les seues característiques, donant-los les estratègies que siguem necessàries i les atencions que calguen adaptades a les seues necessitats, és a dir, hem de fomentar l'educació inclusiva. Això es pot fer a través de metodologies innovadores que afavoreixen la inclusió de tots els alumnes; a més a més, en l'actualitat les investigacions afirmen que l'alumnat amb necessitats educatives en les aules ordinàries reben suport social per part de tots els alumnes, i que aquest fet afavoreix a que hi haja un alt grau d'interacció i millora de les capacitats de comunicació i aptituds socials (Hess, Molina i Kozleski, 2006).

Seguint aquesta línia, en aquesta investigació ens centrarem en els alumnes amb trastorn espectre autista (a partir d'ara TEA) i amb dos metodologies innovadores inclusives que es caracteritzen per afavorir les competències en comunicació lingüística, en aprendre a aprendre i en el coneixement i la interacció amb el món físic; aquestes metodologies són els GGII i les tertúlies literàries dialògiques (TLD). Com enuncien el professor Aguilar i els seus col·laboradors (2010) aquesta metodologia proporciona als alumnes un espai idoni en el que poder expressar-se i ser sincers amb les seues opinions; inclòs les persones que per qualsevol motiu no solen intervenir en l'aula durant la realització de les TLD participen expressant-se amb franquesa. És a dir:

“Personas que antes no se hubieran atrevido a hablar, encuentran un espacio solidario y abierto que hace que puedan expresarse con tranquilidad y libertad. En el diálogo igualitario que se establece en la lectura dialógica, las personas sienten que son las protagonistas del proceso lector, que las lecturas que hacen les resultan motivadoras y atractivas porque tienen sentido para ellas, que pueden desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos.”

2.1 EDUCACIÓ INCLUSIVA/ ACTIVITATS D'ÈXIT

L'educació inclusiva és aquella que no rebutja ni discrimina a ningun alumne independentment de les seues característiques, origen o altres, com explica Pujolàs (2009),

“Una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie: todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción de la discapacidad, el origen cultural o cualquier otra diferencia, y poder aprender en ella con sus compañeros y de sus

compañeros. La única manera de hacer posible aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa.” (pàg. 3)

L'elecció d'una educació inclusiva beneficia als alumnes amb necessitats educatives com ho són els TEA, ja que els proporciona eines per a poder assolir el màxim nombre d'aprenentatges i d'objectius; de la mateixa manera que beneficia a la resta d'alumnat ja que ajudar als companys crea sentiments positius i augmenta l'autoestima. A més a més, la inclusió contribueix a millorar les oportunitats, ja que s'estableixen interaccions i millores en les habilitats de comunicació i les competències socials, degut a que tot l'alumnat comparteix espai i realitza les mateixes activitats. Per a Booth i cols (2006), l'educació inclusiva redueix l'exclusió per qualsevol motiu i propicia la participació de tots els alumnes respectant la diversitat i valorant a tots per igual.

L'educació inclusiva implica la realització d'actuacions d'èxit les quals promouen les agrupacions heterogènies, la interacció entre l'alumnat i la participació de la comunitat educativa. Els grups heterogenis fomenten el diàleg entre iguals; en totes les activitats d'èxit en les quals es realitzen grups, es fa de forma heterogènia, quan més divers el grup millor. La col·laboració activa de les famílies i la comunitat es fomenta a través dels voluntaris, aquests provenen de la comunitat educativa i tenen un paper molt important en les activitats d'èxit, ja que sense ells no podrien realitzar-se aquestes. Cal dir que autors com Paolini i Rinaudo (2009), entre altres, remarquen que és molt important el feedback que sorgeix entre professorat i alumnat el qual fomenta la dinàmica emocional (Álvarez Álvarez, Gonzalez Cotado i Larrinaga Iturriaga, 2012)

L'aprenentatge dialògic té set principis (Flecha, 1997): la dimensió instrumental, la intel·ligència cultural, la creació de sentit, la solidaritat, el diàleg igualitari, la igualtat de diferències i la transformació. Aquests principis estan desenvolupats en la següent taula (Taula 1):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Diálogo igualitario: conversar con otras personas sin importar la propia opinión.• Inteligencia cultural: este concepto integra la inteligencia académica, la práctica y la comunicativa, haciendo hincapié en el aprovechamiento de la diversidad.• Transformación: concepto que hace referencia a la necesidad de cambiar las circunstancias que fomentan la igualdad y la falta de oportunidades.• Dimensión instrumental: se trata de que los niños y niñas aprendan más sin importar el tipo de prueba que realicen.• Creación de sentido: las personas podemos tomar decisiones de forma reflexiva y mantener diálogos igualitarios con otras personas.• Solidaridad: para lograr un auténtico éxito educativo es necesario el compromiso y la solidaridad de todas los agentes educativos.• Igualdad de diferencias: este proyecto asumes las diferencias entre culturas y personas como punto de partida para ir construyendo un mundo mejor. |
|--|

Taula 1: Els set principis de l'aprenentatge dialògic. (Agafada de Flecha, 1997)

Com explica Flecha (1997), alguns exemples d'actuacions d'èxit són els GGII, les TLD, la participació educativa de la comunitat, la formació de familiars, el model dialògic de convivència i la formació pedagògica dialògica. A més a més, cal dir que com afirma Molina Roldan i Hoallan (2010), aquestes actuacions afavoreixen una educació inclusiva, ja que les escoles que les duen a terme tenen major capacitat per a respondre davant de la diversitat de l'alumnat. Aquestes, no sols estan dirigides als alumnes amb necessitats educatives, van més enllà i engloben a tot l'alumnat, amb la finalitat de millorar el seu aprenentatge.

2.2 GRUPS INTERACTIUS

Els grups interactius són una actuació educativa d'èxit en la qual la classe es divideix en xicotets grups heterogenis, tant en aspectes de nivell, com de gèneres, cultura... i altres característiques. Flecha i Puigvert (2001) es refereixen als GGII com una manera d'organitzar l'aula de forma flexible en la que sorgeixen interaccions entre iguals, aconseguint un objectiu comú entre tots els membres del grup. Cada grup compta amb el recolzament d'un adult, que pot ser un membre de la comunitat educativa, estudiants voluntaris de la universitat, ex alumnes. El mestre organitza una activitat curricular per a cada grup, en la qual es tracten diferents aspectes de l'assignatura en la qual s'estiva utilitzant aquesta metodologia. Com que cada grup està realitzant una activitat diferent, cada quinze o vint minuts els alumnes canvien de grup, d'aquesta manera en aproximadament una hora i mitja tot l'alumnat ha estat en tots els grups, la qual cosa implica que han interactuat amb l'adult de cada grup i han realitzat les activitats corresponents. Com expliquen Valls i Kydiaes (2013), els GGII estan orientats a aconseguir l'èxit acadèmic de tots els alumnes que hi ha a l'aula i en particular a millorar els aprenentatges instrumentals, ja que aquests són la base del coneixement i de les competències requerides per a tindre èxit en la societat.

Aquesta actuació educativa fomenta la inclusió de tot l'alumnat de l'aula, la qual cosa és molt important ja que en la societat actual és essencial tractar la diversitat en les escoles. Els GGII s'han vinculat com una pràctica pròpia de la inclusió; tenint en compte aquest terme com a la forma d'organitzar-se les escoles amb l'objectiu d'atendre a tot l'alumnat per igual en un àmbit d'aprenentatge comú, davant de la diversitat d'aquest (Ainscow, 1999).

La inclusió té lloc gràcies a que els grups interactius promouen el diàleg igualitari entre totes les persones que hi participen, aquest fet augmenta la visió crítica i dona lloc a que desenvolupen la seua capacitat de comunicació amb els altres. El diàleg, per conseqüent, origina interaccions en les quals els alumnes treballen el llenguatge oral i augmenten la capacitat d'expressió de les seues idees. Com senyalen Rubia, Jorri i Agustina (2009), els grups han de dur a terme l'activitat i solucionar aquesta mitjançant el diàleg igualitari, els mateixos alumnes han d'ajudar-se i fer les aportacions necessàries per a resoldre els dubtes que es presenten i arribar a

la meta proposada en cada grup.

Així mateix, s'especifica a que des del punt de vista social, aquest tipus d'agrupacions també aporten beneficis; com per exemple el foment del respecte entre els alumnes, ja que es realitza un treball compartit de forma dialogada; també el companyerisme, degut a que si un alumne acaba abans ajuda a l'altre (estan adquirint tots dos una sèrie de coneixements). Al mateix temps els alumnes aprenen a treballar en grup amb un correcte comportament perquè hi haja un bon ambient de treball en classe. A més a més, els alumnes interactuen contínuament, per tant, desenvolupen l'expressió oral i les estratègies de comunicació (Valls i Kydiaes, 2013).

Els adults realitzen la funció de guia dins del grup, per a que tots participen, s'impliquen en l'activitat i es matinga un clima adequat d'aprenentatge, "con el apoyo de los col·laboradores en el aula, la clase se torna diferente, es más dinámica, interactiva, afectiva, dialogante y argumentativa, resultado del aumento de interacciones sociales" (Flores, 2009).

L'objectiu principal dels GGII, segons la CREA (2002), es augmentar l'aprenentatge mitjançant i propiciant una xarxa d'interaccions entre els alumnes. Els objectius bàsics dels GGII estan explicats en la següent taula (Taula 2):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar operaciones cognitivas elementales, tales como la memoria, la atención, etc.• Aprender las reglas prácticas para la ejecución de un dominio de tareas.• Elaborar y utilizar mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.• Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.• Introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que los alumnos y alumnas aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información. |
|--|

Taula 2: Els objectius bàsics dels GGII. CREA (2002)

2.3 TERTULIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES

Segons el projecte "*Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*" (2014) (a partir d'ara INCLUD-ED) , les TLD són un mètode en el qual les persones que hi participen expressen les seues opinions, incerteses i altres qüestions de forma lliure i sabent que tot el que es diu és vàlid, tot això a partir de la lectura de textos i llibres reconeguts a nivell cultural i literari; aquesta sistema de treball s'utilitza en entorns molt diversos, és a dir, és vàlid tant com per a persones adultes com per a xiquets i xiquetes més menuts.

Les TLD són, com ens diuen Racionero i Brown (2012), activitats en les que es comparteixen reflexions, consideracions i opinions d'un grup sobre la lectura de textos considerats

d'alt valor cultural i literari. En l'actualitat aquesta metodologia es du a terme tant en escoles com en associacions, centres d'adults i universitats, és a dir, és vàlida per a qualsevol etapa i en àmbits diferents. Per a aquests autors, els dos components essencials que han d'estar en qualsevol dels contextos en els que es porten a terme les TLD, segons són la utilització d'obres clàssiques de literatura universal (adaptats a cada etapa) i el diàleg igualitari.

El desenvolupament de una tertúlia, segons Valls, Prados i Aguilera (2014) serà el següent: La tertúlia comença posant en comú de forma ordenada els fragments que a cadascú li han resultat curiosos i els han cridat l'atenció, cada vegada que una persona llegeix aquest i diu el motiu pel qual la escollit, els participants poden expressar qualsevol consideració i opinió que consideren oportuna (sempre des del respecte). Cada persona pot dir el que vullga i manifestar el que pensa sobre el que s'està parlant, ja que com he dit avanç en les TLD es respecten totes les intervencions, a més a més, si dos persones no pensen el mateix no es busca un acord entre aquestes, sinó que s'acaten les opinions i d'ambdues. Els participants poden fer qualsevol aportació, ja siga una opinió, una relació del que s'està parlant amb una experiència personal, etc.

Aquesta metodologia educativa està basada en els set principis d'Aprenentatge Dialògic, que són els pilars de les Comunitats d'Aprenentatge (a partir d'ara CdA). A les tertúlies acudeixen voluntaris, tots ells de la comunitat educativa, els quals també intervenen en la tertúlia. Aguila, Alonso, Padrós, i Pulido (2010) enuncien que aquest tipus de lectura està contextualitzada i comporta una intel·lecció compartida entre tot el grup; així mateix, les tertúlies són també una forma de motivar a l'alumnat a llegir, ja que no és un mètode tradicional i això els estimula i els causa atracció a la lectura; a més a més augmenta l'hàbit lector dels participants. Un altre autor que comparteix aquesta opinió sobre les TLD és Flecha (1997), indica que un dels motius pels que les TLD són motivadores és perquè la lectura no ve de l'autoritat del professor o del currículum, sinó d'una sèrie de forts sentiments que fan involucrar-se intensament als participants; ja que aquesta lectura té la finalitat de ser compartida grupalment i no de ser estudiada particularment.

Aquesta activitat afavoreix al diàleg entre l'alumnat, afavorint al desenvolupament de les competències d'expressió i comprensió oral. A més, tot açò des del respecte a l'opinió de tots ja que tot el que es diu en les intervencions és vàlid. Aguila *et al.*(2010) expressen que l'objectiu de les TLD no és arribar a una conclusió conjunta de tots els participants ni eliminar les idees personals d'aquests; afirmen que els textos s'interpreten de forma col·lectiva amb les opinions i aportacions de cadascú.

Al mateix temps, es tracten temes molt variats, ja que en una lectura poden sorgir una diversitat molt gran d'assumptes que parlar. També es fomenta l'hàbit de lectura d'obres universals, ja que en les tertúlies s'utilitzen aquest tipus de relats (sempre adaptats a l'alumnat).

Així ho afirmen Valls, Soler i Flecha (2008) “las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades”.

Aquest mètode ajuda a desenvolupar en l'alumnat aspectes tant acadèmics com d'educació en valors. Els alumnes expressen la seua opinió sobre els temes que sorgeixen sempre des del respecte i en tot moment respectant les opinions dels companys. D'aquesta forma es fomenta per una part, al diàleg i l'expressió verbal, ja que cada alumne quan intervé està fent-ho mitjançant el llenguatge oral i desenvolupant-ho; i per una altra part, la comprensió oral, atès que quan una persona intervé la resta escolta per a posteriorment intervenir i opinar sobre l'assumpte del qual s'està parlant i debatent. D'acord amb Wells (2001), en les aules les interaccions entre alumnes i professors-alumnes, sorgeixen en les activitats relacionades amb el llenguatge i la lectura de textos.

2.4 TRASTORN ESPECTRE AUTISTA

El NIH (2016) afirma que “El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición neurológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Afecta cómo una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y aprende.”. Segons la Confederació Autisme Espanya les manifestacions d'aquests poden variar entres segons persones, així mateix les habilitats intel·lectuals també canvien segons cada cas. En quan a les habilitats d'interacció presenten dificultats importants, ja que o no presenten interès per relacionar-se amb els del seu voltant, no saben interpretar els intents dels altres de mantindre una interacció i també es pot donar el cas de que intenten fer-ho però ho facin sense tindre en compte les reaccions que pot provocar la manera en que ho fan. També s'especifiquen les alteracions de les habilitats de comunicació verbal i no verbal, aquestes poden ser nul·les, és a dir, persones que no fan servir cap llenguatge; o al contrari, persones que si que tenen aquestes habilitats però que no saben utilitzar-les de manera correcta. Cal afegir, que tenen un repertori d'interessos i conductes limitat. Per últim, les seues capacitats d'imaginació i d'entendre les emocions i intencions dels altres són restringides.

En la taula següent (Taula 3) s'especifiquen les característiques de les persones amb TEA, segons Gallego Matellán (2012):

- Tienen un pensamiento literal sin interpretaciones, lo que complica a la hora de generar alternativas.
- El vocabulario sobresaliente en sus áreas de interés no debe confundirnos al valorar su competencia comunicativa.
- Demora en las tareas porque les cuesta identificar la información relevante y organizarla.
- Prestan más atención a los elementos concretos que a las estructuras globales.
- Tienen buenas capacidades en las áreas visoespaciales, de memoria mecánica y de motricidad.
- Presentan dificultades de inicio y reciprocidad en la comunicación social.
- Tienen dificultades en el uso e interpretación de gestos que acompañan a la comunicación.
- Habla peculiar, con un tono alto y una forma monótona.
- Sensibilidad sensorial.
- Falta de comprensión recíproca en las relaciones sociales.

Taula 3: Les característiques de les persones amb TEA. Gallego Matellán (2012)

Degut a les característiques nombrades anteriorment, un alumne amb TEA ens demanarà, com diu Àngel Riviere (1996):

“Ayúdame a comprender”, “necesito más orden del que tú necesitas”, “me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas”, “ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión”, “aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís "normales". Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya "normal". En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.”

3. METODOLOGIA

En aquest apartat s'explicarà com s'ha realitzat l'estudi mitjançant un disseny d'investigació per a descriure el procés.

En l'estudi participen cinc alumnes de primària: el subjecte 1 (S1), és xic i té deu anys; el subjecte 2 (S2) és xic i té deu anys; el subjecte 3 (S3), és xic i té dotze anys; el subjecte 4 (S4) és xic i té dotze anys; i el subjecte 5 (S5) és xica i té nou anys.

La intervenció que es realitza es tracta de dur a terme diverses sessions de TLD i de GGII en les quals participen els alumnes als que després es passaran dos instruments per a valorar la influència i els beneficis d'aquestes metodologies. Cada alumne realitza aquestes sessions en la seua aula ordinària junt als seus company de classe. Els subjectes que van a 3r de Primària, realitzen les TLD amb el llibre de "El Lazarillo de Tormes", adaptat per Rosa Navarro Durán (veure annex 1); el subjecte que va a 4t de Primària realitza les TLD amb el llibre "Frankenstein" adaptació a càrrec de David Montserrat (veure annex 2); i els subjectes que van a 6é de Primària realitzen les TLD amb el llibre "Romeo y Julieta", adaptació de Rosa Navarro Durán (veure annex 3). Tots aquests fan una sessió de TLD a la setmana en l'assignatura de Castellà o de Valencià, segons el llibre que estiguen llegint. En quan als GGII, tots els alumnes els realitzen una vegada a la setmana, ocupant dos sessions de la matèria corresponent, alternant una setmana a l'assignatura de Valencià i altra setmana a l'assignatura de Matemàtiques.

A continuació, explicaré un exemple de GGII en l'assignatura de Matemàtiques; en aquests grups es treballaran activitats relacionades amb la geometria que són els continguts que estan estudiant en eixe moment. Els alumnes estan dividits en 4 grups, en cadascun hi ha un voluntari que s'encarrega de guiar-los. En un grup es realitza una activitat per a practicar la utilització del compàs, en un altre grup es realitza una activitat amb el geoplà, en l'altre grup es realitza una activitat manipulativa per a treballar la classificació dels polígons i per últim hi ha un grup en el qual s'utilitza la pissarra digital per a realitzar exercicis sobre la classificació dels polígons i els conceptes de cercle i circumferència. En aquesta metodologia els alumnes cada 15 minuts canvien de grup, de forma que al tots els alumnes passen per tots els grups i realitzen totes les activitats. Totes les activitats es fan en grup i ajudant-se uns als altres.

Pel que fa a les TLD exemplificaré la posada en practica d'aquesta metodologia amb els alumnes de 3r, amb el llibre "El Lazarillo de Tormes". En aquesta sessió els alumnes havien de llegir de la pàgina 1 a la 23 (pàgines acordades entre tots en la sessió anterior); cada alumne avanç de realitzar la tertúlia ha d'haver llegit les pàgines corresponents i escollit un fragment que li haja cridat l'atenció. Els alumnes apunten en un paper la pàgina i les línies del fragment que han escollit, i ho entreguen a la mestra per a que ho ordeni, d'acord al ordre de les pàgines. Comença

la TLD, els alumnes i voluntaris (pares, mares, alumnes UJI...) es disposen en cercle, la moderadora (la mestra), diu un fragment i la persona que la escollit, per exemple, "Natalia, ha elegit de la pàgina 2 les línies de la 7 a la 14". A continuació, aquesta persona llegeix el fragment i explica el motiu pel qual la escollit. "He elegit aquestes línies perquè m'ha cridat l'atenció que els pares deixaren anar al xiquet a buscar treball en compte de fer que anar a l'escola", després si algun participant de la TLD vol intervenir i expressar la seua opinió sobre el que s'ha dit, alça el braç i se li dona el torn de paraula. Exemple: "Jo opina el mateix, i no m'agradaria haver de marxar de casa i no veure als meus pares en molt de temps". El que he explicat es fa en el fragment que cada alumne havia elegit, d'aquesta manera tots els alumnes intervenen en la tertúlia al menys una vegada. A més, es fomenta la interacció i la expressió d'opinions, sorgeixen temes en els que es tracten valors com l'amistat, la solidaritat... i es tracten assumptes com la mort, el maltractament, i altres, els quals fan reflexionar als alumnes.

La valoració dels beneficis que produeixen aquestes metodologies als alumnes TEA, s'efectuarà mitjançant dos instruments de diagnòstic. D'aquesta manera es podrà comprovar si ha hagut millora o no en la teoria de la ment i les competències valorades, que són competència en comunicació lingüística, aprendre a aprendre i en el coneixement i la interacció amb el món físic. Amb aquestes eines es podrà constatar el progrés d'aquests alumnes i de quina manera els afavoreixen les metodologies esmentades anteriorment.

Els dos instruments de diagnòstic que s'han utilitzat són el test, "La lectura de la Mente en los Ojos", i una rúbrica d'observació.

En el test "La lectura de la Mente en los Ojos" (veure annex 4) ("Reading the Mind in the Eyes" Test), com explica S. Baron-Cohen i cols. (2001), es tracta de passar un qüestionari als alumnes en el qual se li ensenyen una sèrie de fotografies en les que apareixen expressions, i se li dona al mateix temps quatre paraules per a cada imatge amb opcions per a que identifique la paraula que millor descriu el que la persona de la imatge sent o pensa. Encara que en algunes vegades pot ser que parega que hi haja dos opcions correctes sols ha d'elegir aquella que considera més adequada. L'alumne ha d'intentar realitzar el test el més ràpid possible, encara que no es comptarà el temps; avanç de marcar l'opció que crega en cada cas ha d'haver llegit les quatre paraules, en el cas de no conèixer el significat d'alguna paraula pot mirar-la en les definicions del manual.

Aquest instrument s'utilitza per a mesurar la Teoria de la Ment, degut a que molts autors mencionen que aquesta es superposa amb el d'empatia (Cohen, Wheelwright, Raste i Plumb, 2001; Decety, 2005; Lecannelier, 2004). Olivera, Julieta, Braun, Magdalena, Roussos, Andrés (2011) mencionen que aquest test analitza la competència per a concebre els sentiments i pensaments de les altres persones mitjançant la lectura de la mirada. Baron-Cohen (2001) explica que aquesta tasca implica capacitat de teoria de la ment ja que el subjecte ha d'identificar

representacions d'estats mentals i relacionar-les amb les expressions de la cara, enuncia que algunes de les emocions són bàsiques com exemple, feliç o trist; i altres són més "complexes", com per exemple, reflexiu o arrogant. Com recalca l'autor del test, els aspectes emocionals que valora aquest, sorgeixen en la interacció social amb els altres; a més a més, el subjecte que realitza el test, per a contestar ha de posar-se en "el lloc de l'altra persona" per a saber que és el que està expressant.

Per un altra banda, la rúbrica d'observació (veure annex 5) ha sigut elaborada *ad hoc* a partir dels informes d'avaluació realitzats a l'aula CIL del centre. Aquestes avaluacions es realitzen a partir dels objectius que cada xiquet/a té des de principi de curs en la seua programació anual, aquests estan adaptats a cadascú d'ells. Els objectius de la programació anual s'escullen:

a) del SCERTS (Prizant, Wetherby, Rubin i Laurent, 2007). "SCERTS ® és un model educatiu innovador per a treballar amb xiquets amb trastorn de l'espectre autista (TEA) i les seues famílies. Proporciona directrius específiques per a ajudar a un xiquet a ser un comunicador social competent i segur, al mateix temps que evita els problemes de comportament que interfereixen amb l'aprenentatge i el desenvolupament de les relacions. També està dissenyat per a ajudar a les famílies, els educadors i terapeutes treballen cooperativament com un equip, d'una manera acuradament coordinada, per a maximitzar el progrés en el suport a un xiquet." (Prizant *et al.*, 2007).

b) del ENFEN (Portellano, Martínez-Arias i Zumárraga, 2009) . La "Bateria de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños" és un instrument que avalua el nivell de maduresa i rendiment cognitiu en activitats relacionades amb les Funcions Executives en nens. El procés maduratiu en la infància es troba estretament relacionat amb el desenvolupament del cervell. El ENFEN s'utilitza en nens entre els 6 i els 12 anys .

i c) del Planeta Visual (<http://planetavisual.catedu.es>). "Planeta Visual", és un recurs de recolzament en la planificació de intervencions educatives en autisme. El seu punt de partida són les dimensions establertes en el Inventari del Espectre autista, IDEA (Rivière, 1997).

En quant a les competències que es valoren cal especificar cadascuna el que compren; com senyala el Departament d'Educació i Cultura del Govern Basc, la competència en comunicació lingüística és la capacitat d'utilitzar la llengua, per a expressar pensaments, sentiments, opinions i fets mitjançant el discurs, tant de forma oral com escrita i per a interactuar en els conceptes socials i culturals que ho precisen. Les funcions executives són "procesos cognitivos de alto nivel que nos permiten asociar ideas, movimientos y acciones simples para llevar a cabo tareas más complejas" (Shallice, 1988). També entenem que les funcions executives, tal com especifiquen Castellanos i col. (2006), són les distintes habilitats i processos cognitius que ens ajuden a tindre un comportaments flexibles dirigits a l'obtenció de metes. Per

últim, la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, com expliquen Poch i Comas (2009), és la aptitud d'utilitzar el coneixement científic per a ser capaços a partir d'evidències respondre a les preguntes identificades, amb el propòsit de prendre decisions sobre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix.

A continuació, es realitzarà una descripció del procés que s'ha dut a terme durant la realització de la investigació.

El procediment ha sigut el següent, per a començar la investigació es va realitzar un estudi de les característiques dels xiquets amb TEA, de les metodologies de la TLD i dels GGII. Després, es va observar que les característiques de les metodologies esmentades anteriorment, afavoreixen a les mancances que tenen els TEA.

Per a comprovar el que s'havia observat, es van utilitzar dos instruments de diagnòstic; el test, "La lectura de la Mente en los Ojos", i una rúbrica d'observació. El primer instrument es va passar dos vegades, la primera vegada en Febrer i la segona vegada en Abril, per a poder observar l'evolució dels alumnes. D'altra banda, per al segon instrument de diagnòstic es van utilitzar les dades de l'avaluació realitzada a l'aula CIL en el primer trimestre i en el segon trimestre. Es van comparar els resultats d'una avaluació i l'altra per a analitzar el progrés que havia tingut cada alumne i veure si les TLD i els GGII els havien ajudat a millorar les seues habilitats relacionades amb la teoria de la ment i les competències en comunicació lingüística, aprendre a aprendre i en el coneixement i la interacció amb el món físic.

Els resultats s'extrauran mitjançant una valoració qualitativa degut al nombre reduït de la mostra, fent comparació de percentatges i mitges, estudiant quines emocions diferencien més si les positives o les negatives, també es valorarà el nivell de teoria de la ment que tenen els alumnes.

4. RESULTATS

L'objectiu d'aquest treball era investigar si les metodologies inclusives, com ho són els GGII i les TLD, beneficien als xiquets i xiquetes amb TEA. Donat que aquests mètodes afavoreixen les competències en comunicació lingüística, en aprendre a aprendre i en el coneixement i la interacció amb el món físic. Per a comprovar-ho es van passar dos instruments per a fer la valoració corresponent.

Els resultats s'analitzaran tenien en compte que el subjecte 1 (S1), és xic i té deu anys; el subjecte 2 (S2) és xic i té deu anys; el subjecte 3 (S3), és xic i té dotze anys; el subjecte 4 (S4) és xic i té dotze anys; i el subjecte 5 (S5) és xica i té nou anys.

A continuació, s'analitzaran els resultats del test "**La lectura de la Mente en los Ojos**"; en primer lloc, he tingut en compte els resultats globals de tots els subjectes i he tret la mitja, en el primer temps (T1) la mitja va ser de $X=16.25$ encerts del total dels ítems i en el segon temps (T2) de $X=16.75$. Es pot observar (Figura 1) que ha augmentat lleugerament la mitja total dels subjectes, això ens indica que han tingut una evolució, ja que en T2 han sigut capaços de reconèixer més estímuls que en T1. Això ja ens dona una idea de que les metodologies portades a terme durant aquest període influencien de manera positiva. El subjecte 4 (S4) no va realitzar aquesta prova.

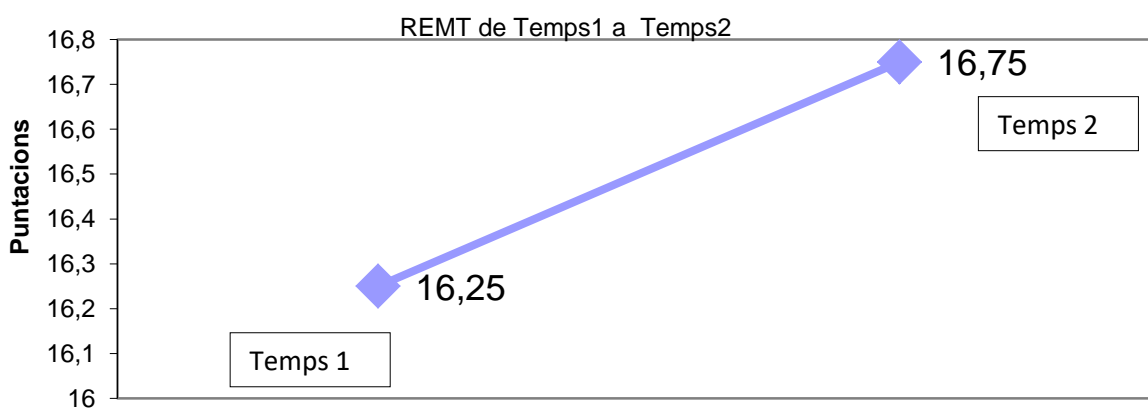


Figura 1. Mitja encerts totals dels subjectes

En segon lloc, em centraré en els encerts totals de cada subjecte comparant T1 i T2 (Figura 2). El Subjecte 1 (S1) en T1 va tindre un total de 13 encerts i en T2 un total de 20, és a dir, va millorar notablement els encerts del total dels estímuls. El subjecte 2 (S2) va mantenir els encerts en els dos temps per igual, un total de 16. El subjecte 3 (S3) va baixar lleugerament el total d'encerts, tenint en T1 un total de 23 i en T2 un total de 22. El subjecte 5 (S5) podem observar que va baixar lleument el total d'encerts tenint 13 en T1 i 9 en T2, una diferència de 4

encerts. Quant més alta és la puntuació millor és la teoria de la ment del subjecte en qüestió. Aquestes puntuacions ens indiquen que hi ha una millora en la teoria de la ment amb tots els subjectes. Dins la teoria de la ment podem separar al menys dos processos (Sabbagh, 2004): (1) detectar o descodificar els estats mentals d'altres sobre la base de la informació disponible immediatament observable, i (2) el raonament sobre aquests estats mentals per explicar o predir les accions dels altres.

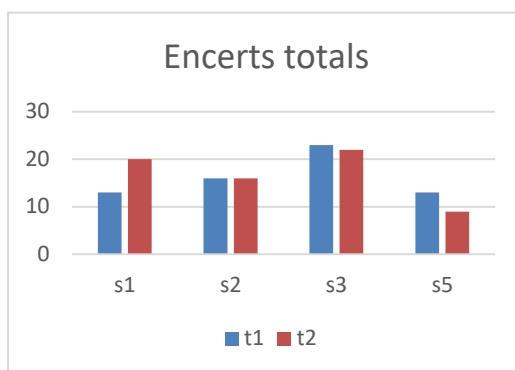


Figura 2. Encerts totals de cada subjecte

A continuació, es realitzarà una distinció dels estímuls segons el sexe d'aquests.

En quan als encerts tenint en compte si els estímuls que es presenten són masculins o femenins, i tenint en compte que els subjectes S1, S2 i S3 són homes i el subjecte S5 és dona, com es pot observar en els gràfics (Figura 3 i 4), dos dels subjectes (S1 i S3) van millorar en quan a encerts masculins entre un temps i altre; per altra banda, els altres dos (S2 i S5) van fer menys encerts, amb una diferència lleugera dels mateixos. Respecte als encerts dels estímuls femenins, podem visualitzar en el gràfic (Figura 4) que sols un dels subjectes (S1) ha augmentat els encerts comparant els d'un temps i altre; els altres subjecte encara que no de forma notable, però han disminuït els encerts. Per tant, es constata, que hi ha un cert biaix "masclista", es reconeixen millor els estímuls masculins (16 estímuls), encara que tots els subjectes han fet més encerts en els estímuls femenins (11 estímuls) que en els masculins. Com he explicat avanç, quan més encerts més teoria de la ment; en aquest cas tenint en compte els criteris de distinció entre els estímuls femenins i masculins, es podria comprovar que aquesta teoria la tenen mes desenvolupada per a reconèixer els estímuls femenins ja que han fet més encerts. Pel contrari, el biaix es fa notar més en el reconeixement dels estímuls masculins, ja que han millorat entre T1 i T2. La teoria de la ment és la capacitat de posar-se en el lloc dels altres, de saber quines són les seues emocions o que volen expressar; observant els resultats dels gràfics (Figures 1 i 2) es podria afirmar que els subjectes han millorat la capacitat de reconèixer els estímuls masculins entre els temps T1 i T2.

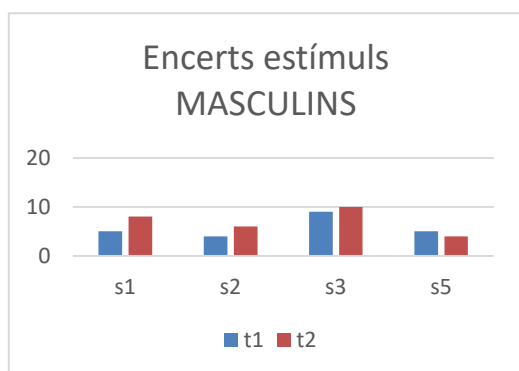


Figura 3. Encerts estímuls masculins

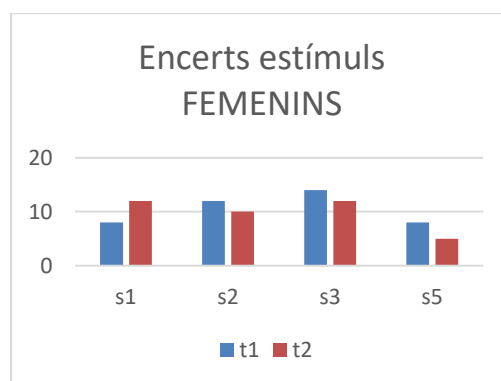


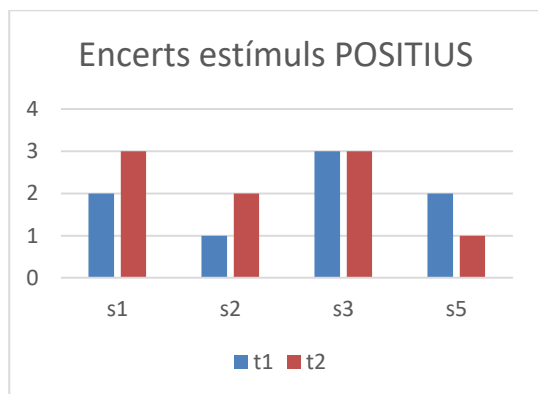
Figura 4. Encerts estímuls femenins

Per un altra part, hem utilitzat el criteri dels autors Harkness, Sabbagh, Jacobson, Chowdrey i Chen (2005) que distingeixen els estímuls entre positius, negatius i neutres, d'acord a la informació social que la sensibilitat a les característiques subtils de l'expressió de la mirada ens dona. Podem traure les conclusions següents:

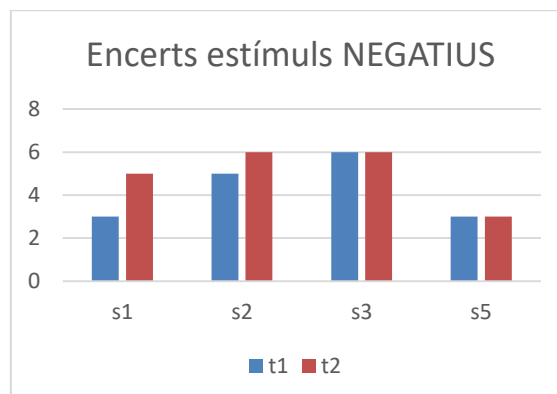
Els estímuls positius (Figura 5) que apareixien eren quatre (simpàtic, pensatiu, interessat i segur). En aquest cas dos dels subjectes (S1 i S2) han millorat, tenint 2 i 1 encerts en T1, i 3 i 2 encerts en T2 respectivament. En quan a S3 no ha variat el nombre d'encerts, tenint 3 en els dos temps, i S5 ha disminuït els encerts, tenint 2 en T1 i 1 en T2.

Els estímuls negatius que apareixien eren set (incrèdul, nerviós, pensant en alguna cosa trista, serio, preocupat i disgustat). En aquest cas, com apareix en el gràfic (Figura 6), ningun dels subjectes va disminuir el nombre d'encerts. S1 i S2 van tenir més encerts en el segon temps que en el primer (3-5 i 5-6); S3 i S5 van mantenir el nombre d'encerts en els dos temps, el qual va ser 6 encerts S3 i 3 encerts S5.

Si relacionem els resultats amb la teoria de la ment es podria afirmar que en quan als estímuls positius, S3 no ha millorat la seua teoria de la ment, però dos dels subjectes (S1 i S2) si que han augmentat el nombre d'encerts, és a dir, en el segon temps (T2), han sigut capaços d'atribuir correctament més estats mentals de les expressions que hi apareixien, ; i pel que fa als estímuls negatius, com s'ha comentat avanç, els resultats han sigut favorables o s'han mantenes, és a dir, la teoria de la ment en dos dels casos ha millorat. Per tant, podem constatar que hi ha un biaix "negativista", es reconeixen millor els estímuls negatius.



Gràfic 5. Encerts estímuls positius



Gràfic 6. Encerts estímuls negatius

En conclusió, després d'analitzar els resultats del test "La lectura de la Mente en los Ojos", podem afirmar que el S1 en tots els gràfics mostra una millora dels encerts, és a dir, en un període de dos mesos ha estat progressat; S2 augmenta el nombre d'encerts o els disminueix, segons quins siguin els estímuls que es tinguen en compte; S3 sempre manté el nombre d'encerts o els disminueix, llevat del cas dels estímuls femenins que augmenta el nombre d'encerts en T2; i S5, en tots els casos disminueix el nombre d'encerts, menys en el cas d'estímuls negatius que els manté. Per tant, es confirma que en general, el S1 ha millorat la seua teoria de la ment, en un període de dos mesos és més capaç de reconèixer emocions dels altres; la teoria de la ment de S2 varia segons els criteris que es tinguen en compte per a classificar els estímuls; S3 globalment manté la teoria de la ment, però en el cas dels estímuls femenins ha millorat, sent capaç de percebre més estímuls de forma correcta en T2; i S5 en general no ha millorat la seua teoria de la ment.

A continuació, s'analitzaran els resultats de **la rúbrica d'observació**.

Es compararan els resultats de cada subjecte individualment, tenint en compte els dos temps, i fent una diferenciació entre les diferents competències.

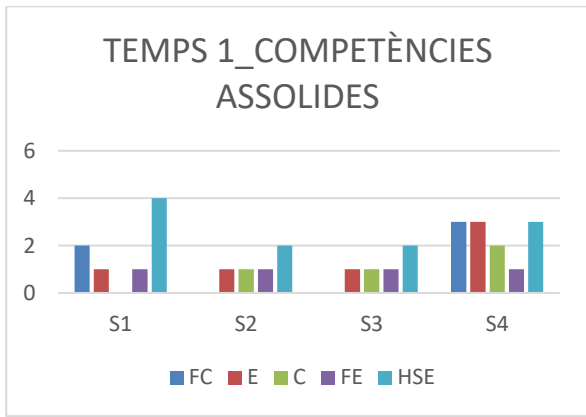
Respecte a S1, podem observar en els gràfics (Gràfic 8 i Gràfic 9) que han millorat de forma notable en la competència en comunicació. Sobre tot en expressió, ja que en T1 tenia un ítem assolit i en T2 ha assolit 3 ítems; en comprensió, en el segon temps els ítems de fomentar la comprensió de les ironies i de millorar la comprensió en situació d'exposició en xicotet grup els ha assolit; en lo que es refereix a les funcions comunicatives, també ha hagut una millora d'1, en el segon temps ha assolit l'ítem de continuar un tema de conversació introduït per altres. En quan a les funcions executives, en T1 tenia una assolida i en T2 ha assolit dos més, selecciona conductes necessàries i supervisa si està fent be la tasca. En relació a les habilitats socials no ha hagut una millora dels ítems assolits.

Per un altra part, en quan a S2, si estudiem els gràfics (Gràfic 8 i Gràfic 9), es pot afirmar que en la competència de comunicació lingüística, concretament en les funcions comunicatives,

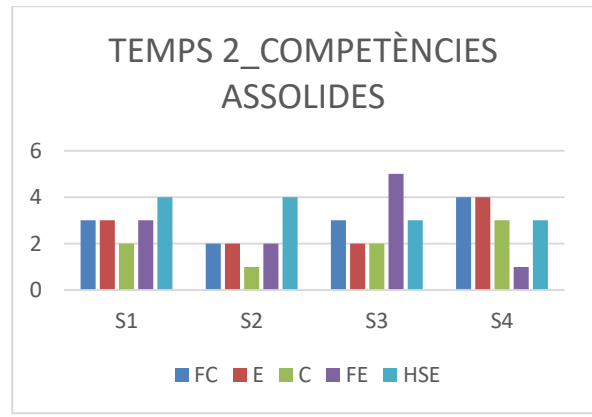
ha sigut capaç d'assolir dos ítems durant el període entre temps 1 i 2 (no fer preguntes irrellevants ni donar informació innecessària i continuar un tema de conversació introduït per altres). En expressió en T1 havia assolit 1 ítem i en T2 ha assolit 2, ha progressat en narrar vivències personals en present. Pel que fa a la comprensió no ha hagut un canvi en els ítems assolits entre els temps 1 i 2. Així mateix, en funcions executives també ha assolit un ítem en el període entre els temps 1 i 2, ja que en el T1 tenia assolit un ítem i en T2 han sigut dos (estableix l'objectiu que desitja i organitza i administra tasques). Per últim, en l'apartat d'habilitats socials i emocions, en el T1 tenia 2 ítems assolits a diferència que en el T2 tenia 4, els ítems assolits en el període entre T1 i T2 són "modifica la seua expressió emocional en base al feedback dels participants i participa en situacions noves i canviantes".

Tenint en compte els resultats de S3, podem observar en els gràfics (Gràfic 8 i Gràfic 9) que ha sigut el que més ha evolucionat entre el període de T1 i T2. Ho ha fet de manera considerable en les funcions comunicatives, passant de no tindre cap ítem assolit a tindre 3, els quals són " amplia temes de conversació, no fer preguntes irrellevants ni donar informació innecessària i continua un tema de conversació introduït per altres. Pel que fa a l'expressió, en T1 tenia 1 ítem assolit i en T2 ha assolit 2 ítems, en T2 ja és capaç de narrar vivències personals presents. De la mateixa manera, en comprensió també ha millorat 1 ítem entre T1 i T2, en aquest cas ha assolit l'ítem "fomenta la comprensió de les ironies". L'apartat de funcions executives és un altre en el que ha millorat notablement, en el T1 tenia assolit 1 ítem a diferencia de en el T2 que en té 5. En habilitats socials i emocionals en T1 podem observar que té 2 ítem assolit i en T2 ha assolit un altre ítem (respon quan li conviden a actuar), en té 3 assolits.

En el cas de S4, tenint en compte els resultats que es mostren als gràfics (Figures 8 i 9) pel que fa a les funcions comunicatives en T1 tenia 3 ítems assolits, destaca en aquest apartat respecte als altres subjectes, i en T2 ha assolit 4 ítems. Així mateix, en expressió també és el subjecte que més destaca, tenint 3 ítems assolits en T1 i 4 ítems en T2, ha assolit durant el període entre T1 i T2 l'ítem "descriu situacions extraordinàries". En comprensió, en T1 tenia 2 ítems assolits i en T2 ha assolit a més a més, l'ítem de fomentar la comprensió de frases fetes, en T2 ha assolit 3 ítems. Pel contrari, en les funcions executives, tots els subjectes han assolit més ítems en T2 que en T1 i aquest, no ha augmentat els ítems assolits, tenint 1. També en l'apartat d'habilitats socials i emocionals ha mantingut en T2 els ítems que havia assolit en T1.



Gràfic 8. Competències assolides en T1



Gràfic 9. Competències assolides en T2

5. CONCLUSIONS

Com s'explica en la justificació, l'objectiu d'aquest treball era comprovar els beneficis que proporcionen als xiquets i xiquetes TEA dos metodologies inclusives, como ho són els GGII i les TLD. Es partia de que aquests tenen unes necessitats en les competències de comunicació lingüística, funcions executives i en habilitats socials i emocions; aquestes competències són, entre altres, les que es treballen en els mètodes nomenats anteriorment.

Després d'estudiar els resultats, en els quals majoritàriament tots els subjectes han obtingut una millora d'aquests, podríem afirmar que les metodologies anteriorment citades, afavoreixen a la millora de les competències nombrades anteriorment i també a la millora de la teoria de la ment. Això és degut a que tant en una com en l'altra s'estableixen un alt grau d'interaccions tant entre alumnes com entre els voluntaris que hi participen.

En el cas de GGII, s'incita a que els alumnes intercanvien formes de realitzar l'activitat corresponent en cada grup, a més a més, en aquest cas els alumnes han de controlar no fer preguntes irrelevantes ni donar informació innecessària, ja que han de centrar-se en l'activitat que estan portant a terme en cada moment. Aquestes són algunes de les funcions comunicatives en que han millorat els subjectes. En quan a la comprensió, un altre punt que s'estimula és el de la comprensió en situació d'exposició en xicotet grup, ja que com són els mateixos alumnes els que s'ajuden entre ells per arribar a la meta de l'activitat que estan realitzant, han de fer un esforç per entendre el que els companys li estan explicant i raonar per a entendre-ho. Per arribar a aquesta meta primer han d'establir-se l'objectiu que volen realitzar, la qual cosa és un objectiu que els alumnes TEA els és difícil, i han de tractar fer-ho també per ells mateixos; la supervisió de la tasca que s'està realitzant també es treballa en aquesta metodologia, ja que en tot moment els alumnes han de comprovar si el que estan fent els conduirà a aconseguir la meta proposada. Pel que fa a les habilitats socials i emocionals es percep que en aquesta metodologia els alumnes han de saber modificar la seua expressió segons els feedback dels altres; al mateix temps, estan assimilant una sèrie d'estímulos vinculats a les emocions. Per altra banda, com són els mateixos alumnes els que intervenint i interactuant realitzen l'activitat en el grup, en eixe moment es potencia la resposta a la interacció davant de la demanda d'interacció entre els alumnes; en conseqüència, haurà de demanar ajuda i preguntar als companys quan ho necessita, en aquest cas es potencia la interacció davant de situacions de frustració. Per un altra banda, com en cada GI es realitza una activitat diferent, els alumnes estan enfrontant-se a situacions diferents en cada cas, això fa que hagen d'aprendre a participar en cadascuna d'elles. Pel que fa a la teoria de la ment, també es treballa en aquesta metodologia, ja que contínuament s'estableixen interaccions entre els participants i han d'entendre el que els altres senten en cada moment. Un exemple, és

quan un alumne no entén alguna cosa, els altres han d'identificar el que en eixe moment està pensant el company o companya per a poder explicar-li com es realitza la tasca.

En relació a les TLD, es treballa l'atenció, comprensió i expressió per part dels participants. Com en aquesta metodologia es parteix de la lectura, els alumnes han d'aprendre a separar el significat intencional del literal en els enunciats, ja que si no ho fan no entendran el que estan llegint; de tota manera si alguna cosa no han entès poden plantejar la qüestió durant la tertúlia, en eixe moment es fomenta el inici d'intercanvis de forma adequada quan es necessita. A part d'eleger el fragment que cadascú li ha cridat l'atenció pel motiu que sigui els alumnes també poden intervindre quan vulguin opinar sobre el que han dit els altres, per tant en eixe moment s'incita a parlar de temes de conversació que ha introduït un altra persona. Una de les característiques dels TEA es que tenen uns interessos restringits, i com durant la tertúlia sorgeixen una gran variació de temes dels que es parlen, això fa que hagen de fer l'esforç i potencien el haver d'expressar-se sobre assumpte que no són del interès innat. A més a més, cap la possibilitat de que relacionen la lectura amb algunes vivències personals que els hagen ocorregut, per la qual cosa hauran de narrar fets de la seua vida i vincular-los amb la lectura. En tot moment durant les intervencions s'expressen sentiments i opinions, de manera que hauran de ser capaços de reconèixer els estímuls que manifesten els altres i comprendre les emocions dels altres. Així com saber distingir entre si es un estímulo negatiu o positiu per a respondre mitjançant el diàleg i la interacció. En quan a la teoria de la ment, en aquest mètode es desenvolupa, ja que contínuament els alumnes esta intervenint, donant opinions i expressant sentiments i pensaments. En el moment en que un alumne està expressant-se els altres han de saber reconèixer les seues emocions i sentiments, posar-se en el seu lloc i entendre el que explicar. A més a més, una vegada s'ha entès el que un companya ha dit, poden expressar-se els altres ja que els participants de la tertúlia poden demanar el torn de paraula en el moment en que vulguin participar.

En definitiva, les necessitats dels TEA es poden reforçar i treballar en metodologies innovadores i inclusives com ho són els GGII i les TLD; aquests mètodes afavoreixen a la millora de les competències de comunicació lingüística, funcions executives i en habilitats socials i emocions així s'ha comprovat en aquest estudi i de la teoria de la ment.

6. BIBLIOGRAFIA

- Argente Benet, L. (2016) Revisión bibliográfica de los programas y técnicas de intervención en el TEA. Treball final de Grau de Psicologia. Universitat Jaume I. Recuperat de:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164465/TFG_2016_ArgenteBenetLourd.es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Scahill, V. Lawson, J. and Spong, A. (2001) Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders* 5:47-78. Recuperat de:
<http://www.midss.org/content/reading-mind-eyes-test-child>
- Fespau.es. (2012). FESPAU. Recuperat de:
http://www.fespau.es/autishttps://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39613_mo-tea.html
- Flecha, R., i Ortega, S. (2012). *Comunidades de aprendizaje. De las ocurrencias a las evidencias*. Recuperat de:
<http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Gallego Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumna do con TEA en Educación Primaria*. Recuperat de:
http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEG O2012-1.pdf
- Grañeras, M., Díaz, P. i Gil, N. (2011). Estudios CREADE. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Sede.educacion.gob.es. Recuperat de:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Harkness, K., Sabbagh, M., Jacobson, J., Chowdrey, N., i Chen, T. (2005). Enhanced accuracy of mental state decoding in dysphoric college students. *Cognition & Emotion*, 19(7), 999-1025.
<http://dx.doi.org/10.1080/02699930541000110>
- Kenia Paulino, I. (2016). *La educación inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan. issuu*. Recuperat de:
https://issuu.com/iriskeniapaulinoherrera/docs/la_educaci_n_inclusiva_implica_que
- Lleras, J., i Soler Gallart, M. (2003). Las tertulias literarias dialógicas: compartiendo lectura y cultura. *Revista Saberes. Decisio INVIERNO* 2003, p.24-28 Recuperat de:
http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber5.pdf
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*. N.º 341 Monográfico. N.º Identificador: 341.012. Recuperat de:
http://www.bideo.info/buesa/imagenes/20130416_tertulias_mloza.pdf
- Lozano, N., Ruival, P., i Riva, S. (2009). *Evaluación de las Funciones Ejecutivas de niños entre 6 y 12 años: Normalización de la Batería Neuropsicológica ENFEN en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires*. HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ –

Año XII Número 22, V2, Pp 49-71 www.hologramatica.com.ar ISSN 1668-5024 Recuperat de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1580/holo22v2pp49_71_lozano.pdf

Marco Valero, M.A. (2015). Sistemas de comunicación aumentativos y alternativos en la escuela ordinaria para alumnos con TEA. Treball final de Grau en Mestre/a de Educació Primària. Universitat Jaume I. Recuperat de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/131927/TFG_Marco%20Valero_Amparo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NIH (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano) (2016). Trastorno del espectro autista. <https://medlineplus.gov/spanish/autismspectrumdisorder.html>

Oliver, E., i Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43. Número Especial Monográfico N° 2 279-294. Recuperat de: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342010000400002>

Olivera, Julieta, Braun, Magdalena, Roussos, Andrés J., Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia *Revista Argentina de Clínica Psicológica* [en línea] 2011, XX (Agosto) ISSN 0327-6716. Recuperat de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823003>

Ortega Belchiz, M. y Gómez-Hurtado, I. (2014). Comunidades de aprendizaje para atender a la diversidad: los grupos interactivos como estrategia inclusiva. Actas del XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva en Quaderns Digitals. Universidad Jaume I.. Recuperat de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_840/a_11311/11311.pdf

Peirats Chacón, J., i López Marí, M. (2013). *Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4824, N°. 28, 2013, págs. 197-211 Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911414.pdf>

Planetavisual.catedu.es. *Planeta Visual*. Recuperat de: <http://planetavisual.catedu.es/>

Poch, A. i Comas (2009). Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. *Revista Catalana de Pedagogia* [Societat Catalana de Pedagogia] DOI: 10.2436/20.3007.01.52 Vol. 7 (2009-2010), p. 177-195

Portellano, J.A., Martínez-Arias, R i Zumárraga, L. (2009). Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN). TEA Ediciones. Madrid. Recuperat de: <http://web.teaediciones.com/ENFEN--EVALUACION-NEUROPSICOLOGICA-DE-LAS-FUNCIONES-EJECUTIVAS-EN-NINOS.aspx>

Prizant, Wetherby, Rubin i Laurent (2007). *Welcome to the SCERTS® Model website*. *Scerts.com*. Recuperat de: <http://www.scerts.com/>

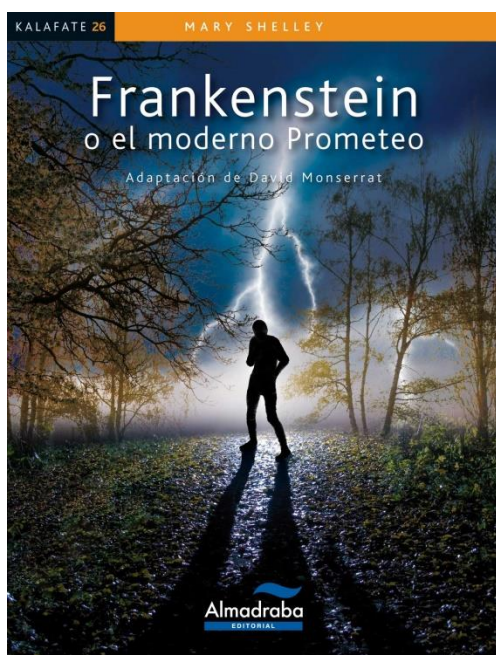
- Puigvert, L. (2013). *Comunidades de aprendizaje: Actuaciones de Éxito.. Es.slideshare.net*. Recuperat de: <https://es.slideshare.net/DreimLima/comunidades-de-aprendizaje-actuaciones-de-xito>
- Pujolàs Maset, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>
- Revista Andalucía Educativa - En Portada - *Consejería de Educación*.(2017). *Juntadeandalucia.es*. ISSN Ed. Digital: 2171-8768. Recuperat de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/entrevista-a-jose-ramon-flecha-1>
- Riviére, Ángel (1996). *¿Qué nos pediría... ¿Qué nos pediría una persona con el Trastorno del Espectro del Autismo?* Asociación de Padres de Niños Autistas (APNA), Madrid. <http://www.fundacionaucavi.org/informacion-sobre-tea/peticiones-de-una-persona-con-tea>
- Sabbagh, M. A. (2004). Understanding orbitofrontal contributions to theory-of-mind: Implications for autism. *Brain and Cognition*, 55, 209±219.
- Soto Calderón, R. (2012). El síndrome autista : un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47. Recuperat de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2880>
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. D. M., i Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-44. Recuperat de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>
- Valls, R. i Kydiades, L. (2013). El poder de los Grupos Interactivos: cómo la diversidad de adultos de voluntariós en una clase puede promover la inclusión y el éxito de niños de minorías étnicas. *Cambridge Journal of Education*.
- Valls, R., Prados, M., i Aguilera, A. (2014). *El proyecto INCLUD - ED : estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. *Investigación en la escuela 2014* (ISSN 0213-7771), p. 31-43. Recuperat de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>

7. ANNEXOS

Annex 1. "El Lazarillo de Tormes"



Annex 2. "Frankenstein"



Annex 3. "Romeo y Julieta"



Annex 4. Test "La Lectura de la Mente en los Ojos"



Figura 1. Muestra del test de los ojos de Baron-Cohen

Fuente: Test de los ojos de Baron-Cohen

Annex 5. Rúbrica d'observació

ALUMNE:		A	EP
COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA			
FUNCIONS COMUNICATIVES			
FC1	Desenvolupa capacitats semàntiques per comprendre be que signifiquen els verbs mentals		
FC2	Desenvolupa la capacitat per a parlar dels estats interns		
FC3	Millorar les habilitats de conversació i el discurs narratiu:		
	- Inicia intercanvis de forma adequada		
FC4	- Amplia els temes de conversació		
FC5	- Acaba de forma adequada les conversacions		
FC6	- No es centra en un únic tema		
FC7	No fer preguntes irrellevants ni donar informació innecessària		
FC8	Continua un tema de conversació introduït per altres		
EXPRESSIÓ			
E1	Describeix situacions quotidianes		
E2	Describeix situacions extraordinàries		
E3	Narra vivències personals presents		
E4	Narra vivències personals passades		
E5	Fomenta la descripció		
COMPRENSIÓ			
C1	Millora els processos de cohesió		
C2	Aprèn a separar el significat intencional del literal en els enunciat		
C3	Fomenta la comprensió de les ironies		
C4	Fomenta la comprensió de les frases fetes		
C5	Millora la comprensió en situació d'exposició en xicotet grup		
FUNCIONS EXECUTIVES			
FE1	Estableix objectiu que desitja		
FE2	Planifica i escull les estratègies necessàries que necessita per a aconseguir l'objectiu		
FE3	Organitza i administra les tasques		
FE4	Selecciona les conductes necessàries		
FE5	És capaç d'iniciar, desenvolupar i finalitzar les accions necessàries		
FE6	Evita la distracció amb estímuls de poca importància		
FE7	Inhibeix les conductes automàtiques		
FE8	Supervisa si està fent bé o no la tasca		
FE9	Pren consciència dels errors		
FE10	Prevé les conseqüències o situacions inesperades		
FE11	Canvia els plans per a rectificar les errades		
FE12	Control el temps per aconseguir l'objectiu plantejat		
COMPETÈNCIA EN EL CONEIXIMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC			
HABILITATS SOCIALS I EMOCIONS			
HSE1	Comprèn i utilitza paraules emocionals		
HSE2	Modifica la seua expressió emocional en base al feedback dels participants		
HSE3	Respon quan li conviden a interactuar		