

# METODOLOGIA TEACCH: proposta d'intervenció amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista al CEE Can Rigol

## José Navas Sánchez

Mestre d'educació especial

Tutor d'una aula amb alumnat TEA i coordinador del Departament TEA al CEE Can Rigol

## Aida Sardà

Mestra d'educació especial

Tutora d'una aula amb alumnat TEA i coordinadora del Departament TEA al CEE Can Rigol

## Mònica Perea

Mestra d'educació especial

Tutora d'una aula amb alumnat TEA. Integrant del departament TEA al CEE Can Rigol

### RESUMEN

#### "Metodologia TEACCH: propuesta de intervención con alumnos con trastorno del espectro autista al CEE Can Rigol"

En este artículo se expone la metodología TEACCH aplicada desde la perspectiva de la escuela de educación especial Can Rigol. La experiencia empezó a ponerse en práctica el curso 2011-2012 en una clase de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la etapa de primaria. Debido al éxito de la aplicación, este año se ha introducido en tres clases más. Los resultados han sido muy satisfactorios ya que trabajando con este método se tienen en cuenta las características concretas de este tipo de alumnos, concretamente se realiza compensando las limitaciones que presentan en las funciones ejecutivas.

En el desarrollo del artículo se explican los cuatro componentes fundamentales que se tienen que tener presentes cuando se empieza a introducir esta metodología con alumnos con TEA: estructura física de la clase, horarios y agendas visuales, sistemas de trabajo y estructura e información visual.

### ABSTRACT

#### "Methodology TEACCH: proposal of intervention with children who suffer autism spectrum disorder in the Special Education Center Can Rigol"

In this article we explain how TEACCH methodology has been used within the parameters of Can Rigol's School for Special Needs. This experience started off in 2011-2012 with a group of pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the first stage of the official educational degree. After obtaining excellent results, this methodology is going to be used with other three groups. This success is a consequence of taking in account the particular profile of the pupils and aiming to balance the concrete limitations that they show in their executive functionality.

In the development of this paper we explain the four essential components that must be present in the moment of introducing this methodology with ASD pupils: work systems, physical structure, schedules and visual structure.

## INTRODUCCIÓ

Des de fa un temps ha aparegut una proliferació de recerques referides als Trastorns de l'Espectre Autista (TEA), que ha influït en els criteris i la categoria diagnòstica. No obstant això, els professionals que treballem dia a dia a les aules manquem d'estratègies clares, pràctiques i suficientment eficaces.

La metodologia TEACCH ha estat posada en pràctica en altres països des de fa anys, i té una evidència científica que garanteix l'èxit en la millora de l'educació i la qualitat de vida de les persones amb TEA.

Per què funciona? Quan parlem de persones amb aquest tipus de trastorn, hem de saber que presenten dificultats en les funcions executives. Qualsevol persona aconsegueix un funcionament autònom en la vida diària gràcies a una sèrie de capacitats, com ara la inhibició de resposta, la memòria de treball verbal i no verbal, l'autoregulació i altres processos que ens ajuden a resoldre problemes que se'ns plantegen. Aquestes funcions estan alterades en les persones amb TEA i, mitjançant la metodologia TEACCH, els professionals som capaços de donar estratègies i establir mètodes per compensar aquestes mancances.

Si anem a l'origen d'aquesta pràctica ens situem en 1966,

Carolina del Nord, quan Eric Shople va fundar amb el suport del seu govern federal la DIVISIÓ TEACCH (*Treatment i and Education of Autistic related communication Handicapped Children*). Amb el pas dels anys, la DIVISIÓ TEACCH s'ha anat estructurant fins a convertir-se en un dels serveis clínics de major referència per a les persones amb TEA en Carolina del Nord; incloent des de l'avaluació diagnòstica fins al tractament educatiu, passant per la col·laboració amb les famílies.

Al C.E.E. Can Rigol anomenem METODOLOGIA TEACCH a la part d'intervenció educativa que al nostre centre estem aplicant des del curs 2011-2012, de manera experimental, i que comença a deixar entreveure el seu èxit.

Els objectius poden variar depenent de l'alumne concret, la seva edat i les seves capacitats, però malgrat les diferències entre l'alumnat, trobem un objectiu comú que és l'eix vertebrador d'aquesta metodologia: **"permetre que les persones amb TEA es desenvolupin de la manera més significativa, productiva i independent possible"**.

El curs passat, vam començar al nostre centre a aplicar la metodologia amb un grup d'alumnes de l'etapa de primària, entre 6-9 anys, amb bons resultats. És per això que aquest

any s'està començant a aplicar a tres grups més de l'escola, un altre de primària, un d'infantil i un de secundària.

A continuació explicarem les diverses parts de la metodologia des de la nostra experiència pràctica.

## 1. ACCEPTACIÓ DE LES DIFERÈNCIES

En educació especial, i més concretament en la intervenció amb l'alumnat amb TEA, les famílies i els professionals hem de tenir molt clar els destinataris presenten unes característiques permanents que no podem canviar. En el cas de l'alumnat amb TEA hem de ser capaços d'acceptar que perceben el seu entorn de manera diferent i que processen la informació i els estímuls externs de manera diferent. Més endavant concretarem.

Si això ho sumem a que la ciència encara no ens mostra que els Trastorns de l'Espectre Autista siguin una malaltia amb cura, es considera molt més positiu adaptar-se a les seves estructures mentals, per això els professionals *no volem canviar a la persona amb TEA, volem adaptar-nos a les seves característiques mentals per aconseguir que aprenguin tot el possible.*

## 2. COMPONENTS DE LA METODOLOGIA TEACCH

La metodologia TEACCH, conforme l'apliquem al nostre centre, està formada per diferents components que engloben el que diem "ensenyament estructurat". És la nostra eina fonamental i ens permet tenir en compte en les nostres programacions individuals les habilitats, les dificultats i els interessos de l'alumnat al qual ens referim.

Aquest ensenyament estructurat conté quatre eixos fonamentals en el nostre dia a dia: *estructura física de l'aula, horaris i agendes visuals, sistemes de treball i estructura i informació visual.* A continuació apareixeran exemples de com és essencial tenir molt presents aquests eixos a l'hora d'intervenir.

### 2.1 Estructura física de l'aula

Aquest és el primer pas que ens van plantejar per començar a introduir l'ensenyament estructurat.

Per a l'alumnat amb TEA, tal i com afirmen Gary Mesibov i Marie Howley,<sup>1</sup> l'aula pot ser un entorn caòtic que els provoca ansietat i confusió degut als freqüents problemes que tenen per segmentar el seu entorn. Per aquest motiu molts alumnes necessiten un entorn físic clar i visualment organitzat.

Molt sovint els nostres alumnes necessiten identificar la finalitat de l'espai, tenir clar què esperem d'ells en cada espai de l'aula. Estructurant l'espai de manera adequada els ajudem a que l'aula tingui sentit a l'hora que minimitzem les distraccions.

El primer que vam fer al curs 2011-2012, abans d'estructurar l'espai, va ser pensar en quins aprenentatges són els importants i a quines zones es podrien assignar aquests, sense oblidar quines són les necessitats de l'alumnat. El resultat va ser la divisió de l'aula en segments visualment clars amb l'assignació d'activitats i/o necessitats a cada espai o zona.

Actualment, a nivell general, les aules tenen les següents zones:

- **Zona d'atenció conjunta:** En aquesta zona hi ha tants pupitres i cadires com alumnes, que normalment estan situats cara a la pissarra digital interactiva (si hi ha). Els alumnes han d'estar tots atents a la mateixa hora a les explicacions del docent, però no hi ha cap exigència d'aprenentatge social entre ells (no s'han de mirar, ni tocar, ni comunicar-se entre ells). Les habilitats socials són un gran repte per a ells i no els podem demanar que estiguin atents a una explicació a l'hora que estan interactuant. No vol dir que no s'hagin de treballar però no en aquests espai.
- **Zona de treball en grup:** Aquest espai està format per una taula gran i tantes cadires com alumnes. A diferència de la zona anterior, aquí sí tenim el mobiliari preparat per la interacció, no només han d'estar un al costat de l'altre, si no que també tenen companys/es enfront. L'espai pot incitar a interactuar entre ells, mirar-se, estar atents al que fa l'altre, respondre a una conducta de l'altra, etc. A més, les activitats que es programen en aquest espai contenen una part d'habilitats (mirar el temps que fa i informar als companys, saludar-se pel matí, fer joc de torns, activitats manipulatives on han de compartir peces, etc).
- **Zona de descans:** Aquesta zona sol tenir un matalàs, i els alumnes poden estirar-se si es planteja una activitat de relaxació o simplement si estan cansats i necessiten descansar (desconnectar, dormir, estirar-se, etc.).
- **Zona de joc:** És l'espai de l'aula on poden trobar joguines i/o objectes de diferents tipus que els agraden. En aquest espai poden coincidir més d'un alumne/a i també pot intervenir la persona adulta, perquè puguin avançar en el joc o en la interacció entre ells.
- **Zona de treball autònom:** Aquest espai es dissenya perquè la persona amb TEA aprengui a treballar de manera autònoma. En la majoria dels casos tenen una prestatgeria a la seva esquerra (amb la feina que han de fer), una taula al centre (on realitzen la feina) i un recipient a la dreta on deixar la feina acabada. El contingut d'aquesta feina ja ha estat après (requirit perquè ho facin de manera autònoma), així doncs aquest racó ens serveix per mantenir els aprenentatges ja assolits.
- **Zona d'ordinadors:** En aquesta zona és on es troba l'ordinador o els ordinadors que poden manipular. Pot estar l'adult, quan es planteja alguna activitat que requereix ordinador amb el suport del docent, o bé l'alumne de manera autònoma quan poden veure vídeos o jugar a jocs que els agraden.

- **Zona de treball 1 a 1:** En aquesta zona sol haver una taula i dues cadires, una per al nen/a i una altra per a la persona adulta que treballarà amb ell/a. Normalment és aquí on es treballen les activitats que requereixen més suport amb continguts més abstractes. Cal apuntar que la situació de l'adult (al costat, enfront o darrere) dependrà de la tolerància de la persona amb TEA a la interacció, tot i que pot variar i es pot millorar en aquest aspecte).

Les zones estan separades amb mobiliari (normalment pres tatgeries o paravents segurs) i/o delimitades al terra amb cel de colors, triant un color diferent per a cada espai. No totes les zones apareixen en totes les aules, ni tampoc la quantitat concreta de cada zona és igual, depèn de les necessitats; així en un aula potser només hi ha un racó de treball autònom, i en una altra quatre, o en un aula hi ha dues zones de descans, mentre que en la resta solament una.

Cal afegir que l'estructura física de l'aula que nosaltres hem triat pel nostre centre no és la única possible. Aquestes decisions s'han de prendre en base a les característiques i les necessitats de l'alumnat, de fet entre les nostres aules existeixen diferències que corresponen a la diversitat de l'alumnat.

## 2.2 Horaris i agendes visuals

A l'inici de l'article s'indicava que les persones amb TEA tenien alterades les funcions executives; els horaris visuals els ajuden a compensar les dificultats d'aquest alumnat en capacitat de previsió (memòria de treball no verbal). La capacitat de previsió implica preveure el que passarà en un futur, des del més immediat fins el més llunyà. Això traduït a l'aula, implica que els alumnes puguin anticipar quines activitats faran durant el dia, quina activitat va primer, quina després, quantes faran, etc. La deficiència en aquesta capacitat es pot observar en l'alumnat realitzant diferents manifestacions conductuals, romandre constantment passiu, expressar angoixa mitjançant conductes no adequades, etc.

Amb els horaris visuals compensem aquestes dificultats, i els alumnes guanyen en autonomia i redueixen les angoixes, ja que amb sistemes visuals poden comprendre el que s'espera d'ells, és a dir, saben quines activitats han de fer i en quin ordre.

Els professionals que treballem amb alumnat amb TEA a Can Rigol, concretament els tutors i les tutores, ens encarreguem d'elaborar els horaris, sempre comptant amb el suport del personal d'audició i llenguatge. Es poden elaborar diferents tipus d'horaris, sempre atenent a les característiques de l'infant. A continuació es descriuen els criteris per l'elaboració:

- **Nivell de representació de l'alumne:** segons el qual els elements visuals que fem servir són (de menor a major grau de representació) objecte real o part d'objecte, fotografia d'objecte real, pictograma/dibuix, i la paraula escrita (aquesta última sempre

que hi hagi comprensió a banda de descodificació).

- **Percepció visual i motricitat fina:** aquestes característiques determinaran la grandària del suport visual, i si calen adaptacions perquè l'alumne/a el pugui manipular (enganxar-ho en base de cartró per exemple). Cal dir que normalment la percepció visual i el desenvolupament motriu no presenta diferències entre una persona amb TEA i una persona neurotípica. No obstant això ens podem trobar amb alumnat que presenta trastorns associats.

- **Nivell cognitiu:** el nivell cognitiu de l'alumne ens ajudarà a saber el nombre d'activitats que se li poden senyalitzar. Tenim infants que simplement poden comprendre "ara fem això" i "després això" (només dues activitats senyalitzades) i infants que poden tenir un horari planificat per tot el dia.

El fet que tinguin un horari establert no vol dir que l'alumne no pugui triar cap de les activitats. És per això que l'alumnat que té aquesta capacitat o la pot aprendre, troba senyalitzades en el seu horari estones de temps lliure, on amb ajuda de suport visual tria l'activitat que vol fer (jugar descansar, veure un vídeo, etc.)

Per últim, cal apuntar que els horaris són una eina fonamental per treballar la millora conductual. Sabem que l'alumnat amb TEA presenta uns patrons i interessos repetitius, i molts cops demanen fer de manera repetida la mateixa activitat. El fet de poder col·locar-li de manera visual al seu horari allò que volen després de les activitats que el mestre proposa, els dóna tranquil·litat, ja que poden veure que sí ho podran fer i en quin moment (després de llengua, per exemple). Les consignes simplement orals com "podràs veure un vídeo després de la fitxa" no els dóna la certesa.

## 2.3. Sistemes de treball

Des d'edats ben primerenques s'afavoreix l'autonomia de l'alumnat buscant i ajudant a que desenvolupin habilitats organitzatives. Els alumnes de qualsevol edat necessiten desenvolupar hàbits de treball i d'estudi i la capacitat per desenvolupar-se de manera autònoma dins l'aula. Els alumnes amb TEA presenten dificultats en aquest àmbit causats per una manca d'habilitats organitzatives, de seguiment de seqüències i de segmentació de la tasca. Sovint presenten una percepció de l'activitat confusa i interminable (sense fi), a més es caracteritzen per tenir patrons de comportament, interessos o activitats restringides i repetitives, així doncs ens trobem amb greus dificultats quan s'han d'enfrontar a una tasca que desemboquen en conductes disruptives, frustracions, conductes passives, etc.

De la mateixa manera que els horaris o agendes visuals, els sistemes de treball són una forma d'organització dins l'aula. Es tracta d'una estratègia que ajuda als alumnes a saber el que s'espera d'ells/es en cada activitat i els permet organitzar-se de manera sistemàtica i poder acabar les seves tasques de

manera autònoma. És a dir, és una forma efectiva d'organitzar les activitats individuals que proporciona a l'alumnat estratègies per comprendre conceptes relacionats amb l'activitat (per exemple el fi de la tasca).

Els sistemes de treball són una manera sistemàtica i visual que permet que l'alumne amb TEA sigui capaç de deduir, per la informació visual, les següents qüestions:

- Quina feina he de fer?
- Quant treball he de fer?
- Com se que estic avançant?
- Com se quan hauré acabat?
- Què he de fer amb la feina acabada?
- Què faré a continuació?

Existeixen diferents sistemes de treball depenent del nivell cognitiu de l'alumne. Tenint en compte que a les aules específiques d'autisme del nostre centre els alumnes tenen associat una discapacitat intel·lectual, a Can Rigol fem ús del sistema de treball més senzill: d'esquerra a dreta. L'alumne té a l'esquerra de la taula les activitats que ha de dur a terme organitzades en diferents safates de treball (una sobre l'altra), agafa la safata corresponent fa l'activitat i quan acaba deixa la safata a la dreta de la taula en una caixa senyalada amb el pictograma "acabat". Així repetidament fins que ha finalitzat totes les safates. Les tasques presentades són predictibles, és a dir, l'infant sap en tot moment el què ha de fer, i marquen de manera visual i intuïtiva el final de la tasca. A més, l'alumne és conscient de quan ha acabat totes les safates d'activitats de la zona de treball autònom, ja que no queden més safates a la banda esquerra, totes estan a la capsa d'acabat. La comprensió del concepte "acabat" és de vital importància ja que aporta la sensació de finalitzat oferint un procés amb més significat que redueix, així, l'ansietat.

Tot i que el sistema de treball d'esquerra a dreta és el més utilitzat a l'escola, en alumnes que han evolucionat favorablement i que, per tant, aquests sistemes ja són massa senzills, se'ls està introduint sistemes de treball per emparellament, és a dir codificats per colors, números, formes, etc. És un sistema de treball més complex que implica més processos cognitius com l'associació per codis.

La metodologia TEACCH ha causat gran impacte a l'escola i altres mestres que no tenen aules amb autisme han volgut fer-ne ús. És el cas d'un mestre que té un alumne amb autisme de mig/alt funcionament i que establirà les pautes que implica la metodologia. Entre elles el racó de treball autònom. En aquest cas s'utilitzarà un sistema de treball escrit ja que l'alumne comprèn amb facilitat la paraula escrita. Aquest sistema és més sofisticat i implica processos cognitius més sofisticats.

En definitiva, mirar l'horari i dur a terme el sistema de treball són dues activitats que van unides i que afavoreixen l'autonomia de l'alumne i aporten flexibilitat. Aquestes dues rutines són estratègies compensatòries de les dificultats per organitzar-se,

per anticipar, seqüenciar, per saber que s'espera d'ells, per preveure el fi de la tasca, i la capacitat per resoldre problemes.

#### 2.4. Estructura i informació visual

Abans d'entrar en matèria, recordem de nou les grans limitacions que les persones diagnosticades amb TEA presenten en les funcions executives, en aquest apartat ens referim a la memòria de treball, que és el procés de retenir una nova informació a l'hora que recuperem coneixement i procediments anteriors per aplicar-los a la nova informació. Hi ha dos tipus de memòria de treball la memòria de treball no verbal i la memòria de treball verbal. El primer es refereix a les imatges visuals del passat que utilitzem a la nostra ment per tal de guiar-nos en dia a dia. Segons Barkley és "l'ull de la ment". El segon és la parla autodirigida, és a dir parlar-nos a nosaltres mateixos per tal d'autoregular les nostres accions, segons Barkley "la veu de la ment". Tenint en compte la gran afectació en aquestes funcions podem entendre que els i les alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista són pensadors visuals, això vol dir que necessiten que la informació es presenti de manera visual i seqüencial, ja que així és més fàcil de comprendre que no pas si els la presentem de manera auditiva i temporal. Com a conseqüència de les grans limitacions en la memòria de treball podem entendre que requereixen l'ús d'instruccions visuals, explicades a continuació, pel funcionament en el seu dia a dia.

Així doncs, l'estructuració visual s'utilitza per organitzar, clarificar i diferenciar les tasques i activitats que els presentem. A través d'aquesta informació potenciem una sèrie d'objectius molt necessaris per proporcionar al nostre alumnat una estructuració i comprensió del seu entorn: proporcionar un significat a les tasques que realitzen, millorar la independència de l'alumne, ja que els suports visuals funcionen a mode de recordatori permanent que els permet actuar de manera autònoma, per exemple els passos a seguir per vestir-se, rentar-se les dents, dutxar-se, parar taula, etc, afavorir la comprensió de les expectatives que tenim dipositades en l'alumne: que és el que ha de fer i quan, reduir problemes de conducta, ja sigui agressiva o passiva, i millorar la competència social, donant claus per saber com interactuar amb la resta: què ha de fer o dir.

A mode d'exemple per tal que quedi prou clar com utilitzem les instruccions visuals, a continuació s'exposa un cas amb els seus passos: l'activitat de rentar dents. La seqüència és la següent: posar pasta en el raspall, obrir aixeta, mullar el raspall, rentar dents, esbandir boca, mullar el raspall i eixugar la boca. Tots aquests passos estan fets amb pictogrames, però com ja s'ha explicat anteriorment depèn del nivell de l'alumne presentarem la informació d'una manera o d'una altra. A més, les instruccions poden ser molt diverses en funció dels passos que posem, és a dir, potser un alumne només necessita tres passos de la seqüència de rentar dents (posar pasta, rentar dents i eixugar-se, per exemple), però potser algú altre necessita tots els passos, ja que si ens oblidem algun pas per posar-li pot ser que es quedi aturat sense saber el que ha de fer perquè no ho té senyalitzat en les instruccions visuals.

Per tal d'assegurar-nos que la informació arribi correctament als nostres alumnes hem de treballar tres eixos molt importants:

- **Claredat visual:** aquest fa referència a com presentem el material per atraure l'atenció de l'alumne de manera que es centri en el què és més rellevant i en el que ens interessa; es poden utilitzar diferents estratègies com colors, ressaltar la informació més important amb una mida més gran de la imatge, lletra o objecte, indicar amb una fletxa per on ha de començar la fitxa, etc.
- **Organització visual:** la manera en què estan organitzats els materials és molt important per l'alumnat. Cal estructurar i organitzar la tasca que ha de fer i l'espai on l'ha de fer, és a dir, si està treballant amb construccions hem de col·locar una caixa i dins les peces que haurà d'utilitzar, no les ha de tenir totes disperses per la taula, ja que això li pot crear angoixa i no farà l'activitat correctament. Així doncs, és interessant utilitzar caps i recipients per delimitar la quantitat de peces que ha d'utilitzar, estructurar l'activitat d'esquerra a dreta, delimitar l'espai en el que ha de treballar, etc. Això farà que l'alumne es centri exclusivament en allò que està fent i l'entorn no li creï angoixa, nerviosisme o passivitat.
- **Instruccions visuals:** són els passos, seqüències o suggeriments escrits que ofereixen a l'alumne una informació clara sobre com realitzar una tasca. Aquestes instruccions poden ser de manera escrita, instruccions gràfiques amb paraules aïllades, pictogrames, fotografies reals o plantilles; si utilitzen un tipus d'instrucció visual o un altre dependrà del nivell d'abstracció i simbolització de l'alumne. Es pot utilitzar aquesta estratègia per totes les activitats que faci l'alumne, per exemple passos per saber com rentar-se les dents, com preparar-se un entrepà, seqüències per potenciar l'autonomia sobre com començar a esmorzar tot sol o normes dels racons. Aquestes últimes són molt importants i funcionen molt bé en l'alumnat, ja que com s'ha explicat anteriorment cada zona de l'aula té una manera de treballar molt concreta, així doncs a través d'aquestes normes els alumnes saben en tot moment el que han de fer. A mode d'exemple, en el racó d'atenció conjunta tenen enganxat a sobre de la taula unes normes amb pictogrames on s'explica que han d'estar asseguts, mirant al mestre i quan acabin es poden aixecar; en el moment que intentin aixecar-se, enlloc de verbalitzar que s'asseguin, els hem d'assenyalar les instruccions visuals que tenen a la taula i assegurar-nos que l'alumne les estigui mirant.

En resum, cal adaptar totes les tasques que realitzen de manera visual per assegurar-nos que la informació arribi tal i com necessiten els nostres alumnes; els hem de proporcionar un significat a les tasques que realitzen i així crearem un entorn

estructurat i previsible que no els crearà confusió. La Temple Grandin, una dona amb autisme, explica en primera persona en el seu llibre com li arriba la informació oral, concretament diu que ella pensa en imatges i que les paraules són com un segon idioma per a ella, aquí tenim un clar exemple del que necessiten aquestes persones.

### 3. CONCLUSIONS

El personal docent del centre hem vist com els nostres alumnes han evolucionat a nivell d'autonomia, i també a nivell d'aprenentatges. El fet de conèixer les característiques dels alumnes amb TEA i poder adaptar-nos a les seves dificultats i potencialitats mitjançant la metodologia TEACCH ha estat una experiència satisfactòria. És important explicar, que tot i que hi ha moltes característiques comuns en l'alumnat que presenta Trastorn de l'Espectre Autista, també hi ha moltes diferències entre els casos, i dins d'aquesta varietat els components de la metodologia funcionen d'una manera o d'una altra, i alguns més que uns altres.

La posada en pràctica d'aquesta metodologia ha ajudat a que l'alumnat compregui els espais de l'aula i les seves funcions. Els alumnes que es mostraven excessivament passius per incomprensió, han assolit una major autonomia. També han pogut beneficiar-se d'això els alumnes que es mostraven inquiets, per incomprensió de situacions, i actualment se'ls veu més tranquils. També ha augmentat la motivació per les tasques, gràcies a la seva predictibilitat.

Cal tenir en compte que la intervenció amb aquest tipus d'alumnat no només es redueix a aquesta metodologia, sinó que aquesta és complementària a altres estratègies educatives.

Per nosaltres està sent una experiència molt satisfactòria i creiem que és necessari que la gent s'animi a introduir aquesta metodologia a les seves aules.

#### Referències Bibliogràfiques:

- Barkley, R.A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. *Psicol Bull*; 121: 65-94.
- Goldberg, E. (2002)- *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Editorial Crítica - Drakontos
- Martos, P., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. i Freire, S. (1995). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problema cotidianos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Mesibov, G i Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastorno del espectro del autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

**Correspondència amb els autors:** José Navas Sánchez. Mestre d'educació especial. Tutor d'una aula amb alumnat TEA i coordinador del Departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: yusepns86@gmail.com. Aida Sardà. Mestre d'educació especial. Tutora d'una aula amb alumnat TEA i coordinadora del Departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: aida.s89@hotmail.com. Mònica Perea. Mestre d'educació especial. Tutora d'una aula amb alumnat TEA. Integrant del departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: mpereasoriano@gmail.com