

ENSENYAMENT DE MESTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL

TREBALL DE FI DE GRAU

---

**LES TERÀPIES ASSISTIDES AMB GOSSOS COM A EINA DE SUPORT  
EDUCATIU PER A INFANTS AMB NECESSITATS EDUCATIVES  
ESPECIALS**

---

**Curs:** 2025/2026

**Nom de l'autor:** Ariadna Roca Palacios

**Tutora del treball:** Yolanda Quintana

## Resum

Aquest Treball de Fi de Grau analitza l'efectivitat percebuda de les intervencions educatives assistides amb gossos com a recurs de suport per a alumnat amb necessitats educatives especials a l'etapa d'Educació Infantil. L'estudi s'ha dut a terme en un centre educatiu (escola A) i s'ha plantejat des d'un enfocament de mètodes mixtos, combinant informació qualitativa (entrevista semiestructurada a la mestra de la SIEI i entrevista a una família) amb dades quantitatives descriptives (qüestionari al professorat i registres d'observació a l'aula).

S'han obtingut 12 respostes de docents amb contacte directe amb l'alumnat participant. Els resultats mostren una valoració positiva del programa i identifiquen possibles millores sobretot en dimensions relacionades amb el benestar, l'atenció i la comunicació funcional com ara demanar ajuda. L'observació a l'aula, comparant un dia amb sessió i un dia sense sessió, no mostra diferències grans en participació global, però sí un clima més tranquil i una regulació més favorable el dia amb sessió. La identificació d'emocions és més alta el dia sense sessió, probablement influïda per la repetició de la tasca i la familiaritat amb el material. Com a principal proposta de millora la necessitat de reforçar el retorn d'informació i el seguiment per facilitar la continuïtat del treball a l'aula i la coordinació amb la família.

**Paraules clau:** Intervencions educatives assistides amb gossos, Educació Infantil, necessitats educatives especials, SIEI, inclusió, regulació emocional.

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado explora el valor educativo de las intervenciones asistidas con perros como recurso de apoyo para alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil. El estudio se desarrolla en un único centro (Escuela A) y adopta un enfoque de métodos mixtos, combinando información cualitativa y datos descriptivos para obtener una visión aplicada del programa en el contexto escolar.

La recogida de datos incluye una entrevista semiestructurada a la maestra de la SIEI, una entrevista a una familia y un cuestionario al profesorado (N = 12), además de una observación en el aula en dos jornadas comparables (día con sesión y día sin sesión). En conjunto, el profesorado valora positivamente el programa y señala cambios percibidos sobre

todo en aspectos vinculados al bienestar, la atención y la comunicación funcional (por ejemplo, pedir ayuda). No obstante, aparecen diferencias entre indicadores y se utiliza con frecuencia la opción “no lo puedo valorar”, lo que sugiere que la percepción depende del grado de contacto y de las situaciones observadas.

La observación en el aula no muestra grandes diferencias en participación global, pero sí un clima más tranquilo y una regulación más favorable el día con sesión. En cambio, la identificación de emociones es mayor el día sin sesión, probablemente influida por la repetición de la actividad y la familiaridad con el material. Finalmente, los resultados apuntan como principal mejora la necesidad de reforzar el retorno de información y el seguimiento para facilitar la continuidad del trabajo en el aula y la coordinación con las familias.

**Palabras clave:** intervenciones educativas asistidas con perros, Educación Infantil, necesidades educativas especiales, SIEI, regulación emocional, comunicación funcional.

## Abstract

This Final Degree Project explores the perceived effectiveness of dog-assisted educational interventions as a support resource for young children with special educational needs in Early Childhood Education. The study was conducted in one school, identified as School A, and followed a mixed-methods approach, combining qualitative evidence, through a semi-structured interview with the SIEI teacher and an interview with one family, with descriptive quantitative data, obtained from a teacher questionnaire and classroom observation records.

Twelve teachers with direct contact with the participating pupils completed the questionnaire. Overall, teachers rated the programme positively and reported perceived improvements mainly in areas related to wellbeing, attention, and functional communication, such as asking for help. However, responses varied depending on teachers' opportunities to observe pupils, and “I cannot assess” was frequent for some indicators. Classroom observations comparing a day with a dog-assisted educational session and a comparable day without a session did not show major differences in overall participation, but suggested a calmer climate and more favourable regulation on the session day. Emotion identification was higher on the non-session day, likely influenced by task repetition and familiarity with the materials. The

findings highlight the importance of strengthening feedback, information sharing, and follow-up procedures to enhance continuity in the classroom and coordination with families.

**Keywords:** dog-assisted educational interventions, Early Childhood Education, special educational needs, inclusion, emotional regulation, functional communication.

## Índex

1. Introducció	6
2. Marc teòric	7
2.1. Atenció a la diversitat i necessitats educatives especials (NEE)	7
2.1.1. Concepte d'atenció a la diversitat	7
2.1.2. Necessitats educatives especials (NEE)	7
2.1.3. Relació entre atenció a la diversitat i necessitats educatives especials	8
2.2. Educació inclusiva i intervencions educatives	8
2.2.1. Concepte d'educació inclusiva	8
2.2.2. Barreres per a l'aprenentatge i la participació	9
2.2.3. Intervencions educatives en un marc inclusiu	11
2.2.4. Professionals implicats i coordinació amb el centre en un marc inclusiu	12
2.3. Intervencions assistides amb animals (IAA)	13
2.3.1. Conceptes i definició	13
2.3.2. Tipologies d'IAA	14
2.3.3. Les IAA en el context educatiu	15
2.4. Intervencions educatives assistides amb gossos en l'àmbit escolar	16
2.5. Criteris de qualitat i avaluació de les intervencions educatives assistides amb gossos	18
3. Marc metodològic	19
3.1. Supòsit de partida	19
3.2. Objectius	20
3.3. Pregunta de recerca	20
3.4. Hipòtesi	21
4. Disseny de la recerca	21
4.1. Enfocament metodològic	21
4.2. Temporalització	21
4.3. Context i participants	23
4.3.1. Context de l'estudi	23
4.3.2. Participants	23
4.3.3. Mostra per a l'observació a l'aula	24
4.4. Instruments de recollida de dades	24

4.4.1. Entrevista semiestructurada a la mestra de la SIEI	24
4.4.2. Qüestionari al professorat del centre	24
4.4.3. Entrevista semiestructurada a una família	25
4.4.4. Observacions a l'aula mitjançant activitat estructurada i graella	26
5. Resultats	27
5.1. Resultats de l'entrevista a la mestra de la SIEI	27
5.2. Resultats de l'entrevista a un familiar	28
5.3. Resultats del qüestionari al professorat	29
5.4. Resultats de l'observació a l'aula	35
5.4.1. Observació de la sessió assistida amb gossos (context previ)	35
5.4.2. Resultats de l'activitat d'emocions	37
6. Conclusions	40
7. Referències bibliogràfiques	42
8. Annexos	46
8.1. Instruments de recollida de dades	46
8.1.1. Qüestionari del professorat	46
8.1.2. Guió de l'entrevista a la mestra de la SIEI	48
8.1.3. Guió de l'entrevista a la família	49
8.1.4. Graella d'observació de l'activitat d'emocions	50
8.2. Registre obtinguts	52
8.2.1. Entrevista a la mestra de la SIEI	52
8.2.2. Entrevista a la família	57
8.2.3. Graella d'observació - dia amb sessió	59
8.2.4. Graella d'observació - dia sense sessió	61
8.3. Materials utilitzats	63
8.3.1. Activitat de la sessió assistida amb gossos	63
8.3.2. Plafó inicial d'emocions	63
8.3.3. Fitxa de relacions accions amb emocions	64
8.3.4. Activitat de relacionar cares reals amb l'emoció (material adaptat)	64

## 1. Introducció

En els darrers anys, l'atenció a la diversitat s'ha convertit en un dels principals reptes del sistema educatiu, fet que ha impulsat la recerca de recursos i metodologies innovadores que afavoreixen la inclusió i el benestar de tot l'alumnat. En l'etapa d'Educació Infantil, aquesta mirada és especialment rellevant, ja que el benestar emocional, la motivació i la seguretat afectiva són factors clau per facilitar la participació i l'aprenentatge. En aquest context, les intervencions educatives assistides amb gossos han anat guanyant presència com a recurs complementari, especialment amb infants amb necessitats educatives especials, perquè poden afavorir un clima de confiança i una predisposició més favorable dins l'escola (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012; IAHAIO, 2018).

Aquest Treball de Fi de Grau se centra en l'anàlisi d'aquestes intervencions en context d'Educació Infantil, amb l'objectiu d'explorar el seu potencial educatiu i identificar aspectes que puguin orientar propostes de millora relacionades amb el funcionament escolar dels infants, és a dir, la participació, l'atenció i la comunicació, així com en la percepció de la comunitat educativa.

L'interès per aquesta temàtica sorgeix arran de l'experiència vinculada durant el Pràcticum II a l'Escola Salvador Espriu de Roda de Berà. Durant aquesta estada formativa, es va tenir l'oportunitat d'observar la implementació d'aquestes teràpies i es va percebre que, en algunes sessions, alguns infants mostraven una predisposició més elevada a iniciar l'activitat, mantenien millor l'atenció en propostes guiades i, en alguns casos, augmentava la iniciativa comunicativa. També es va observar un clima més tranquil i una millor tolerància a l'espera en moments estructurats. A més, una situació que va marcar especialment l'interès pel tema va ser el cas d'un infant que, en el dia a dia, interactuava molt poc amb els adults. Durant la sessió assistida amb gossos, però, es va observar una resposta diferent (més aproximació, més atenció), fet que va despertar la necessitat d'aprofundir en aquest recurs i el seu impacte en la participació i la comunicació.

L'objectiu principal del treball és analitzar el paper de les intervencions assistides amb gossos com a recurs de suport a l'educació inclusiva en Educació Infantil i aportar orientacions que puguin ser útils per al centre. La rellevància del treball rau en la necessitat de disposar d'evidències i criteris educatius que ajudin a prendre decisions sobre la implementació,

coordinació i continuïtat, amb l'objectiu d'oferir una resposta més ajustada a les necessitats dels infants. Cal remarcar que aquest estudi se centra en la dimensió educativa del recurs i no pretén valorar-ne l'eficàcia clínica, sinó analitzar l'efectivitat percebuda i observar indicadors de funcionament escolar (participació, implicació i comunicació) en situacions comparables.

## 2. Marc teòric

### 2.1. Atenció a la diversitat i necessitats educatives especials (NEE)

#### 2.1.1. Concepte d'atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat és un principi pedagògic que parteix de la idea que a totes les aules hi conviu alumnat amb característiques, ritmes i necessitats diferents, i que, per tant, l'escola ha d'organitzar-se per donar una resposta educativa ajustada i equitativa. Des d'aquesta perspectiva, la diversitat no s'entén com una excepció, sinó com una realitat estructural del sistema educatiu, de manera que la resposta educativa ha d'afectar el conjunt del centre i no només actuacions puntuals sobre alguns alumnes (Carmona & Olivé, 2019).

Diversos treballs remarquen que aquesta mirada implica superar enfocaments centrats en el dèficit i avançar cap a models que entenen la diversitat com a principi (no com a mesura "per a uns pocs"), ja que l'equitat educativa requereix planificació, flexibilitat metodològica i recursos orientats a garantir oportunitats reals d'aprenentatge (Álvarez-Rementería Álvarez et al., 2022).

#### 2.1.2. Necessitats educatives especials (NEE)

El concepte de necessitats educatives especials (NEE) s'associa a un canvi de mirada: en lloc d'explicar les dificultats únicament a partir de categories de dèficit o diagnòstic, es posa el focus en què necessita l'alumne per aprendre i participar en condicions d'equitat. En aquesta línia, l'*Informe Warnock* (1978) es descriu a la literatura com un punt d'inflexió perquè amplia i unifica la manera d'entendre l'educació especial, superant la categorització de les deficiències i orientant l'atenció cap a les potencialitats i necessitats educatives a l'alumnat (Jurado de los Santos & Sánchez Asín, 2005).

Des d'una perspectiva educativa i inclusiva, les NEE no s'han d'entendre com una etiqueta fixa, sinó com una necessitat de suport i ajustos que poden variar segons les característiques de l'alumne i, sobretot, segons les barreres o facilitadors que ofereix el context escolar. Això

implica que l'escola ha d'organitzar recursos i pràctiques per donar resposta a una diversitat de necessitats educatives, i no només "situar" l'alumnat a l'aula (Echeita & Duk, 2008). Per aquest motiu, la identificació de les NEE requereix una avaluació psicopedagògica global i col·lectiva, orientada a prendre decisions educatives (adaptacions, suports, seguiments) i no només a descriure dificultats; en aquest procés, la coordinació entre docents i professionals d'orientació és clau per concretar una resposta ajustada i útil per a la pràctica (Giné, 1997).

### 2.1.3. Relació entre atenció a la diversitat i necessitats educatives especials

L'atenció a la diversitat i les NEE són conceptes relacionats, però no equivalents. L'atenció a la diversitat fa referència a un enfocament global a l'acció educativa orientada a donar resposta a la variabilitat de l'alumnat en general, mentre que les NEE descriuen situacions en què un alumne requereix suport específic o intensiu per accedir al currículum i progressar en els aprenentatges amb equitat (Echeita & Duk, 2008).

En aquest sentit, una perspectiva inclusiva implica evitar que la resposta a les NEE es redueixi a mesures aïllades o exclusivament individuals. Tal com indiquen Echeita i Ainscow (2011), l'objectiu és avançar cap a sistemes educatius que garanteixin presència, participació i èxit per a tot l'alumnat, cosa que exigeix actuar sobre les condicions organitzatives i pedagògiques del centre (Echeita & Ainscow, 2011). Això significa que les mesures adreçades a aquest alumnat han d'estar integrades en una planificació de centre, coordinades entre professionals i connectades amb metodologies d'aula que facilitin l'aprenentatge i la participació.

Així, la relació entre atenció de la diversitat i les NEE es concreta en la necessitat d'articular suports i ajustos d'una manera coherent i sostenible, evitant respostes fragmentades. Aquesta coherència implica que l'avaluació de necessitats, la planificació de mesures i el seguiment dels progressos es realitzin de manera col·laborativa, amb criteris compartits i amb una orientació clara cap a l'aprenentatge i el desenvolupament integral de l'alumnat (Giné, 1997).

## 2.2. Educació inclusiva i intervencions educatives

### 2.2.1. Concepte d'educació inclusiva

L'educació inclusiva s'entén com un procés orientat a garantir una educació de qualitat per a tot l'alumnat, assegurant no només l'accés al sistema educatiu, sinó també la participació real

i el progrés en els aprenentatges. Des d'aquesta perspectiva, la inclusió no es limita a escolaritzar d'alumnat en un mateix espai, sinó que implica revisar i transformar les pràctiques educatives i l'organització del centre per reduir desigualtats i evitar qualsevol forma d'exclusió (Echeita & Duk, 2008; Echeita & Ainscow, 2011).

Aquesta mirada es concreta també en definicions que destaquen la idea de presència, participació i èxit de tot l'alumnat com a criteris bàsics d'inclusió (Duran, Giné & Marchesi, 2010). En el mateix sentit, des del context educatiu català es posa èmfasi en principis com l'equitat, la no-discriminació i la flexibilitat, així com en línies d'acció com a personalització de l'aprenentatge, la creació d'entorns flexibles i l'establiment de mesures i suports amb diferents graus d'intensitat (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació [DE], 2019).

Un punt clau és diferenciar inclusió i integració. Segons el document del Departament d'Educació, la integració tendeix a situar la diversitat com un tret d'un col·lectiu concret que rep ajuts per adaptar-se al sistema escola, mentre que la inclusió implica qüestionar les condicions del centre i transformar-les per donar resposta a la diversitat com una realitat pròpia de tota la comunitat educativa (DE, 2019). En conseqüència, la inclusió no es defineix només per la presència de l'alumnat en l'aula ordinària, sinó per la capacitat del centre de garantir oportunitats reals de participació i aprenentatge significatiu per a tothom.

### 2.2.2. Barreres per a l'aprenentatge i la participació

Un element central de l'educació inclusiva és identificar i reduir les barreres que poden limitar la presència, la participació i l'èxit de l'alumnat. Aquest enfocament implica un canvi de mirada: en lloc d'atribuir les dificultats únicament a característiques individuals, es posa atenció en com el context escolar pot facilitar o dificultar l'aprenentatge i la participació. Així, la inclusió es vincula a la revisió de les pràctiques educatives i de l'organització del centre per evitar que determinats alumnes quedin sistemàticament en desavantatge (Echeita & Ainscow, 2011).

En un model inclusiu, aquestes barreres poden aparèixer en diferents nivells. Per una banda, hi ha barreres metodològiques i curriculars, com ara propostes didàctiques poc flexibles, activitats uniformes que no contemplen diferents ritmes o formes d'aprendre, o sistemes d'avaluació que no permeten mostrar el progrés de maneres diverses. A Educació Infantil,

això es pot observar, per exemple, quan es proposen activitats amb consignes llargues o massa abstractes, amb pocs suports visuals i poca manipulació, fet que dificulta la participació d'infants que necessiten anticipació, estructuració i materials més concrets. En aquesta línia, un exemple habitual és quan les consignes es donen només de manera oral i ràpida, sense suport visual, en infants que necessiten sistemes augmentatius i alternatius de comunicació (SAAC): la manca de pictogrames, seqüències o anticipadors pot reduir la comprensió de la tasca i, en conseqüència, la participació i la comunicació durant l'activitat.

Per altra banda, també hi ha barreres organitzatives, relacionades amb l'ús del temps, l'espai, els agrupaments o la manca de coordinació entre professionals, que poden acabar reduint oportunitats de participació real dins l'aula ordinària. En el primer cicle, poden aparèixer en moments de transició molt ràpid, amb massa estímuls (soroll) o amb espais poc regulats, que fan més difícil mantenir l'atenció, esperar el torn o seguir rutines de grup.

A més, no es poden ignorar les barreres actitudinals i culturals, com expectatives baixes envers alguns alumnes, estigmes, o una cultura de centre que tendeix a entendre la diferència com un problema més que com una realitat educativa (Echeita & Ainscow, 2011; Booth & Ainscow, 2002). A infantil, això es pot reflectir quan certes conductes (evitació, inquietud, silencis) s'interpreten només com a "mala conducta" i no com una dificultat de regulació o comunicació, cosa que pot limitar les oportunitats de participació i els rols dins el grup.

En el context educatiu català, aquesta perspectiva també es concreta quan s'assenyala que el model inclusiu identifica barreres no només per a l'aprenentatge, sinó també per a la socialització i la participació, i que l'objectiu és mitigar-les i, si és possible, eliminar-les (DE, 2019). Això és rellevant per què recorda que la inclusió no es mesura únicament pel rendiment acadèmic, sinó també per la pertinença al grup, la participació en la vida de l'aula i la construcció de vincles positius. Per aquest motiu, quan el centre revisa barreres, no només analitza "què costa aprendre", sinó també "què costa participar", "què costa relacionar-se" o "què costa sostenir l'atenció i la motivació" en determinades situacions educatives.

Finalment, l'anàlisi de barreres té una implicació pràctica clara: permet orientar les decisions educatives cap a mesures que flexibilitzin el context i facilitin l'accés als aprenentatges i a la participació. Això implica revisar com s'ensenya, com s'organitza l'aula, com es proposen

les tasques i com s'avalua, perquè aquestes decisions poden actuar com a facilitadores o, al contrari, com a obstacles per a una escola realment inclusiva (DE, 2019).

### 2.2.3. Intervencions educatives en un marc inclusiu

En el marc de l'educació inclusiva, les intervencions educatives es poden entendre com actuacions planificades i intencionades que busquen afavorir l'accés, la participació i el progrés de l'alumnat. Perquè una intervenció sigui educativa i inclusiva, ha d'estar fonamentada, ser coherent amb el context del centre i incorporar criteris d'avaluació que permetin revisar-ne l'eficàcia i introduir millores (Giné, 1997; Echeita & Ainscow, 2011).

En l'organització de la resposta educativa, el sistema inclusiu preveu diferents nivells de mesures i suports (DE, 2019):

- **Les mesures universals** s'adrecen a tot l'alumnat i busquen flexibilitzar el context d'aprenentatge per minimitzar les barreres.
- **Les mesures addicionals** s'orienten a un grup d'infants que necessita suport puntual o més freqüents.
- **Les mesures intensives** responen a necessitats més persistents i requereixen un suport més específic i continuat.

Aquesta gradació permet ajustar la resposta educativa i prendre decisions sobre com organitzar l'aula, els materials, les consignes i els agrupaments en funció de la diversitat real.

En aquesta línia, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) és una manera de planificar les propostes educatives pensant, des del principi, en la diversitat del grup. Això implica mantenir els objectius, però oferir diferents formes d'accés, participació i expressió. Per exemple, es poden utilitzar consignes breus amb suport visual, materials manipulables, anticipació de la tasca, pictogrames, seqüències o formes diverses de resposta, com assenyalar, triar, verbalitzar o utilitzar SAAC (DE, 2019).

Aplicat a les intervencions educatives, el DUA ajuda a evitar que aquestes quedin desvinculades del funcionament ordinari de l'aula o es percebin com a activitats només per a uns quants infants. Al contrari, permet reduir barreres i afavorir una participació més real, ja

que les estratègies utilitzades, com el suport visual, l'anticipació, l'estructuració o el modelatge, també es poden aplicar a les rutines quotidianes i a altres propostes d'aula.

#### 2.2.4. Professionals implicats i coordinació amb el centre en un marc inclusiu

La implementació de pràctiques inclusives requereix una lògica de treball col·laboratiu i coordinació sostinguda entre professionals, ja que la qualitat del suport depèn, en gran part, de com es planifica i es comparteix la intervenció dins del centre. En aquest sentit, el tutor/a i l'equip docent tenen un paper central, però l'eficàcia de la resposta inclusiva augmenta quan els suports es dissenyen i s'implementen amb una planificació compartida i un seguiment coordinat (Sandoval, Márquez, Simón & Echeita, 2019).

Dins del centre educatiu, la resposta inclusiva s'articula habitualment a través de diferents rols:

- **Tutor/a i equip docent:** responsable de l'organització de l'aula, metodologies, adaptacions i avaluació, i els seguiments del procés educatiu de l'alumnat.
- **Mestre/a d'educació especial (MEE):** dona suport en l'adaptació de propostes, l'accés als aprenentatges i l'aplicació de suport dins o fora de l'aula, preferiblement amb coordinació amb el docent de referència (Sandoval, Márquez, Simón & Echeita, 2019).
- **Mestre/a d'audició i llenguatge (MALL):** aporta suport i orientació en àrees de comunicació i llenguatge, coordinant-se amb l'equip docent i amb serveis específics quan cal.
- **Personal d'atenció educativa (PAE):** dona suport a l'autonomia i la participació de l'alumnat que ho requereix. La recerca en escoles inclusives de Catalunya mostra que perquè aquest suport sigui realment facilitador (i no generi dependències o aïllament), és clau la qualitat de la relació i la coordinació docent-assistència: confiança, respecte, comunicació i treball d'equip (Jardí, Webster, Petreñas & Puigdemívol, 2022).
- **Orientador/a educatiu o psicopedagog/a** (si el centre en disposa): acompanya el professorat en l'anàlisi de necessitats, en la planificació de mesures i suports, i en el seguiment de casos, evitant que la resposta depengui només d'intervencions puntuals (Sandoval et al., 2019).

A nivell de coordinació interna, aquestes figures solen coordinar-se mitjançant espais com la comissió d'atenció a la diversitat i a través d'eines de planificació com el pla individualitzat (PI) quan s'apliquen suports més intensius, per assegurar coherència en objectius, accions i criteris d'avaluació.

A Catalunya, a més dels professionals del centre, la inclusió es reforça amb serveis educatius del territori, que actuen en coordinació amb els centres:

- **EAP** (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica): són serveis clau en l'assessorament psicopedagògic als centres i en l'acompanyament a l'escola per orientar la resposta educativa (Domènech i Domènech, 2004).
- Serveis educatius específics, que donen suport especialitzat en àmbits concrets i treballen coordinadament amb el centre i, sovint, amb l'EAP. En un estudi sobre la transformació dels serveis educatius i de suport a la inclusió a Catalunya es recullen, entre d'altres, serveis com **CREDA**, **CREDV**, **CRETDiC**, així com **ELIC** i **UTAC**, i també recursos com els **CEEPSIR** (Sánchez-Guerrero & Ferrer, 2022).
  - **CREDA**: servei educatiu específic que dona suport en necessitats vinculades a audició i llenguatge/comunicació. La seva intervenció s'articula amb el centre i l'EAP quan escau.
  - **UTAC**: suport especialitzat en comunicació augmentativa i tecnologies d'ajuda.
  - **ELIC**: suport en llengua i cohesió social.
  - **CEEPSIR**: centres d'educació especial que actuen com a proveïdors de serveis i recursos, col·laborant amb centres ordinaris.

En conjunt, la coordinació efectiva entre aquests agents (interns i externs) és el que permet que les mesures i suports no quedin fragments, sinó que s'orientin a una resposta coherent, continuada i realment inclusiva.

## 2.3. Intervencions assistides amb animals (IAA)

### 2.3.1. Conceptes i definició

Les intervencions assistides amb animals (IAA) fan referència a programes planificats i desenvolupats de manera sistemàtica que incorporen animals amb finalitats d'intervenció en diferents àmbits, com era el terapèutic, l'educació i el social. A nivell internacional, una

definició àmpliament utilitzada estableix que les IAA són intervencions orientades a objectius i estructurades que incorporen animals en serveis de salut, educació i serveis humans, i que s'han de dissenyar i implementar des d'un enfocament interdisciplinari (IAHAIO, 2018).

En el context espanyol, s'ha descrit que les IAA constitueixen un àmbit en expansió amb presència també en l'educació, i que les entitats que les desenvolupen acostumen a tenir un caràcter multiprofessional, integrant perfils de disciplines diverses, com educació, psicologia, i formació/educació animal, entre d'altres (Martos-Montes, Ordóñez-Pérez, de la Fuente-Hidalgo, Martos-Luque & García-Viedma, 2015).

### 2.3.2. Tipologies d'IAA

La literatura diferencia habitualment entre tres grans tipologies, segons el grau d'estructuració, el tipus d'objectius i la figura professional que les dirigeix.

En primer lloc, la **Teràpia assistida amb animals** (TAA) es caracteritza per ser una intervenció planificada, estructurada i orientada amb objectius terapèutics específics. Aquesta intervenció és dirigida per professionals qualificats de l'àmbit clínic o rehabilitador i inclou el registre sistemàtic del procés i del progrés de l'usuari, amb criteris d'avaluació definits (IAHAIO, 2018).

En segon lloc, l'**Educació assistida amb animals** (EAA) també és una intervenció planificada i estructurada, però amb finalitats principalment educatives. Se centra en objectius com el desenvolupament de competències acadèmiques, cognitives o socioemocionals, i es lidera per professionals de l'educació o de la intervenció educativa. Igual que en la TAA, es preveu una planificació explícita, amb objectius definits i una avaluació del progrés per valorar l'eficàcia de la intervenció (IAHAIO, 2018).

Finalment, les **Activitats assistides amb animals** (AAA) tenen un caràcter més flexible i menys estructurat. Tot i que també han de ser planificades i realitzades sota criteris de seguretat i benestar, solen perseguir objectius motivacionals, recreatius o de promoció del benestar, el registre i d'avaluació acostumen a ser menys sistemàtic que les dues modalitats anteriors (IAHAIO, 2018).

En conjunt, aquesta classificació permet diferenciar intervencions que sovint es confonen en el llenguatge quotidià, i ajuda a situar correctament el tipus de programa i els seus requisits professionals i d'avaluació. A més, en el context espanyol s'ha assenyalat que les IAA acostumen a desplegar-se mitjançant equips multiprofessionals, fet que reforça la necessitat de delimitar rols i objectius segons la tipologia d'intervenció (Martos-Montes et al., 2015).

### 2.3.3. Les IAA en el context educatiu

En l'àmbit educatiu, les IAA s'han vinculat a finalitats com la millora de la motivació i la implicació en les tasques, el suport a la regulació emocional, el desenvolupament d'habilitats socials i la millora del clima relacional de l'aula. En aquest sentit, la presència d'un animal en una intervenció educativa pot actuar com a element facilitador de la interacció, incrementant la predisposició a partir i generant un context percebut com a més segur i amable per a alguns infants, especialment quan presenten dificultats d'autoregulació, ansietat o barreres per vincular-se a l'activitat escolar (IAHAIO, 2018).

Tanmateix, perquè una IAA sigui realment educativa i coherent amb el projecte de centre, cal que estigui alineada amb objectius pedagògics concrets i que es defineixi clarament la tipologia d'intervenció (EAA, TAA o AAA), ja que això condiciona el nivell d'estructuració, el tipus de professional responsable i els criteris d'avaluació. A més, la literatura destaca que l'aplicació en context escolar ha d'incorporar condicions bàsiques de qualitat: planificació de sessions, definició de rols, criteris de seguretat i mesures per garantir el benestar de l'animal (IAHAIO, 2018).

En el context espanyol, s'ha descrit que les IAA han anat adquirint presència també en entorns educatius i que sovint s'articulen mitjançant equips interdisciplinaris, combinant perfils educatius i psicosocials amb especialistes en conducta i maneig de l'animal, aspecte clau per assegurar intervencions adequades i segures (Martos-Montes et al., 2015). D'aquesta manera, les IAA es poden entendre com un recurs que, si està ben dissenyat i integrat en la dinàmica educativa, pot contribuir a generar contextos d'aprenentatge més motivadors i facilitadors de la participació, especialment en alumnat amb més barreres per implicar-se en les activitats escolars (IAHAIO, 2018).

## 2.4. Intervencions educatives assistides amb gossos en l'àmbit escolar

### 2.4.1. Per què gossos?

Dins les IAA, el gos és una de les espècies més utilitzades en context educatiu per la seva alta capacitat d'interacció amb les persones, la seva adaptabilitat a diferents entorns i el seu potencial com a facilitador relacional. En l'àmbit de la interacció humà-animal, s'ha descrit que el contacte amb animals pot associar-se a beneficis psicosocials i psicofisiològics (reducció de l'estrès, millora de l'estat emocional i facilitació de la relació social), i s'ha plantejat que l'activitat del sistema d'oxitocina podria tenir un paper rellevant en alguns d'aquests efectes (Beetz et al., 2012). En context escolar, això s'ha interpretat com un possible suport per generar un clima d'aula més segur i motivador, especialment en alumnat amb barreres d'autoregulació, comunicació o participació.

En el cas d'infants amb NEE, aquest possible efecte facilitador pot ser especialment rellevant per perfils on hi ha dificultats per iniciar interaccions, mantenir l'atenció compartida o regular l'activitat. En aquests casos, la presència del gos pot funcionar com un mediador que ajuda a crear una situació més previsible i motivadora, afavorint petites aproximacions a la participació (mirada, seguiment de consignes breus, respecte del torn o demandes simples). Això és especialment pertinent a Educació Infantil, on el component emocional i relacional té un paper clau en la participació i l'aprenentatge (Beetz et al., 2012; IAHAIO, 2018).

### 2.4.2. Evidència i beneficis en alumnat amb NEE

La recerca sobre intervencions amb gossos en educació especial mostra resultats prometedors, sobretot en variables socioemocionals i relacionals, però també assenyala limitacions importants de l'estudi (mides de mostra petites, heterogeneïtat i dificultat d'establir causalitat). Una revisió sistemàtica centrada en intervencions amb gossos en educació especials indica potencial per afavorir un ambient social més tranquil i de confiança, i descriu resultats positius especialment en motivació, regulació emocional i clima social, tot advertint que l'evidència encara és limitada i calen estudis més robustos (Meixner & Kotrschal, 2022).

De manera complementària, una revisió sistemàtica sobre educació assistida amb animals i competència de comunicació social també apunta efectes positius en habilitats socials i experiència educativa, tot remarcant la necessitat de continuar reforçant l'evidència científica

i millorar el disseny metodològic de l'estudi (Morgan, 2024). En el context hispà, també s'ha descrit aplicacions pedagògiques de l'educació assistida amb gossos vinculades a motivació, autonomia i participació, especialment quan la intervenció està ben estructurada i orientada a objectius educatius (Correa Duque, Cárdenas Lozano, Rivera Castro & Cadavid Marín, 2019).

Com a exemple d'estudi aplicat, un programa d'educació assistida amb gossos amb infants amb discapacitats severes i múltiples va observar millores en diverses dimensions, per exemple, control postural, coordinació oculomotora, autonomia i interacció, tot i que els autors assenyalen limitacions metodològiques pròpies d'un estudi pilot (Labato Rincón, Villafaina, Merellano-Navarro & Collado-Mateo, 2021). Aquest tipus de resultat reforça la idea que la intervenció pot contribuir a aspectes funcionals i comunicatius, però que cal interpretar-los amb prudència i situar-los dins d'un marc educatiu inclusiu i d'una avaluació acurada.

#### 2.4.3. Criteris de qualitat

Perquè una intervenció educativa assistida amb gossos sigui adequada en un centre escolar, cal que estigui planificada, definida per objectius educatius clars i aplicada per professionals qualificats, amb criteris de seguretat i de seguiment. Conceptualment, la classificació IAHAIO distingeix entre teràpia, educació i activitats assistides amb animals segons el grau d'estructuració i d'avaluació del progrés (IAHAIO, 2018). Aquesta distinció és especialment important en context educatiu per evitar confusions entre activitats puntuals i intervencions educatives estructurades.

A més, el benestar del gos és una condició imprescindible. La literatura adverteix que els gossos de teràpia poden estar exposats a situacions d'estrès si les sessions no estan ben dissenyades (sobrecàrrega, manca de descans, estímuls intensos, manipulacions inadequades), i subratlla la necessitat de protocols de benestar, formació dels professionals i monitoratge de senyals de l'animal (Glenk, 2017). En conseqüència, una intervenció de qualitat ha de preveure criteris com: selecció i entrenament adequats del gos, sessions de durada i intensitat ajustades, espais segurs, higiene, consentiment i normes de relació amb l'animal, així com instruments de registre per valorar tant l'evolució de l'alumnat com les condicions de benestar animal (IAHAIO, 2018; Glenk, 2017).

## 2.5. Criteris de qualitat i avaluació de les intervencions educatives assistides amb gossos

Les intervencions educatives assistides amb gossos en context escolar requereixen criteris metodològics clars que garanteixin coherència amb els objectius educatius, seguretat, benestar animal i possibilitat d'avaluació. En primer lloc, és necessari delimitar el tipus d'intervenció dins la classificació habitual de les IAA, ja que no és el mateix una activitat assistida amb animals que una intervenció educativa o terapèutica. Aquesta distinció determina el nivell d'estructuració, el rol professional i el grau de seguiment del progrés, i permet establir objectius educatius concrets, definits i observables (IAHAIO, 2018).

Un segon aspecte rellevant és l'organització del treball i la coordinació. La literatura destaca el caràcter interdisciplinari de les IAA, que solen implicar professionals de l'àmbit educatiu i psicosocial, així com especialistes en el maneig i entrenament de l'animal. Per això, és important delimitar funcions, establir canals de comunicació i assegurar coherència entre els objectius educatius del centre i les actuacions que es desenvolupen durant les sessions (Martos-Montes et al., 2015).

En tercer lloc, cal considerar la seguretat i la gestió del risc. Les guies de bones pràctiques insisteixen en la necessitat de protocols que contemplin aspectes com al·lèrgies, pors, higiene, normes d'interacció amb l'animal, adequació dels espais i supervisió constant. Aquesta planificació ajuda a minimitzar riscos i a garantir un entorn segur per a infants, professionals i animals (IAHAIO, 2018).

Finalment, el benestar del gos és una condició imprescindible perquè la intervenció sigui ètica i sostenible. La recerca assenyala que els gossos poden experimentar estrès si les sessions són massa llargues, imprevisibles o amb una elevada intensitat d'estímuls, i subratlla la necessitat de formació específica, protocols de descans i monitoratge de senyals de fatiga o estrès durant la intervenció (Glenk, 2017). En conseqüència, una intervenció de qualitat ha de preveure criteris de selecció i preparació del gos, condicions adequades d'espai i ritme, i la possibilitat d'interrompre o adaptar la sessió si el benestar de l'animal es veu compromès (Glenk, 2017; IAHAIO, 2018).

Des d'un punt de vista metodològic, també és clau concretar com s'avaluarà la intervenció. Tot i que la literatura descriu resultats positius, sovint assenyala limitacions com mides de mostra reduïdes o manca de seguiment, fet que reforça la necessitat de sistemes d'avaluació clars i realistes per recollir evidències del procés i dels canvis observats (Meixner & Kotrschal, 2022). En aquest treball, l'avaluació es concreta en indicadors educatius observables adequats a Educació Infantil: participació (inici de l'activitat, torns i manteniment), implicació/atenció (atenció a la consigna i persistència) i comunicació funcional i regulació (demandes d'ajuda/confirmació i capacitat d'espera). Aquests indicadors es registren mitjançant una graella d'observació i notes qualitatives en situacions comparables.

### 3. Marc metodològic

En l'àmbit educatiu, l'anàlisi sistemàtica de la pràctica és imprescindible per orientar les decisions cap a actuacions més eficaces i ajustades a les necessitats reals de l'alumnat. Per aquest motiu, aquest Treball de Fi de Grau planteja una recerca aplicada que permet aproximar-se, amb criteri, a l'impacte de les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb necessitats educatives especials.

A continuació es descriu el plantejament metodològic de l'estudi, desenvolupant que combina la informació aportada per la mestra de SIEI, els docents i una família amb una observació directa a l'aula mitjançant una activitat estructurada. Aquesta combinació permet obtenir una visió global tant de l'efectivitat percebuda com de possibles diferències observades en el funcionament escolar en dos dies comparables (dia amb sessió assistida amb gossos i dia sense sessió).

En aquest treball, el "funcionament escolar" es concreta en tres dimensions observables: participació en l'activitat, implicació/atenció a la tasca i comunicació funcional.

#### 3.1. Supòsit de partida

Aquest treball parteix del supòsit que les intervencions educatives assistides amb gossos poden contribuir positivament al benestar i al funcionament escolar de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el context d'Educació Infantil. Es considera, així mateix,

que aquests efectes poden observar-se sobretot en indicadors com la participació, la implicació/atenció i la comunicació funcional en situacions d'aula estructurades.

Per aquest motiu, el treball combina informació de diferents fonts (professionals, docents i família) amb una observació directa a l'aula en un dia amb sessió i un dia sense sessió, amb l'objectiu d'obtenir evidències complementàries i facilitar una interpretació més completa dels resultats.

### 3.2. Objectius

#### **Objectiu general**

Analitzar l'efectivitat percebuda de les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb necessitats educatives especials a Educació Infantil i aportar orientacions de millora per a la seva implementació al centre.

#### **Objectius específics**

- Descriure la percepció de la mestra de la SIEI, del professorat i d'una família sobre l'impacte del programa en el funcionament escolar i el benestar dels infants.
- Comparar la participació, la implicació/atenció i la comunicació funcional del grup durant una activitat estructurada en un dia amb sessió assistida amb gossos i en un dia sense sessió.
- Proposar orientacions de millora per afavorir la coordinació, el seguiment i l'avaluació de la intervenció al centre, a partir de les evidències recollides (entrevistes, qüestionari al professorat i observació a l'aula).

### 3.3. Pregunta de recerca

Quina efectivitat s'atribueix a les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb NEE en el context escolar, i en quina mesura s'observen diferències en el funcionament escolar en un dia amb sessió respecte a un dia sense sessió, a partir d'una observació a l'aula mitjançant una activitat estructurada?

### 3.4. Hipòtesi

S'espera que en el dia amb sessió educativa assistida amb gossos s'observi una resposta més favorable en el funcionament escolar del grup i una valoració més positiva per part de la comunitat educativa, en comparació amb el dia sense sessió.

## 4. Disseny de la recerca

### 4.1. Enfocament metodològic

Aquesta recerca s'emmarca en un enfocament de mètodes mixtos, ja que integra dades qualitatives i quantitatives per analitzar l'objecte d'estudi des de perspectives complementàries i obtenir una visió més completa del fenomen educatiu. En aquest sentit, l'estudi combina dades qualitatives procedents d'una entrevista semiestructurada a la mestra SIEI (per aprofundir en el significat i la interpretació que atribueix a la intervenció) amb dades quantitatives descriptives obtingudes mitjançant qüestionaris a docents i famílies i un registre d'observació a l'aula (per descriure tendències i facilitar la comparació entre centres). La integració posterior de les dades permet contrastar coincidències i divergències i construir una interpretació global dels resultats (Schoonenboom & Johnson, 2017).

Pel que fa al component qualitatiu, l'ús d'entrevistes respon a la voluntat de comprendre en profunditat el punt de vista dels participants i els processos associats a la intervenció, en coherència amb els fonaments de la recerca qualitativa en educació (Sandín, 2003). En paral·lel, la recollida sistemàtica de dades mitjançant qüestionaris i observació a l'aula s'orienta a obtenir evidències comparables que permetin valorar el funcionament de la intervenció en context real.

En conjunt, aquesta aproximació s'alinea amb una perspectiva d'avaluació educativa basada en evidències, orientada a recollir informació útil per analitzar l'efectivitat d'una actuació i identificar oportunitats de millorar (Mateo, 2000).

### 4.2. Temporalització

La temporalització del treball s'ha planificat amb l'objectiu de garantir una progressió ordenada entre les diferents fases del TFG.

<b>Fases</b>	<b>Període</b>	<b>Tasques principals</b>
<b>Fase 1.</b> Delimitació del tema i planificació inicial.	Novembre - Desembre	- Elecció i acotació del tema. - Definició del focus del TFG. - Planificació de tasques i calendari.
<b>Fase 2.</b> Revisió bibliogràfica i marc teòric.	Desembre-Gener	- Cerca i selecció de bibliografia. - Lectura i síntesi. - Organització per capítols. - Redacció progressiva del marc teòric.
<b>Fase 3.</b> Marc metodològic i disseny de recerca.	Gener- Febrer- Març	- Definició del disseny i objectius. - Selecció de context i participants. - Disseny d'instruments. - Redacció dels punts metodològics.
<b>Fase 4.</b> Validació i ajustos d'instruments.	Març-Abril	- Preparació del document de validació. - Ajustos finals de les preguntes i configuració dels qüestionaris (Google Forms). - Coordinació amb el centre.
<b>Fase 5.</b> Recollida de dades.	Maig	- Realització de l'entrevista a la mestra de la SIEI. - Distribució del qüestionari. - Entrevista semiestructurada a un familiar d'un infant participant. - Observació a l'aula amb registre mitjançant graella.
<b>Fase 6.</b> Anàlisis de dades.	Maig	- Ordenar i buidar tota la informació recollida (entrevistes, qüestionari i graelles d'observació). - Fer una síntesi dels resultats principals de cada instrument (idees clau de les entrevistes, resum del qüestionari i comparació amb sessió vs sense sessió). - Preparar la informació per a la redacció (taules/resums i selecció d'exemples o observacions rellevants).
<b>Fase 7.</b> Redacció final i entrega.	Maig	- Revisió d'ortografia, coherència interna i format APA de les referències. - Preparació i numeració d'annexos més comprovació final d'índex i paginació.

## 4.3. Context i participants

### 4.3.1. Context de l'estudi

La recerca es desenvolupa en un centre d'Educació Infantil que implementa intervencions educatives assistides amb gossos amb infants amb necessitats educatives especials. Per preservar la confidencialitat del centre, s'utilitza una codificació (Escola A). Aquest estudi permet descriure i analitzar la implementació del recurs en un context real i valorar factors organitzatius (coordinació, continuïtat i encaix amb les rutines del centre) poden influir en l'efectivitat percebuda.

### 4.3.2. Participants

S'inclouen quatre grups de participants, seleccionats per la implicació directa o indirecta en la intervenció i per la possibilitat d'aportar informació complementària sobre el funcionament del programa. La selecció s'ha fet de manera intencional, tenint en compte el contacte amb l'alumnat participant, el coneixement del recurs i la capacitat d'observar possibles canvis en el context escolar i familiar.

- 1. Mestra de la SIEI.** Es realitza una entrevista semiestructurada per recollir la percepció sobre canvis en el funcionament escolar, la transferència a les rutines d'aula i les condicions que faciliten o dificulten l'impacte educatiu.
- 2. Professorat del centre.** S'administra un qüestionari breu a docents amb contacte amb l'alumnat participant, per recollir la seva percepció sobre canvis observats i sobretot la coordinació i integració de la intervenció al centre.
- 3. Família d'un infant participant.** Es realitza una entrevista semiestructurada a un familiar per conèixer la seva percepció sobre possibles canvis observats en el benestar i el dia a dia de l'infant, així com la seva valoració general del programa i la informació rebuda des del centre.
- 4. Alumnat participant (SIEI).** Es realitza una observació a l'aula en format grupal mitjançant una activitat estructurada d'identificació d'emocions, amb registre a través d'una graella d'observació en dos dies comparables (dia amb sessió i dia sense sessió). Hi han participat 7 infants d'Educació Infantil i per preservar la confidencialitat, s'identifiquen amb codis (infant 1, infant 2, etc.).

### 4.3.3. Mostra per a l'observació a l'aula

L'observació a l'aula es realitza amb set infants vinculats a la SIEI del centre. La mostra s'ha seleccionat per la seva participació directa en la dinàmica habitual de la SIEI i per poder garantir la presència en els dos dies d'observació, amb l'objectiu de poder comparar el funcionament escolar del grup en condicions similars.

L'observació es duu a terme en dos dies comparables: un dia amb sessió assistida amb gossos i un dia sense sessió, procurant mantenir condicions equivalents (franja horària, adult de referència, materials i consignes) per facilitar la comparació. L'activitat observada és una proposta estructurada d'identificació d'emocions amb suport visual i, per ajustar-se a la diversitat del grup, dos infants (Infant 6 i Infant 7) fan una proposta adaptada basada en el reconeixement d'emocions bàsiques a partir de cares reals.

Cal tenir present que aquesta observació es realitza amb una mostra reduïda i vinculada a un únic grup, fet que limita la generalització dels resultats. Per aquest motiu, els registres s'interpreten com una evidència descriptiva en context natural i es complementen mitjançant la resta de fonts de dades (entrevista i qüestionari) per reforçar la interpretació.

## 4.4. Instruments de recollida de dades

### 4.4.1. Entrevista semiestructurada a la mestra de la SIEI

Es realitza una entrevista semiestructurada a la mestra responsable de la SIEI amb l'objectiu és recollir la seva percepció sobre el desenvolupament de les intervencions educatives assistides amb gossos al centre, els canvis observats en l'alumnat i les condicions que faciliten o dificulten la integració d'aquestes sessions en la dinàmica escolar. L'entrevista permet obtenir informació qualitativa en profunditat i contextualitzar la resta de dades recollides.

### 4.4.2. Qüestionari al professorat del centre

S'elabora un qüestionari breu adreçat al professorat del centre amb l'objectiu de recollir la seva percepció sobre possibles canvis observats en l'alumnat que participa a les sessions assistides amb gossos i, alhora, valorar aspectes organitzatius i de coordinació del programa. Es tracta d'un instrument útil perquè el professorat pot aportar una mirada complementària

segons el grau de contacte amb els infants i segons els moments del dia en què observa el seu funcionament a l'aula.

El qüestionari es distribueix en format digital (Google Forms) per facilitar la participació i l'anonimat. El temps estimat de resposta és d'entre cinc i set minuts aproximadament.

Pel que fa a l'estructura, s'inclou un primer bloc de dades generals (rol al centre, etapa on desenvolupa la tasca i contacte amb l'alumnat participant) per contextualitzar les respostes. A continuació, es presenta una graella de valoració dels canvis observats en diferents dimensions relacionades amb el funcionament escolar (participació, atenció/implicació, comunicació i regulació), incorporant l'opció "No ho puc valorar" per evitar respostes forçades quan el docent no disposa de prou observació directa. Finalment, s'incorpora un bloc de valoració de l'organització i la coordinació del programa (escala 1-5) i dues preguntes obertes per recollir exemples concrets i propostes de millora, amb l'objectiu d'obtenir informació qualitativa que ajudi a interpretar els resultats quantitius.

En l'anàlisi, les preguntes tancades es tracten de manera descriptiva (freqüències i percentatges), mentre que les respostes obertes es revisen identificant idees recurrents i exemples que ajudin a contextualitzar els patrons generals.

#### 4.4.3. Entrevista semiestructurada a una família

Per incorporar la perspectiva familiar a la investigació, es realitza una entrevista semiestructurada a una família d'un infant participant en les intervencions educatives assistides amb gossos. L'objectiu és recollir informació qualitativa i contextualitzada sobre la percepció de possibles canvis observats en l'infant (especialment en benestar, actitud envers l'escola i comportament quotidià), així com la valoració general del programa i la comunicació rebuda per part del centre.

L'entrevista té un caràcter flexible (guió amb preguntes obertes) per facilitar que la família pugui explicar exemples concrets i matisar les seves percepcions. S'inclouen preguntes sobre: benestar i emocions, conducta i rutines, comunicació (verbal i no verbal), actitud envers l'escola i relació amb el centre; i valoració global del programa i propostes de millora (especialment en relació amb la comunicació i el seguiment).

Per garantir la confidencialitat, no s'inclou cap dada identificativa en el treball i la informació es presenta de manera anonimitzada. L'anàlisi de l'entrevista es realitza mitjançant una lectura interpretativa per categories (temes), posant el focus en els aspectes que coincideixen o divergeixen respecte a la mirada del professorat i de l'observació a l'aula.

#### 4.4.4. Observacions a l'aula mitjançant activitat estructurada i graella

Per disposar d'evidència directa en context natural, es realitza una observació sistemàtica a l'aula amb el grup vinculat a la SIEI. L'objectiu és registrar el funcionament escolar en una situació comparable i breu, i observar possibles diferències entre dos dies: un dia amb sessió assistida amb gossos i un dia sense sessió. Per afavorir la comparació, es procura mantenir condicions similars (franja horària, espai, materials i consignes).

L'activitat observada és una proposta estructurada de reconeixement d'emocions adaptada a l'etapa d'Educació Infantil. En una primera fase, es fa una conversa guiada a partir d'un plafó amb diverses emocions: per torns, els infants identifiquen pictogrames i verbalitzen o assenyalen l'emoció, activant vocabulari emocional i iniciant la participació. A continuació, l'activitat principal consisteix a relacionar situacions o accions quotidianes amb el pictograma de l'emoció corresponent en format de parelles, fet que permet observar comprensió, atenció a la tasca i interacció durant el treball compartit. De manera paral·lela, els infants d'I3 realitzen una proposta adaptada amb cares reals centrada en emocions bàsiques (content, enfadat i trist), amb la finalitat d'ajustar la dificultat i garantir la participació de tot el grup.

L'activitat és conduïda pel mestre referent per mantenir la rutina habitual i minimitzar l'efecte de la presència d'una persona externa. La funció de la investigadora és d'observació no participant, i el registre es realitza mitjançant una graella d'observació amb escala 0-1-2 i un apartat d'observacions breus (incidències, adaptacions i factors contextuais). La graella recull indicadors vinculats a tres dimensions: participació (inici i manteniment), identificació d'emocions (comprensió/encert) i comunicació i regulació (demanda d'ajuda, torns, espera i conducta durant la tasca). Quan és possible, també s'incorpora una autoavaluació molt simple de com s'han sentit en acabar (assenyalant una emoció), com a complement qualitatiu.

Aquesta observació permet contrastar el que expressen els agents educatius amb el que es registra en una situació d'aula estructurada, i ofereix una base per interpretar els resultats amb prudència, tenint en compte el caràcter exploratori i la mida reduïda de la mostra observada.

## 5. Resultats

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts a partir dels instruments de recollida de dades utilitzats en l'estudi. Concretament, s'exposen els resultats de l'entrevista semiestructurada a la mestra de la SIEI, les respostes del qüestionari adreçat al professorat, l'entrevista realitzada a un familiar d'un infant participant en les sessions i els registres d'observació a l'aula. Els resultats s'organitzen segons la font d'informació per facilitar-ne la lectura i la comprensió.

### 5.1. Resultats de l'entrevista a la mestra de la SIEI

L'entrevista realitzada a la mestra referent de la SIEI permet identificar diversos eixos recurrents sobre el funcionament del programa en Educació Infantil. En primer lloc, la mestra contextualitza l'origen de la iniciativa i destaca que l'ús d'aquest recurs respon a necessitats observades en alumnat amb NEE, especialment en aspectes relacionats amb la regulació emocional i la predisposició envers les activitats.

Pel que fa als canvis percebuts, la mestra assenyala que els efectes es fan més visibles durant la sessió, moment en què s'observa un clima més tranquil i una implicació més gran en l'activitat. També descriu millores sobretot en el manteniment de l'atenció i la constància en tasques, així com en la comunicació funcional (més iniciativa per demanar, demanar ajuda o participació) i en l'autoregulació, especialment en conductes d'espera i respecte dels torns. Igualment, indica que la transferència a l'aula no s'interpreta com un efecte immediat d'un sol dia, sinó com un procés que s'integra dins del treball educatiu continuat del centre.

La mestra també aporta informació sobre el funcionament del programa. D'una banda, destaca la importància de la coordinació per acordar objectius, compartir informació i ajustar l'activitat segons l'evolució dels infants. D'altra banda, assenyala la importància que les activitats estiguin adaptades a l'edat i al perfil de cada infant, especialment pel que fa al ritme de la sessió, la dinàmica de torns i el temps d'espera, que poden influir en la implicació del grup. També destaca la necessitat de disposar d'evidències de seguiment (observacions i

registre) que permetin valorar canvis i prendre decisions informades sobre la continuïtat del programa, més enllà d'una percepció general positiva.

En síntesi, l'entrevista recull una valoració positiva del programa per part de la mestra de la SIEI. Els aspectes més destacats són el clima emocional durant la sessió, l'atenció sostinguda, la regulació del comportament i la comunicació funcional. També apareixen com a elements rellevants la coordinació entre professionals, l'adaptació de les activitats i la necessitat d'un seguiment sistemàtic.

## 5.2. Resultats de l'entrevista a un familiar

L'entrevista realitzada a una família d'un infant d'I4 permet incorporar la perspectiva familiar sobre els possibles canvis associats a les sessions assistides amb gossos. Segons la família, l'infant hi participa des de l'inici de curs aproximadament i, tot i que al principi mostrava certa por o inseguretat, amb el temps s'hi ha anat acostumant.

En relació amb el benestar i la regulació emocional, la família descriu com a canvi principal amb més calma els dies en què hi ha sessió. Aquest efecte es percep especialment el mateix dia i no tant com una millora constant durant tota la setmana, ja que pot dependre de factors com el descans o els canvis de rutina. També s'expliquen exemples concrets de regulació: davant situacions quotidianes que abans desencadenaven una resposta intensa, el dia de la sessió l'infant sembla tolerar-les millor, amb una resposta emocional menys explosiva i episodis de frustració més curts.

Pel que fa a la conducta i les rutines, la família identifica una millora moderada en l'entrada a l'escola (menys plors i menys necessitat d'aferrar-se). Tot i que l'espera continua sent una dificultat, indiquen que quan l'infant està més calmat sembla que pot sostenir millor aquesta espera tant a casa com en situacions de torns de joc, especialment en dies de sessió.

En l'àmbit de la comunicació funcional, la família no descriu un augment notable del llenguatge oral, però sí canvis en la manera de fer demandes: l'infant demana més ajuda, utilitza més gestos, busca la mirada de l'adult i verbalitza paraules simples com "ajuda". També indiquen una lleugera millora en la disposició a explicar coses, encara que sigui amb expressions molt breus o gestuals.

Quant a la motivació i l'actitud envers l'escola, la família observa que l'infant anticipa el dia de sessió i mostra il·lusió. Encara que no sempre explica què ha fet, la família percep que aquell dia hi ha un punt de motivació diferent i ho descriu com una activitat que aporta positivitat i seguretat al llarg de la setmana.

Pel que fa a la comunicació escola-família, la família assenyala que va rebre el document d'autorització i consentiment per assistir a les sessions, però considera que durant el curs no rep gaire informació sobre què es treballa ni sobre els objectius marcats. En aquest sentit, proposa millorar la comunicació amb un retorn breu i general i, si és possible, puntualment més personalitzat, amb exemples simples del tipus "avui ha estat molt tranquil" o "avui li ha costat esperar". També planteja la possibilitat d'oferir alguna pauta senzilla per reforçar a casa aspectes com la calma, els torns o les emocions.

En síntesi, l'entrevista familiar recull una percepció positiva de les sessions, especialment en relació amb la calma, la motivació i algunes formes de comunicació funcional. També apareix com a aspecte de millora la necessitat de reforçar la informació que arriba a les famílies i el retorn educatiu sobre el treball que es fa durant les sessions.

### 5.3. Resultats del qüestionari al professorat

Per complementar la informació recollida a les entrevistes i a l'observació a l'aula, s'ha administrat un qüestionari al professorat del centre amb l'objectiu de conèixer la seva percepció sobre el programa de sessions assistides amb gossos i sobre possibles canvis observats en l'alumnat participant. En total s'han obtingut 12 respostes. Totes les persones participants indiquen que tenen contacte directe amb alumnat que participa en les sessions, fet que permet contextualitzar les valoracions recollides.

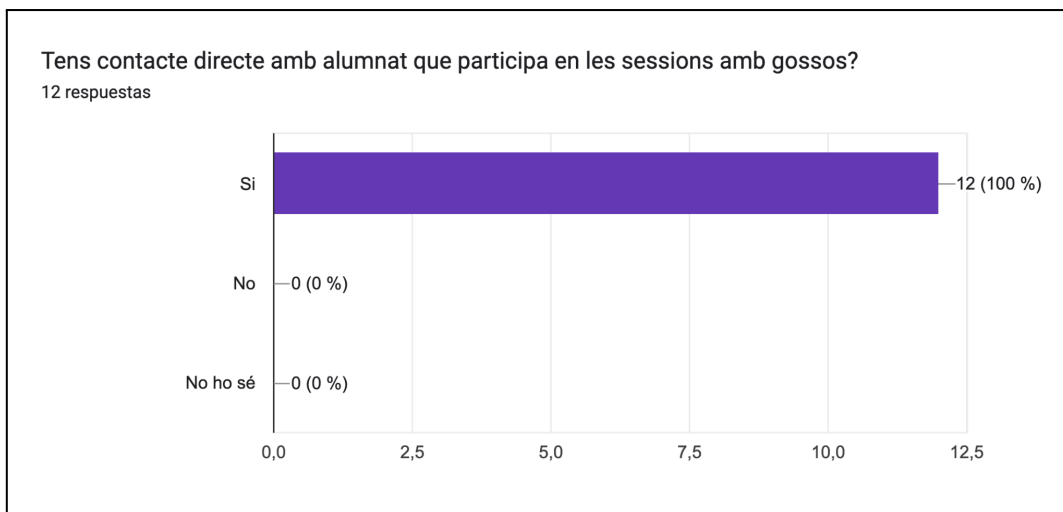


Figura 1. Contacte directe del professorat amb l'alumnat que participa en les sessions.

Pel que fa al perfil professional, les respostes provenen principalment de tutors/es (4 respostes; 33,3%) i docents especialistes (3 respostes; 25%). També hi participen personal d'atenció educativa o de suport (2 respostes; 16,7%), equip directiu (2 respostes; 16,7%) i una mestra de la SIEI o d'educació especial (1 resposta; 8,3%). Aquest repartiment permet recollir aportacions de diferents perfils professionals del centre.

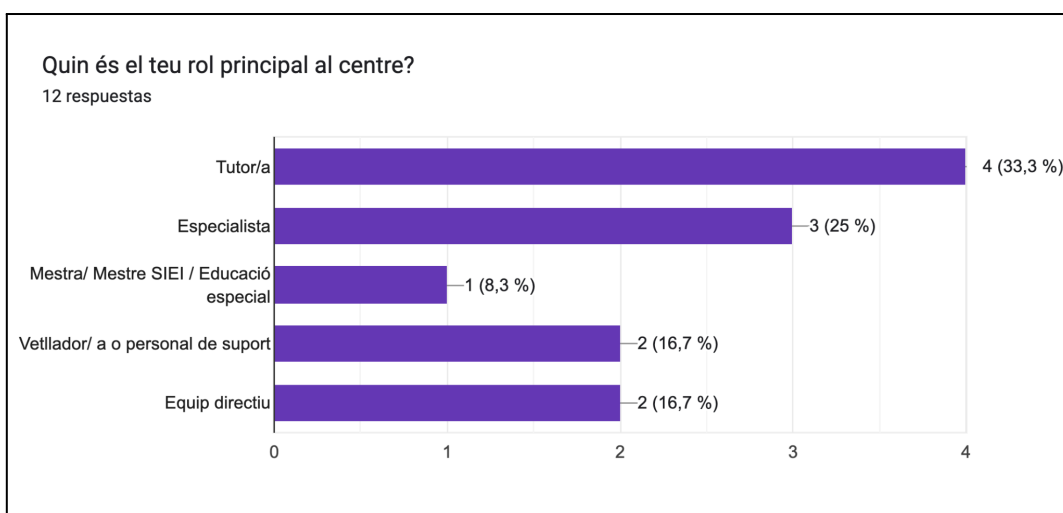


Figura 2. Rol principal del professorat participant del centre.

En relació amb l'etapa educativa, les respostes indiquen que hi ha docents que treballen sobretot a I3 (5), I4 (4), I5 (5) i Primària (4). Cal tenir en compte que aquesta pregunta permet seleccionar més d'una opció, de manera que el total pot superar el nombre de respostes. Aquestes dades mostren que el qüestionari recull aportacions de professionals de diferents nivells educatius.

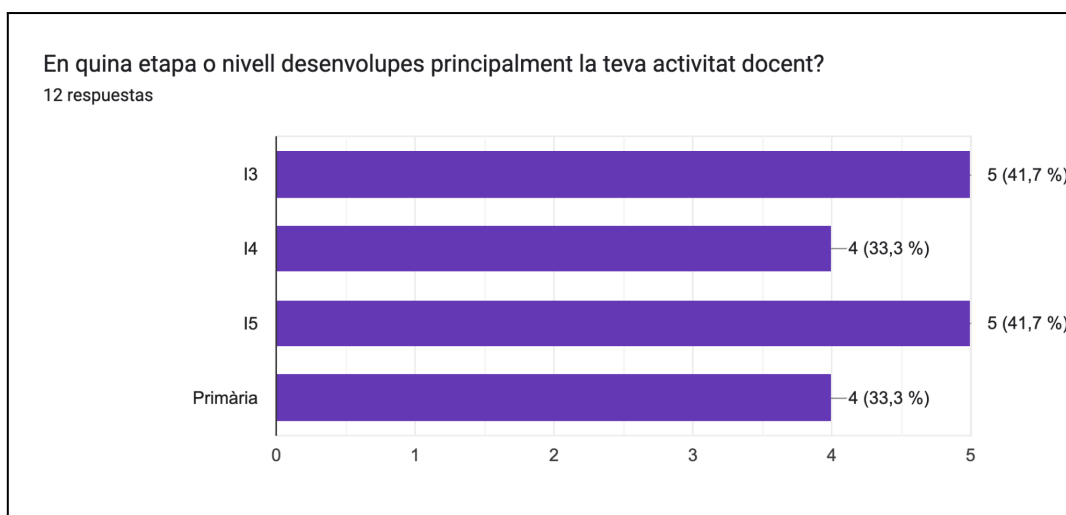


Figura 3. Etapa o nivell on el professorat desenvolupa principalment la seva activitat docent. (respostes múltiples)

Entrant ja en els canvis observats, la “graella de canvis” mostra que la percepció del professorat no és uniforme en totes les dimensions, però sí que apareixen tendències. En alguns indicadors, una part important dels docents percep millores, especialment en aspectes vinculats a l’atenció, el seguiment de consignes i el benestar emocional. Per exemple, en l’ítem sobre mantenir-se atent/a en una activitat curta, predomina la percepció de millora (sobretot “ha millorat força”). També destaca l’ítem “demana ajuda quan la necessita”, on moltes respostes apunten a canvis positius. De manera similar, “mostra un estat emocional més estable durant el matí” presenta una tendència general a valorar una millora.

En altres indicadors, els resultats són més diversos. En l’ítem “comença les activitats amb més facilitat”, les respostes es reparteixen entre “no ha canviat” i “ha millorat força”, i també apareix un cas d’“ha empitjorat”. En els ítems “interacciona amb els companys de manera més positiva” i “es calma amb més facilitat quan s’enfada o es frustra”, també hi ha una combinació de respostes que indiquen millora i d’altres que indiquen absència de canvi.

En diversos ítems apareix amb freqüència l’opció “No ho puc valorar”, especialment en “tolera millor els canvis de rutina”. Aquest resultat mostra que no tot el professorat disposa de la mateixa informació o de les mateixes oportunitats d’observació per valorar determinades conductes.

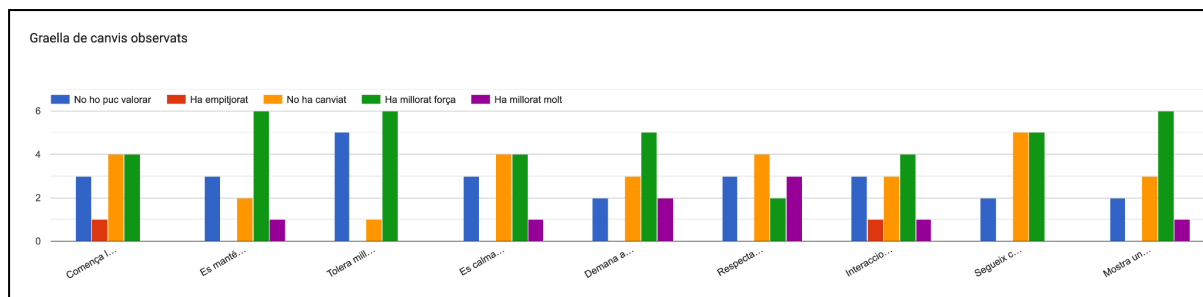


Figura 4. Graella de canvis observats en l'alumnat participant segons el professorat. (12 respostes)

Quan es presenta en quin moment es noten més aquests canvis, els resultats mostren una distribució força equilibrada: 4 docents (33,3%) indiquen que ho noten al llarg de la setmana, 4 docents (33,3%) assenyalen que no ho han observat, i 2 docents (16,7%) ho situen just després de la sessió i 2 docents (16,7%) durant el mateix matí. Per tant, les respostes no mostren un únic moment clar en què el professorat percebi els possibles efectes del programa.

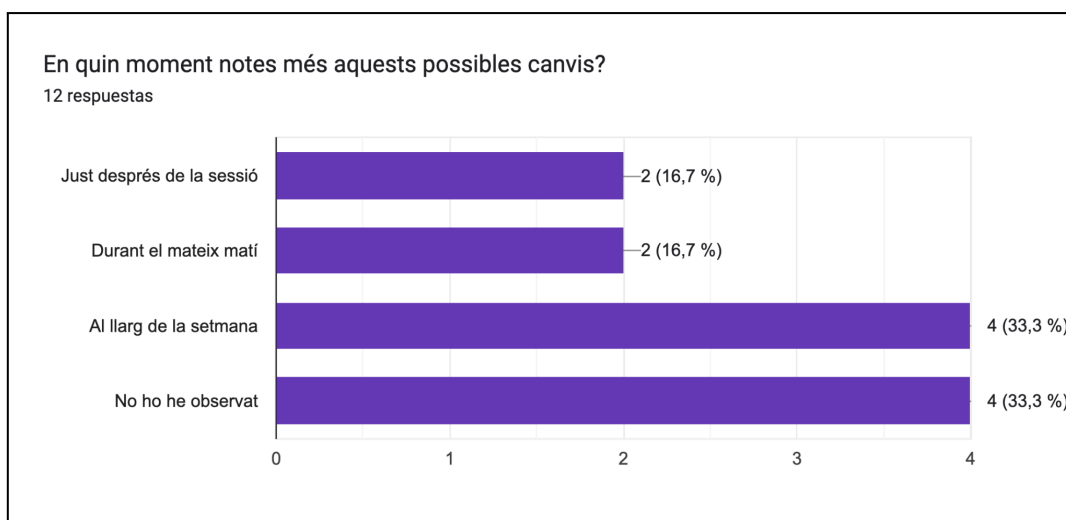


Figura 5. Moment en què el professorat percep més aquests possibles canvis.

Respecte a la valoració del programa organitzativament i educativament, les respostes són globalment positives en aspectes com la claredat d'objectius, l'organització i el valor educatiu. En general, els objectius del programa i l'organització de les sessions reben puntuacions altes. També es percep de manera positiva que el programa aporta valor educatiu al centre. La comunicació amb l'equip extern, tot i ser ben valorada, mostra més dispersió (hi ha respostes repartides entre 3, 4, 5, i algun 2).

En canvi, el punt més feble és clarament el retorn d'informació. En aquesta pregunta es concentren les puntuacions més baixes (1 i 2) i pràcticament no apareixen puntuacions màximes. Això mostra que una part del professorat considera que el traspàs d'informació podria millorar per facilitar la continuïtat del treball a l'aula.

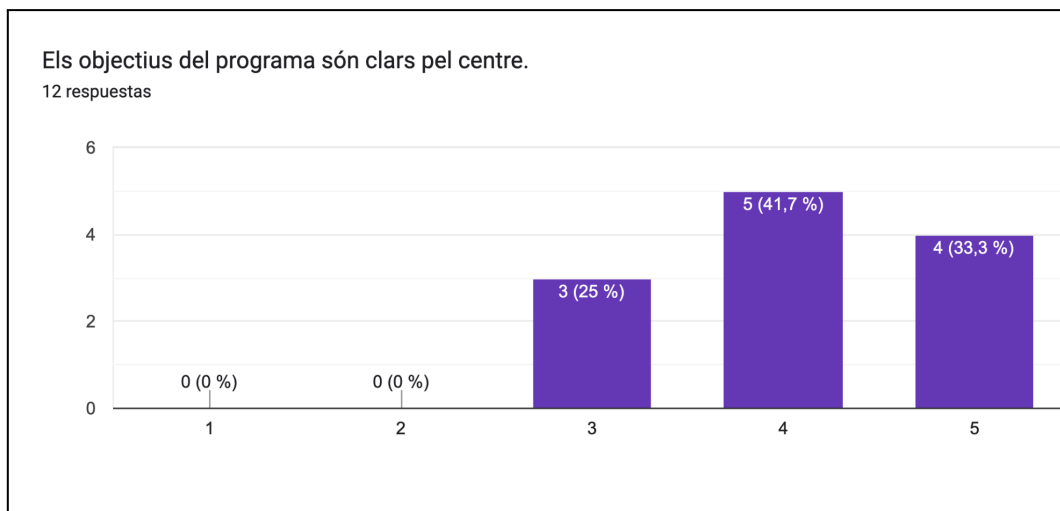


Figura 6. Valora de la claredat dels objectius del programa.

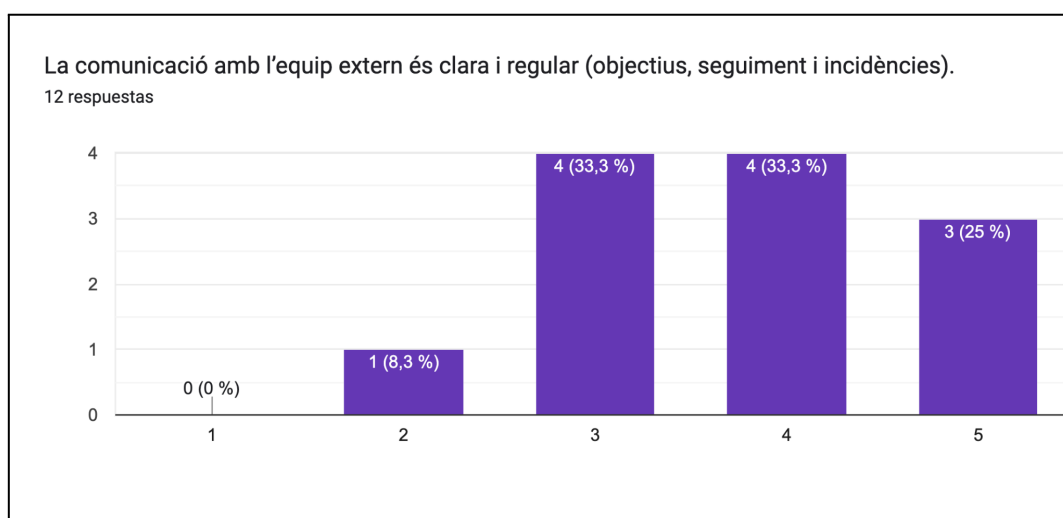


Figura 7. Valoració de la comunicació amb l'equip extern.

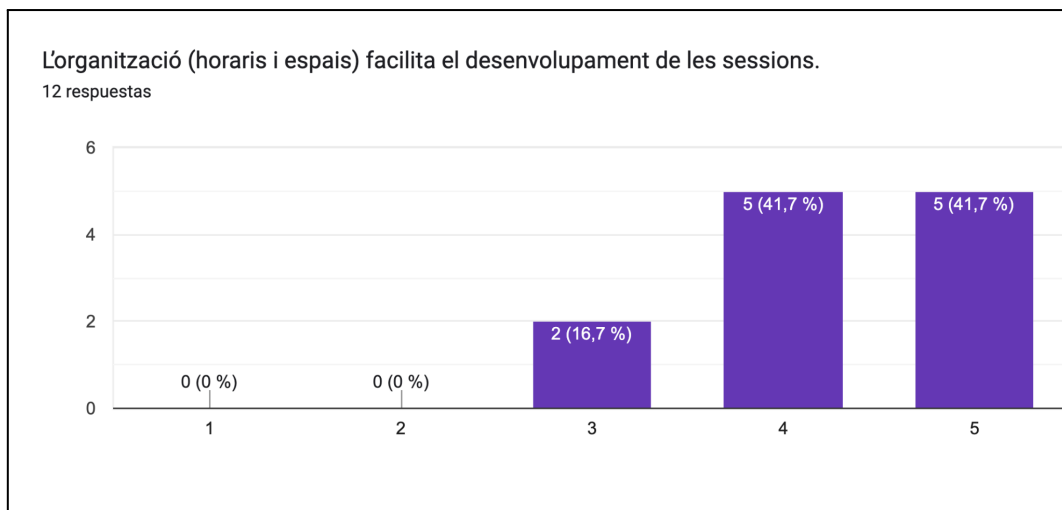


Figura 8. Valoració de l'organització (horaris i espais) per facilitar les sessions.

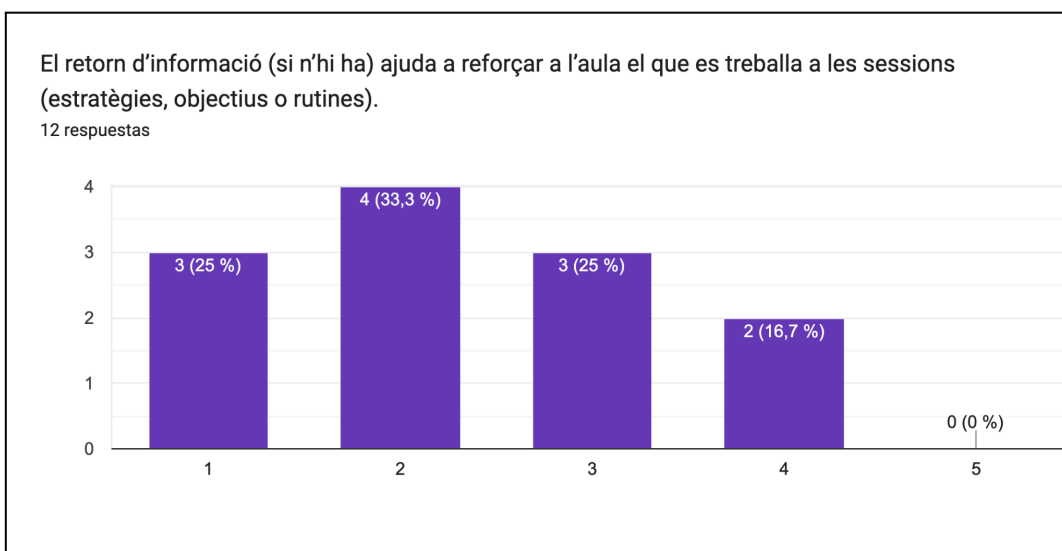


Figura 9. Valoració del retorn d'informació per reforçar a l'aula el que es treballa a les sessions.

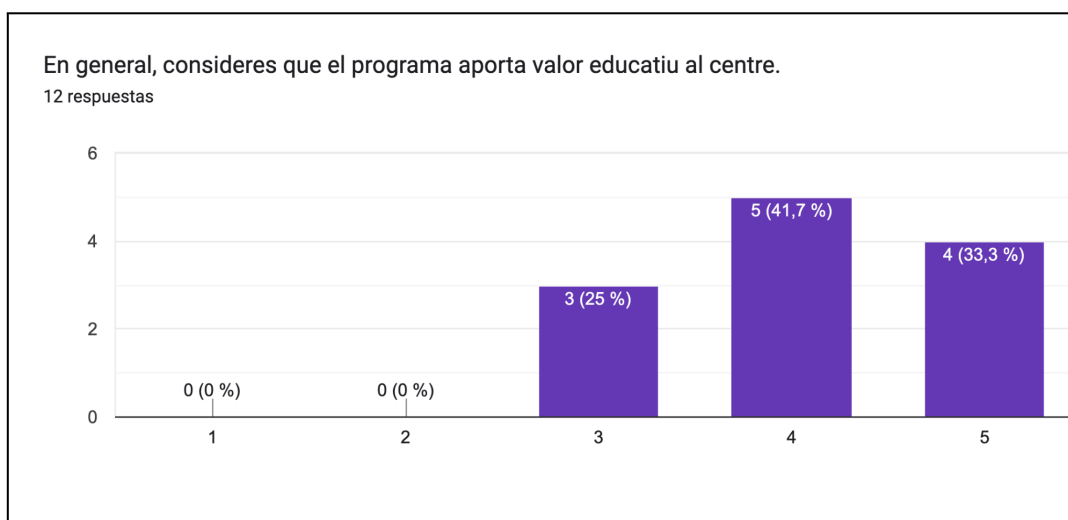


Figura 10. Valoració global si el programa aporta valor educatiu al centre.

Les preguntes obertes ajuden a entendre millor els resultats anteriors. Quan se'ls demana quin canvi és més rellevant, diverses respostes destaquen sobretot la millora en regulació emocional i tranquil·litat, així com una millor predisposició i autocontrol. També apareixen respostes relacionades amb l'espera de torns, la iniciativa comunicativa i la reducció de conductes disruptives, tot i que també hi ha docents que indiquen que no han pogut observar canvis o que no passen prou temps amb aquest alumnat per valorar-ho amb seguretat. A més a més, s'esmenta que molts canvis es detecten amb més facilitat en el context de la SIEI, on l'alumnat passa més hores.

Pel que fa a les propostes de millora, la idea que es repeteix amb més força és la necessitat de més seguiment i més comunicació: es demana una retroacció més regular, un resum breu del que es treballa i amb quin objectiu, i un sistema de registre compartit per poder valorar canvis de manera més clara. Algunes respostes afegeixen que caldria millorar també la coordinació amb les famílies i concretar objectius més ajustats per a infants o per grup. En síntesi, el qüestionari recull una valoració positiva del programa, però també identifica com a principal aspecte de millora el retorn d'informació i el seguiment compartit.

#### 5.4. Resultats de l'observació a l'aula

A continuació es recullen les evidències observades durant les sessions a l'aula. Per ordenar la informació, primer es descriu el context del dia de la sessió assistida amb gossos i, posteriorment, es presenta la síntesi dels registres d'observació i les diferències detectades entre el dia amb sessió i el dia sense sessió.

##### 5.4.1. Observació de la sessió assistida amb gossos (context previ)

Abans de l'activitat d'identificació d'emocions, el grup participa en una sessió assistida amb gos, que segueix una rutina estructurada i previsible. La sessió s'inicia amb una salutació individual: els infants s'acosten d'un en un a la gossa i li diuen "bon dia", fet que facilita l'entrada a l'activitat amb un clima de calma i un torn de participació clar.

A continuació, abans de començar l'activitat, s'assignen diversos encàrrecs que estructurin la dinàmica i afavoreixin la responsabilitat. D'una banda, hi ha l'encarregat de posar-li aigua a la gossa, un ajudant que dona suport a l'organització del material, i finalment, l'encarregat d'acompanyar la gossa a la porta de sortida del centre. Aquests rols permeten anticipar què passa a cada moment i contribueix a mantenir una rutina ordenada.

L'activitat principal és una tasca manipulativa i guiada que es realitza amb un únic full compartit. De manera individual i per torns, un infant condueix una galeta (premi per a la gossa) per un laberint fins a arribar al dibuix d'un plat de menjar, mentre que la resta d'infants espera el seu torn i observa. Quan s'arriba a l'objectiu, l'infant verbalitza una consigna breu "Baldufa, menja" que marcant el tancament de l'acció i reforçant el component comunicatiu de la sessió.

Es proposen dos nivells de dificultat: un primer laberint amb el camí marcat (més accessible) i un segon laberint sense el camí marcat, que resulta més complex perquè requereix identificar i seguir els carrils correctes. En aquesta segona proposta s'observen diferències en la comprensió de la consigna: alguns infants necessiten més suport per entendre que han de seguir els camins del laberint i no altres línies o marques del full. En aquests casos, la mestra referent ofereix modelatge i ajuda directa, i quan és necessari es retorna temporalment a la versió més senzilla per ajustar la dificultat a les necessitats de l'infant. En canvi, altres infants resolen la tasca amb més autonomia, explorant diferents camins fins a arribar al plat, mostrant persistència i capacitat d'assaig-error.

Un cop finalitzada aquesta activitat, s'incorpora un moment de cura i contacte respectuós: els infants raspallen la gossa d'un en un, amb indicacions de fer-ho de manera suau i amb cura. La dinàmica es desenvolupa per torns i s'acompanya de recordatoris de normes (esperar, respectar el torn i seguir les instruccions). També es recorda que la participació en aquesta part depèn d'una conducta adequada, fet que contribueix a la regulació del grup i al seguiment de consignes. Durant el raspallat, es promou una conversa breu amb preguntes senzilles, per exemple, si a casa raspallen el seu gos o què pensen mentre ho fan, afavorint la participació verbal o l'atenció compartida.

Finalment, la sessió es tanca amb un ritual de comiat: cada infant fa una carícia a la gossa i s'acomiada. Aquest tancament contribueix a mantenir una estructura clara, d'inici, desenvolupament i final, facilitant la transició cap a l'activitat posterior i reforça un clima general de calma abans de tornar a la dinàmica d'aula.

### 5.4.2. Resultats de l'activitat d'emocions

Per presentar els resultats de l'activitat d'identificació d'emocions, s'han comparat els registres de la graella d'observació en dos dies comparables: un dia amb sessió assistida amb gossos i un dia sense sessió. En tots dos casos, l'activitat es desenvolupa amb el grup de la SIEI i es registra amb una escala de 0-1-2 que després es resumeix en subtotals (0-6) per tres dimensions: participació, identificació d'emocions i comunicació i regulació. Aquesta presentació permet descriure les puntuacions obtingudes i complementar-les amb les notes qualitatives del registre.

D'entrada, els subtotals mostren que la participació es manté igual en els dos dies (3/6), mentre que hi ha diferències en les altres dimensions: la identificació d'emocions és més alta el dia sense sessió (6/6) que el dia amb sessió (3/6), i la comunicació i regulació és lleugerament més favorable el dia amb sessió (6/6) que el dia sense sessió (5/6).

Dimensió	Dia amb sessió (subtotal)	Dia amb sessió (%)	Dia sense sessió (subtotal)	Dia sense sessió (%)
<b>Participació</b>	3	50%	3	50%
<b>Identificació d'emocions</b>	3	50%	6	100%
<b>Comunicació i regulació</b>	6	100%	5	83%

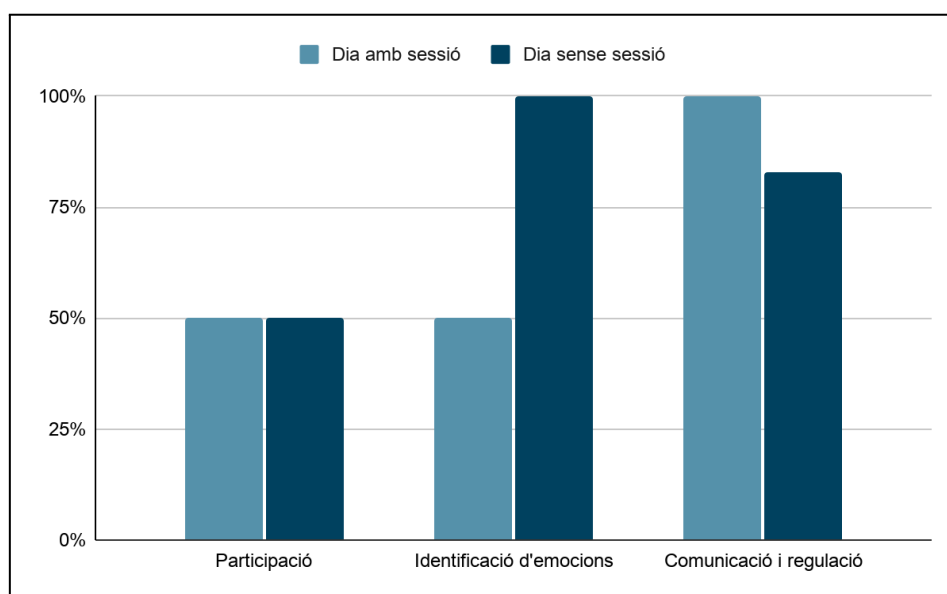


Figura 11. Gràfics de percentatges.

Quan s'entra en el detall, es veu que, tot i tenir el mateix subtotal de participació, la dinàmica no és exactament igual. En el dia amb sessió, el grup accepta la proposta i segueix els torns amb supervisió, però la participació és variable: hi ha un infant que mostra rebuig inicial i necessita insistència i acompanyament per començar, i en general el grup funciona millor quan les consignes són breus i concretes.

En el dia sense sessió, la graella descriu que la participació inicial és més baixa i els infants no s'incorporen de manera espontània; cal motivació de l'adult per iniciar i mantenir la dinàmica, i al llarg de la sessió apareix més dispersió conductual, cosa que obliga a fer recordatoris puntuals per reconduir l'atenció. Aquestes observacions permeten matisar el resultat quantitatiu, ja que, tot i obtenir el mateix subtotal, el dia sense sessió requereix més intervenció de l'adult per sostenir la dinàmica.

La diferència més marcada apareix en la identificació d'emocions. En el dia amb sessió, els resultats són heterogenis: alguns infants identifiquen les emocions amb seguretat i rapidesa, però d'altres necessiten preguntes guia i suport per comprendre què representa la situació, i la dificultat sovint és interpretar la imatge ("què està passant") més que no pas recordar el nom de l'emoció. En canvi, en el dia sense sessió la identificació és globalment més alta (6/6) i la mateixa graella recull un possible factor a tenir en compte: és la segona vegada que es fa l'activitat i els infants ja coneixen la dinàmica, tot i que les emocions més complexes o situacions menys evidents continuen requerint suport i preguntes guia. Per aquest motiu, aquest resultat s'ha d'interpretar amb prudència, ja que pot estar influït per la familiaritat amb la tasca i no només pel context del dia.

Pel que fa a la comunicació i regulació, el patró és l'invers: el dia amb sessió obté el subtotal més alt. En aquest dia es registra molta iniciativa comunicativa (preguntes, demandes de confirmació) i una regulació de torn generalment adequada, tot i que l'alumnat més petit requereix més suport per mantenir el ritme; a més, el modelatge i els recordatoris de consignes per part de l'adult faciliten que la sessió continuï sense interrupcions llargues, i el clima global es descriu com a tranquil. En el dia sense sessió, també hi ha demanda d'ajuda freqüent, però s'observa més nerviosisme i dispersió conductual; malgrat això, la majoria d'infants completa la tasca i manté un rendiment adequat en identificació d'emocions. Les observacions generals recullen aquesta lectura: apareix més dispersió atencional, amb infants que desvien la conversa cap a vivències personals i, un cop finalitzada l'activitat, alguns

inicien joc o converses espontànies, cosa que dificulta mantenir el focus i requereix recordatoris puntuals.

Per facilitar la lectura, la figura de diferència representa el càlcul (dia sense sessió – dia amb sessió) en cada dimensió: valors positius indiquen puntuacions més altes el dia sense sessió, i valors negatius indiquen puntuacions més altes el dia amb sessió.

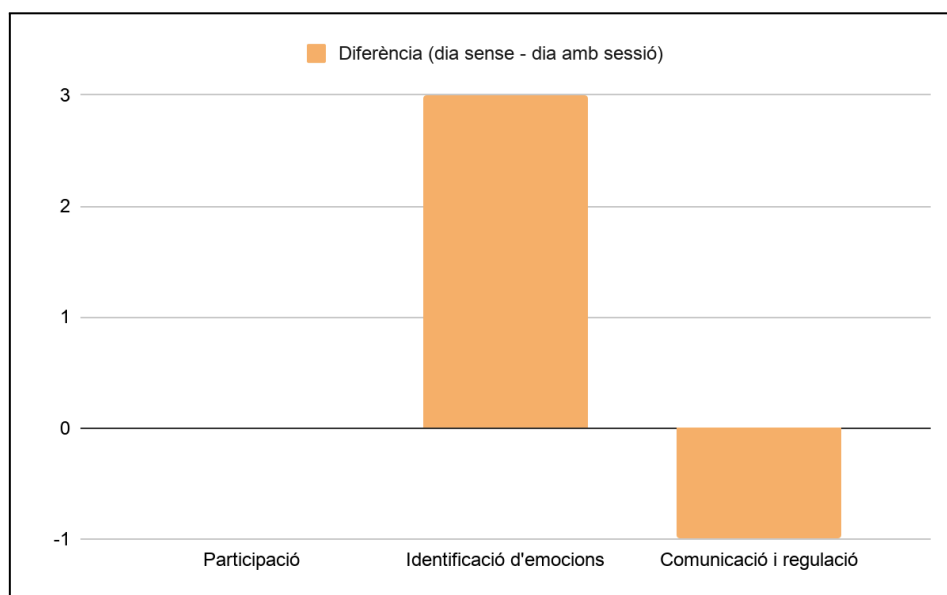


Figura 12. Gràfics de percentatges.

En síntesi, els registres mostren que el dia amb sessió presenta un clima més tranquil i una regulació comunicativa més favorable durant la tasca, mentre que el dia sense sessió obté una puntuació més alta en la identificació d'emocions. Les notes d'observació indiquen que aquesta diferència pot estar relacionada amb la repetició de l'activitat i la familiaritat amb la dinàmica, ja que era la segona vegada que es realitzava la proposta. Alhora, el dia sense sessió també recull més dispersió conductual i més necessitat de reconducció per part de l'adult. Aquests resultats s'han d'interpretar com a evidències descriptives d'un context real d'aula i amb prudència, tenint en compte factors com la familiaritat amb la proposta, l'estat del grup i la rutina del dia.

## 6. Conclusions

Aquest TFG s'ha plantejat amb l'objectiu d'analitzar l'efectivitat percebuda de les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb NEE a l'Educació Infantil i, a partir de les evidències recollides, aportar orientacions de millora per a la seva implementació al centre. Per donar resposta a aquest propòsit, s'han combinat diferents fonts d'informació: l'entrevista a la mestra de la SIEI, el qüestionari al professorat, l'entrevista a una família i una observació a l'aula en dos dies comparables, un dia amb sessió assistida amb gossos i un dia sense sessió.

En relació amb la pregunta de recerca, els resultats apunten que, en el context estudiat, les intervencions educatives assistides amb gossos són percebudes com un recurs amb valor educatiu, especialment en dimensions vinculades al benestar, l'atenció, la regulació i la comunicació funcional. Tant la mestra de la SIEI com una part del professorat descriuen millores en aspectes quotidians i observables, com mantenir l'atenció en activitats curtes, seguir consignes breus o demanar ajuda quan és necessari. Tot i això, aquesta valoració no és uniforme en tots els indicadors, ja que en alguns ítems les respostes són més disperses i apareix sovint l'opció "no ho puc valorar". Aquest fet suggereix que la percepció dels canvis depèn del temps de contacte amb l'alumnat, del moment en què s'observa i del tipus de situació educativa.

Pel que fa a l'objectiu general, es pot afirmar que el treball ha permès analitzar l'efectivitat percebuda del programa i identificar alguns elements que poden orientar-ne la millora. Els resultats no permeten afirmar una eficàcia directa o generalitzable, però sí que mostren una percepció positiva del recurs i indiquen que podria contribuir a generar un clima més tranquil i una millor predisposició a participar en determinats moments. En aquest sentit, el programa sembla tenir més incidència en aspectes relacionats amb el clima, la regulació i la disponibilitat per a l'activitat que no pas en canvis immediats o mesurables en totes les dimensions observades.

Respecte als objectius específics, el primer objectiu, centrat a descriure la percepció de la mestra de la SIEI, del professorat i d'una família, s'ha pogut assolir a través de les entrevistes i el qüestionari. Les tres fonts coincideixen a valorar positivament el programa, però també assenyalen la necessitat de reforçar el seguiment i el retorn d'informació. El segon objectiu,

relacionat amb la comparació del funcionament escolar en un dia amb sessió i un dia sense sessió, també s'ha pogut abordar mitjançant l'observació a l'aula. Els resultats mostren que la participació global obté la mateixa puntuació en ambdós dies, però la dinàmica observada no és equivalent: el dia amb sessió es registra un clima més estable i una regulació comunicativa més favorable, mentre que el dia sense sessió hi ha més dispersió i més necessitat de reconducció per part de l'adult. El tercer objectiu, orientat a proposar millores per a la implementació del programa, també es concreta a partir de les aportacions recollides, especialment en relació amb la coordinació, el registre i la comunicació amb les famílies.

En relació amb la hipòtesi inicial, que plantejava que el dia amb sessió educativa assistida amb gossos s'observaria una resposta més favorable en el funcionament escolar i una valoració positiva per part de la comunitat educativa, els resultats la recolzen parcialment. D'una banda, el dia amb sessió s'observa una regulació més favorable i un clima més tranquil durant l'activitat. D'altra banda, no tots els indicadors milloren en aquest mateix dia, ja que la identificació d'emocions és més alta el dia sense sessió. Aquest resultat s'ha d'interpretar amb prudència, perquè pot estar relacionat amb la familiaritat amb la tasca, perquè era la segona vegada que es realitzava l'activitat. Per tant, no es pot atribuir directament la diferència al fet d'haver-hi o no sessió amb gossos.

Un aspecte rellevant que emergeix de manera transversal és que el valor educatiu del programa no depèn només de la realització de la sessió, sinó també de la manera com aquesta s'integra en el funcionament del centre. Les dades recollides apunten que la coordinació entre professionals, la claredat dels objectius i el retorn d'informació són elements clau perquè la intervenció tingui continuïtat i no quedi com una activitat aïllada. En aquest sentit, el professorat valora positivament el programa, però identifica mancances en el traspàs d'informació que permetria reforçar a l'aula el que es treballa durant les sessions. De la mateixa manera, la família entrevistada expressa que rebria positivament un retorn més clar i continuat sobre els objectius i l'evolució de l'infant.

A partir d'aquestes evidències, es poden proposar tres orientacions de millora. En primer lloc, concretar objectius educatius simples, observables i revisables, adaptats al perfil dels infants i compartits amb els professionals implicats. En segon lloc, establir un sistema de registre breu i compartit que permeti fer seguiment dels canvis observats i facilitar la transferència a l'aula. En tercer lloc, millorar la comunicació amb les famílies a través d'un retorn senzill, general o

puntualment personalitzat, que expliqui què es treballa, amb quina finalitat i com es pot reforçar des de casa.

També cal tenir en compte les limitacions de l'estudi. La recollida d'evidències s'ha dut a terme en un únic centre educatiu, amb una mostra reduïda de participants: 12 docents, una família i un grup de set infants observats. A més, l'observació a l'aula s'ha realitzat només en dos dies, fet que limita la possibilitat d'establir conclusions generals o relacions causals. Una altra limitació és l'efecte de familiaritat amb l'activitat d'identificació d'emocions, ja que el dia sense sessió els infants ja coneixien la dinàmica i això pot haver influït en els resultats. Per aquest motiu, els resultats s'han d'entendre com una aproximació descriptiva i contextualitzada, i no com una demostració definitiva de l'eficàcia del programa.

Com a futures línies d'investigació, seria interessant ampliar el nombre d'observacions al llarg del curs, incorporar més famílies i comparar diferents grups o centres educatius que desenvolupin intervencions similars. També seria útil definir indicadors compartits des de l'inici del programa i mantenir un registre continuat que permeti observar millor l'evolució dels infants en dimensions com la regulació, la comunicació funcional, la participació i la relació amb els iguals. Des del punt de vista educatiu, aquest treball també apunta la necessitat d'integrar les sessions assistides amb gossos dins d'una planificació més global del centre, perquè el treball realitzat pugui tenir continuïtat en les rutines d'aula i en la comunicació amb les famílies.

En conjunt, els resultats suggereixen que les intervencions educatives assistides amb gossos poden esdevenir un recurs de suport educatiu interessant en Educació Infantil, especialment per afavorir un clima emocional més tranquil, la regulació i la predisposició a participar. Tanmateix, perquè aquest recurs tingui més sentit educatiu, cal que vagi acompanyat d'objectius clars, coordinació entre professionals, seguiment sistemàtic i retorn d'informació a l'aula i a les famílies.

## 7. Referències bibliogràfiques

- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L., & Gaintza Jauregui, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, (38), 155–183.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cano Ortiz, M. I., Liesa, E., & Mayoral Serrat, P. (2015). Atenció a la diversitat i innovació educativa: Percepció dels professionals en orientació educativa. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (43), 31–39.
- Carmona Espinosa, J., & Olivé, M. (2019). L'atenció a la diversitat. El model ètic de l'escola inclusiva i orientadora. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (50), 103–115.
- Correa Duque, M. C., Cárdenas Lozano, A. M., Rivera Castro, H. D., & Cadavid Marín, A. (2019). Educación asistida con perros: aplicaciones pedagógicas en contextos educativos. *Inclusión y Desarrollo*, 6 (2), 15–23.
- Domènech i Domènech, S. (2004). L'assessorament psicopedagògic: una visió històrica. Els EAP. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 369–384.
- Duran Gisbert, D., Giné i Giné, C., & Marchesi, Á. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Didáctica de la Lengua i la Literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8.

- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2019). *Suport a la intervenció educativa (CFGS.ISO.M07/0.19)* [Material didàctic]. Institut Obert de Catalunya.
- Giné i Giné, C. (1997). L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: La necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs. Suports: *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1(1), 1–9.
- Glenk, L. M. (2017). Current perspectives on therapy dog welfare in animal-assisted interventions. *Animals*, 7(2), 7.
- IAHAIO. (2018). *The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and animal assisted activity and guidelines for wellness of animals involved (White paper)*. International Association of Human–Animal Interaction Organizations.
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523.
- Jurado de los Santos, P., & Sánchez Asín, A. (2004). Alumnes amb necessitats especials: Quins canvis d'actitud i cooperació s'han produït en la percepció dels seus companys? *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 349–391.
- Lobato Rincón, L. L., Villafaina, S., Merellano-Navarro, E., & Collado-Mateo, D. (2021). Effects of dog-assisted education on physical and communicative skills in children with severe and multiple disabilities: A pilot study. *Animals*, 11(6), 1741.
- Martos-Montes, R., Ordóñez-Pérez, D., de la Fuente-Hidalgo, I., Martos-Luque, R., & García-Viedma, M. R. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Psychology, Society & Education*, 7(3).
- Mateo Andrés, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE–Horsori.
- Meixner, J., & Kotrschal, K. (2022). Animal-assisted interventions with dogs in special education—A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 876290.

- Morgan, S. (2024). Animal assisted education and social communication competency: Systematic literature review. *Discover Education*, 3, Article 258.
- Puigdellívol, I. (2024). Retos actuales de la educación inclusiva. *Voces de la Educación*, 9(17).
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266.
- Sánchez-Guerrero, I., & Ferrer, F. (2022). La veu dels professionals dels serveis educatius i de suport a la inclusió. Transformacions a partir del 2020. *Temps d'Educació*, 63, 109–127.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107–131.

## 8. Annexos

### 8.1. Instruments de recollida de dades

#### 8.1.1. Qüestionari del professorat

Hola!

Em dic **Ariadna Roca** i estic cursant 4t del Grau d'Educació Infantil a la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Aquest qüestionari forma part del meu Treball de Fi de Grau (URV) sobre les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb NEE (necessitats educatives especials). És anònim i es triga aproximadament 5–7 minuts. Les respostes s'utilitzaran únicament amb finalitats acadèmiques i es tractaran de manera confidencial.

Si alguna pregunta no la pots valorar perquè no tens contacte amb l'alumnat participant, marca l'opció **“No ho puc valorar”**.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

#### **Context**

Quin és el teu rol principal al centre?

- Tutor/a
- Especialista
- SIEI
- Vetllador/a
- Altres

En quina etapa o nivell desenvolupes principalment la teva activitat docent?

- I3
- I4
- I5
- Primària
- Altres

Tens contacte directe amb alumnat que participa en les sessions amb gossos?

- Sí
- No
- No ho sé

**Canvis observats a l'aula (només si tens contacte)**

**Escala:** 1 No ho puc valorar · 2 Ha empitjorat · 3 No ha canviat · 4 Ha millorat força · 5 Ha millorat molt·

1. Comença les activitats amb més facilitat
2. Es manté més estona atent/a a una activitat curta (sense desconnectar o abandonar).
3. Tolera millor els canvis de rutina
4. Es calma amb més facilitat quan s'enfada, s'angoixa o es frustra
5. Demana ajuda quan la necessita (paraula/gest/pictograma)
6. Respecta millor el torn (interromp menys i espera quan toca)
7. Interacciona amb els companys de manera més positiva (més joc compartit o menys conflictes).
8. Segueix consignes curtes (p. ex. “ara tu”, “espera”, “recull”)
9. Mostra un estat emocional més estable durant el matí

Quan notes més els possibles efectes?

- Just després de la sessió
- Durant el mateix matí
- Només a l'estona de la sessió
- També altres dies
- No ho observo

**Coordinació i valoració del programa**

**Escala d'acord (1–5):** 1 Gens d'acord · 2 Poc · 3 Mitjà · 4 Bastant · 5 Totalment d'acord

1. Els objectius del programa són clars pel centre.
2. La comunicació amb l'equip extern és clara i regular (objectius, seguiment i incidències).
3. L'organització (horaris i espais) facilita el desenvolupament de les sessions.

4. El retorn d'informació (si n'hi ha) ajuda a reforçar a l'aula el que es treballa a les sessions (estratègies, objectius o rutines).
5. En general, consideres que el programa aporta valor educatiu al centre.

### **Preguntes obertes**

1. Si has observat algun canvi, quin és el més rellevant? Pots posar un exemple concret.
2. Què milloraries del programa de sessions assistides amb gossos al centre (organització, coordinació, informació o seguiment)?

#### **8.1.2. Guió de l'entrevista a la mestra de la SIEI**

Aquesta entrevista forma part del meu Treball de Fi de Grau (URV) sobre les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb necessitats educatives especials. L'objectiu de l'entrevista és recollir la seva percepció professional sobre el funcionament del programa al centre i sobre possibles canvis observats en l'alumnat participant (benestar, participació en activitats i dinàmica escolar), així com identificar factors que faciliten o dificulten la coordinació i la continuïtat educativa. La informació recollida s'utilitzarà únicament amb finalitats acadèmiques, es tractarà de manera confidencial i s'anonimitzarà, evitant qualsevol dada que permeti identificar el centre o els infants.

1. Com va sorgir la iniciativa d'incorporar les intervencions assistides amb gossos al centre?
2. Qui la va proposar inicialment i quin procés es va seguir fins a implementar-la (contacte amb l'entitat, aprovació, organització)?
3. Quin és el perfil general de l'alumnat del SIEI que participa (necessitats, comunicació, regulació, adaptació a rutines)?
4. En quins moments dels dimecres observeu més canvis (abans de la sessió, durant, just després, resta del matí)?
5. Quins canvis concrets has observat en **participació** (inici d'activitats, manteniment, finalització)?
6. Quins canvis en **comunicació** (demanar ajuda, inici d'interacció, torns, mirada, ús de SAAC/pictos)?

7. Quins canvis en **autoregulació** (espera, transicions, tolerància a la frustració, conductes disruptives)?
8. Detectes canvis en la relació amb iguals o adults (vinclle, acceptació, joc compartit, conflictivitat)?
9. Hi ha transferència a l'aula el mateix dia? (posa exemples de situacions concretes)
10. I transferència a la setmana? (si només és dimecres, ho notes dijous/divendres?)
11. Com és la coordinació amb l'equip de teràpia? (abans, durant, després; comunicació d'objectius)
12. Quines evidències tens per dir que "funciona"? (registres, observacions, converses amb docents/famílies, incidents)
13. Quins aspectes del programa milloraries perquè s'ajusti millor a l'escola i al SIEI?
14. Si s'hagués de justificar la continuïtat del programa, quins arguments i quins indicadors triaries?

### 8.1.3. Guió de l'entrevista a la família

Hola, soc l'Ariadna, estudiant d'Educació Infantil (URV). Estic fent el meu TFG sobre les intervencions educatives assistides amb gossos a l'escola. Aquesta entrevista és **voluntària i anònima**; no recolliré dades identificatives. Les respostes s'utilitzaran només amb finalitats acadèmiques. T'hi sembla bé participar?  Sí  No

1. En quin curs està el teu fill/a? (I3 / I4 / I5)
2. Des de quan participa en les sessions assistides amb gossos? (aprox. setmanes/mesos)
3. Has notat algun canvi en el teu fill/a des que participa a les sessions? Quin seria el més important?
4. Quan notes més aquests canvis?
5. Benestar i emocions: el veus més tranquil/a, més motivat/da o més segur/a? Pots posar un exemple concret?

6. Conducta i rutines: has notat canvis en algun d'aquests aspectes? (tria els que siguin)
7. Ha canviat la manera com expressa el que vol o com se sent? (paraules, gestos, demanar ajuda, explicar coses)
8. Has notat algun canvi en la seva actitud envers l'escola (ganes d'anar-hi, explicar el que ha fet, confiança)?
9. Repts informació suficient del centre sobre les sessions (què fan, objectius, seguiment)? Què t'agradaria rebre?
10. Què és el que values més del programa? I què milloraries (organització, freqüència, tipus d'activitats, comunicació amb famílies, continuïtat)?
11. Si haguessis de resumir en una frase que aporta aquest programa al teu fill/a, què diries?

#### 8.1.4. Graella d'observació de l'activitat d'emocions

<b>Centre</b>	<input type="checkbox"/> Escola A	<b>Condicció</b>	<input type="checkbox"/> Dia amb sessió <input type="checkbox"/> Dia sense sessió
<b>Grup</b>	_____ infants	<b>Activitat</b>	Emocions
<b>Observadora</b>	Ariadna Roca Palacios	<b>Data</b>	___/___/___

Escala: **0** no ho fa / **1** ho fa amb ajuda / **2** ho fa sol o de manera sostinguda

<b>PARTICIPACIÓ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
El grup <b>s'incorpora</b> a l'activitat (majoria s'asseu i accepta començar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>es manté</b> fins al final (sense abandonament generalitzat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>segueix la dinàmica</b> (torns, escolta consignes breus).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6):</b>			
<b>Observacions:</b>			

IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS (CARA-EMOCIÓ)	0	1	2
El grup <b>relaciona cara-emoció</b> en la majoria d'intents (amb o sense ajuda).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>diferència emocions oposades</b> (p. ex. alegria vs tristesa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>manté encerts</b> al llarg de l'activitat (no només al principi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6):</b>			
<b>Observacions:</b>			

COMUNICACIÓ I REGULACIÓ DURANT LA TASCA	0	1	2
El grup <b>respon quan se li pregunta</b> (assenyalar, dir la paraula, gest)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apareix <b>demanda d'ajuda</b> de manera funcional (mira l'adult, gest, "ajuda").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>tolera l'error</b> (si s'equivoquen, accepten corregir sense crisi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal C (0-6):</b>			
<b>Observacions:</b>			

<b>Observacions generals</b>
------------------------------

REGISTRE INDIVIDUALITZAT			
INFANTS	PARTICIPACIÓ	IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS	COMUNICACIÓ I REGULACIÓ
Infant 1			
Infant 2			
Infant 3			
Infant 4			
Infant 5			
Infant 6			
Infant 7			

## 8.2. Registres obtinguts

### 8.2.1. Entrevista a la mestra de la SIEI

Aquesta entrevista forma part del meu Treball de Fi de Grau (URV) sobre les intervencions educatives assistides amb gossos en alumnat amb necessitats educatives especials. L'objectiu de l'entrevista és recollir la seva percepció professional sobre el funcionament del programa al centre i sobre possibles canvis observats en l'alumnat participant (benestar, participació en activitats i dinàmica escolar), així com identificar factors que faciliten o dificulten la coordinació i la continuïtat educativa. La informació recollida s'utilitzarà únicament amb finalitats acadèmiques, es tractarà de manera confidencial i s'anonimitzarà, evitant qualsevol dada que permeti identificar el centre o els infants.

#### **1. Com va sorgir la iniciativa d'incorporar les intervencions assistides amb gossos al centre?**

La iniciativa d'incorporar les intervencions assistides amb gossos al centre va sorgir a partir de la meva experiència prèvia en escoles d'educació especial, on aquest tipus de teràpies són habituals i han demostrat ser molt beneficioses per al benestar de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Tot i que en els centres ordinaris no és una pràctica tan estesa, considero que és igualment rellevant i necessària per al perfil d'alumnat que tenim, ja que pot contribuir de manera significativa al seu desenvolupament emocional, social i educatiu.

#### **2. Qui la va proposar inicialment i quin procés es va seguir fins a implementar-la (contacte amb l'entitat, aprovació, organització)?**

La proposta inicial va sorgir de la meva part com a tutora de la SIEI, en detectar la necessitat d'incorporar aquest tipus de teràpies al nostre centre, tenint en compte els beneficis que poden aportar a l'alumnat. Aquesta inquietud es va traslladar a l'equip directiu, que va valorar la iniciativa de manera positiva.

A partir d'aquí, va ser el mateix equip directiu qui va iniciar el procés de cerca d'entitats especialitzades, fins a contactar amb Link a Dogs, que és l'empresa amb la qual actualment col·laborem. Un cop establert el contacte, es van concretar els aspectes organitzatius i es va procedir a la implementació del programa al centre.

#### **3. Quin és el perfil general de l'alumnat del SIEI que participa (necessitats, comunicació, regulació, adaptació a rutines)?**

El perfil de l'alumnat que participa en aquestes intervencions és divers. Tot i que el recurs

s'adreça especialment a l'alumnat del SIEI, amb necessitats educatives especials relacionades amb trastorns com el TEA, el dèficit d'atenció o la discapacitat cognitiva —que poden presentar dificultats en la comunicació, la regulació emocional o l'adaptació a rutines—, no es limita exclusivament a aquest grup.

Aquest tipus d'intervenció també pot beneficiar alumnat d'aula ordinària que presenta dificultats emocionals, ja que la interacció amb el gos facilita l'establiment de vincles, afavoreix la regulació emocional i promou un entorn de confiança. Això contribueix positivament al seu benestar i té un impacte favorable en el seu desenvolupament personal i educatiu.

**4. En quins moments dels dimecres observeu més canvis (abans de la sessió, durant, just després, resta del matí)?**

Els canvis observats varien en funció del dia i de l'estat emocional de l'alumnat. Tanmateix, és durant la sessió quan es fan més evidents: es pot observar una clara millora en la connexió que estableixen amb l'activitat, així com un augment significatiu de l'atenció i la concentració. Aquesta implicació activa facilita la seva participació i afavoreix un clima de calma i predisposició a l'aprenentatge.

**5. Quins canvis concrets has observat en participació (inici d'activitats, manteniment, finalització)?**

Pel que fa a la participació, els canvis més significatius s'observen sobretot en el manteniment de l'activitat. L'alumnat mostra una major capacitat per sostenir l'atenció durant més temps, mantenir-se implicat en la tasca i reduir la necessitat de suport constant per part de l'adult. Això afavoreix una participació més activa i continuada al llarg de la sessió, amb una millor disposició per seguir les consignes i completar les activitats proposades.

**6. Quins canvis en comunicació (demanar ajuda, inici d'interacció, torns, mirada, ús de SAAC/pictos)?**

Al llarg dels tres anys d'implementació del programa, s'han observat millores significatives en l'àmbit de la comunicació. L'alumnat mostra una major iniciativa a l'hora de fer demandes, ja sigui per demanar ajuda o per iniciar interaccions, així com una millor disposició per respectar els torns de paraula i mantenir el contacte visual.

A més, la participació en aquestes sessions ha afavorit el desenvolupament de l'expressió,

tant verbal com no verbal, i ha contribuït a un ús més funcional dels sistemes augmentatius i alternatius de comunicació (SAAC), com ara pictogrames, facilitant així una comunicació més efectiva i significativa.

### **7. Quins canvis en autoregulació (espera, transicions, tolerància a la frustració, conductes disruptives)?**

Pel que fa a l'autoregulació, els canvis més destacats s'observen en la capacitat d'espera. El fet de treballar en un grup de vuit alumnes, on cadascú té el seu moment per interactuar amb el gos, afavoreix que hagin d'aprendre a respectar els torns i a gestionar l'espera de manera més adequada.

Aquesta dinàmica contribueix a millorar progressivament la tolerància a la frustració i a reduir conductes disruptives, alhora que facilita transicions més regulades dins de la sessió. En conjunt, es promou un major autocontrol i una millor gestió de les pròpies emocions.

### **8. Detectes canvis en la relació amb iguals o adults (vincl, acceptació, joc compartit, conflictivitat)?**

Més que canvis significatius en la relació amb els adults o entre iguals, el que s'observa principalment és una evolució en la relació amb el gos. Especialment a l'inici, alguns alumnes poden mostrar certa inseguretad o distància, però progressivament estableixen un vincle de confiança que afavoreix la seva implicació en l'activitat.

Aquest vincle esdevé un element clau, ja que facilita la participació i pot actuar com a mediador per millorar, de manera indirecta, les interaccions amb els altres i amb els adults.

### **9. Hi ha transferència a l'aula el mateix dia? (posa exemples de situacions concretes).**

La transferència a l'aula el mateix dia no es percep tant com un efecte immediat i directe de la sessió, sinó com una continuïtat dins del treball global del dia a dia a l'escola.

Les activitats que es duen a terme en les intervencions assistides amb gossos estan alineades amb les característiques i necessitats de cada alumne, i es complementen amb la resta d'intervencions i rutines del centre. Per aquest motiu, més que observar canvis puntuals immediats a l'aula després de la sessió, es valora com un treball paral·lel que suma i contribueix al benestar general de l'alumnat.

Així, els aprenentatges i millores (com la regulació, l'atenció o la comunicació) s'integren progressivament dins del seu funcionament habitual al llarg del temps, reforçats per la continuïtat del treball educatiu global.

#### **10. I transferència a la setmana? (si només és dimecres, ho notes dijous/divendres?)**

Com ja s'ha comentat anteriorment, la intervenció assistida amb gossos no s'entén com l'únic recurs del qual depèn el benestar o l'evolució de l'alumnat, sinó com una part integrada dins d'un conjunt de pràctiques educatives i de suport que es duen a terme al centre.

Per aquest motiu, la transferència a la resta de la setmana (dijous o divendres) no s'observa de manera aïllada o exclusiva com a efecte directe de la sessió del dimecres, sinó com una continuïtat del treball global. Les millores en regulació, comunicació o participació formen part d'un procés més ampli que es va consolidant amb totes les intervencions educatives i terapèutiques del centre.

#### **11. Com és la coordinació amb l'equip de teràpia? (abans, durant, després; comunicació d'objectius).**

La coordinació amb l'equip de teràpia es realitza principalment a l'inici de curs, quan es fa la selecció de l'alumnat susceptible de participar en el programa. En aquest moment, es manté una reunió amb la responsable de l'entitat per establir conjuntament els objectius de treball per a tot el curs, tenint en compte les necessitats específiques de cada alumne.

A partir d'aquí, la comunicació es manté de manera continuada per garantir l'alineació entre els objectius terapèutics i la intervenció educativa, assegurant així una actuació coherent i ajustada a l'evolució de l'alumnat.

#### **12. Quines evidències tens per dir que "funciona"? (registres, observacions, converses amb docents/famílies, incidents).**

Disposem de diverses evidències que permeten valorar positivament el funcionament del programa. Principalment, es realitzen registres d'observació sistemàtics durant les sessions, així com autoavaluacions per part de l'alumnat, que permeten recollir la seva percepció i evolució.

A més, la comunicació constant entre els professionals del centre i els especialistes que imparteixen les sessions és una font clau d'informació, ja que permet contrastar observacions i ajustar les intervencions segons les necessitats detectades. Tot aquest conjunt d'evidències

contribueix a fer un seguiment qualitatiu del progrés i de l'impacte de la intervenció.

### **13. Quins aspectes del programa milloraries perquè s'ajusti millor a l'escola i al SIEI?**

Un aspecte de millora del programa seria ajustar algunes de les activitats perquè s'adaptin millor a l'alumnat més gran de la comunitat educativa. En alguns casos, es percep que determinades propostes estan més orientades a alumnes més petits, fet que pot limitar el seu nivell de motivació o d'implicació.

Per aquest motiu, seria interessant dissenyar activitats més ajustades a les seves edats, interessos i capacitats, mantenint l'objectiu terapèutic però augmentant el nivell de complexitat i autonomia quan sigui necessari. Això permetria una millor adequació al perfil del SIEI i una major participació de tot l'alumnat implicat.

D'una banda, es considera que les activitats podrien ser més dinàmiques i oferir més oportunitats de participació activa per part de l'alumnat, incrementant així el seu nivell d'implicació i motivació durant la sessió.

D'altra banda, seria interessant reduir el temps d'espera entre intervencions individuals, de manera que els períodes d'inactivitat siguin més curts i es mantingui millor l'atenció i la implicació del grup.

### **14. Si s'hagués de justificar la continuïtat del programa, quins arguments i quins indicadors triaries?**

Si s'hagués de justificar la continuïtat del programa, els arguments principals serien els mateixos que van motivar la seva implantació inicial, juntament amb l'evidència del recorregut i consolidació que ha tingut dins del centre al llarg dels cursos. Com a indicadors, es podrien destacar:

- La millora en la participació i el manteniment de l'atenció durant les sessions.
- L'augment de la iniciativa comunicativa i de les demandes per part de l'alumnat.
- La millora en aspectes d'autoregulació, especialment en la capacitat d'espera i respecte dels torns.
- Les observacions qualitatives recollides en els registres d'aula i en les sessions.
- La valoració positiva de l'equip docent i dels professionals implicats en el programa.
- La coherència del programa amb les necessitats del SIEI i el benestar general de

l'alumnat.

En conjunt, la seva continuïtat es justificaria tant per l'impacte observat en l'alumnat com per la seva integració progressiva dins de la pràctica educativa del centre.

### 8.2.2. Entrevista a la família

Hola, soc l'Ariadna, estudiant d'Educació Infantil (URV). Estic fent el meu TFG sobre les intervencions educatives assistides amb gossos a l'escola. Aquesta entrevista és **voluntària i anònima**; no recolliré dades identificatives. Les respostes s'utilitzaran només amb finalitats acadèmiques. T'hi sembla bé participar? x Sí  No

#### 1. En quin curs està el teu fill/a?

I4

#### 2. Des de quan participa en les sessions assistides amb gossos? (aprox. setmanes/mesos)

Hi participa des de principi de curs aproximadament. Em sembla que és els dimecres cada dues setmanes. Al principi estava una mica amb por perquè no sabia que s'hi trobaria, però amb el temps s'hi ha anat acostumant.

#### 3. Has notat algun canvi en el teu fill/a des que participa a les sessions? Quin seria el més important?

Sí que he notat alguns canvis no són d'un dia per l'altre. El canvi més clar és que a nivell emocional el veig més tranquil els dies que hi ha sessió. Abans sortia més nerviós i, si havia tingut un matí difícil, arribava a casa molt alterat. Ara quan hi ha sessió, el noto més "baixat de revolucions".

#### 4. Quan notes més aquests canvis?

Ho noto sobretot el mateix dimecres quan surt de l'escola i arribem a casa. Aquell dia el veig més content o més serè. L'endemà ja depèn, perquè hi ha molts factors: si ha dormit malament, si està cansat, si hi ha hagut algun canvi a l'escola... Però diria que el dia de la sessió és quan més ho noto.

**5. El veus més tranquil/a, més motivat/da o més segur/a? Pots posar un exemple concret?**

Per exemple, abans si li deies “ara toca recollir” o “ara toca anar a la dutxa”, es posava molt rígid, cridava o s’enfadava de seguida. No sempre, però passava sovint. Ara, sobretot el dia de la sessió, ho tolera millor: accepta més el canvi d’activitat sense explotar tant. També he notat que quan es frustra, en alguns moments es recupera abans. No vol dir que no s’enfadi, però el moment de crisi és més curt.

**6. Has notat algun canvi en el dia a dia? Què és el que més ha canviat?**

L’entrada a l’escola també ha millorat una mica. Abans hi havia dies que costava molt: plors, enganxar-se a mi... Ara encara hi ha dies difícils, però en general ho porta millor. El tema de l’espera continua costant-li, però quan està més calmat és com si pogués aguantar una mica més sense enfadar-se. A casa, per exemple, esperar el menjar o esperar al torn quan juguem és una mica més fàcil en els dies que hi ha sessió.

**7. Ha canviat la manera com expressa el que vol o com se sent? (paraules, gestos, demanar ajuda, explicar coses)**

En comunicació també he notat petites coses. No és que ara parli molt més, però sí que demana més. Abans, quan alguna cosa no li sortia, es frustrava i ja està. Ara a vegades fa un gest, em mira, diu “ajuda” o em porta la cosa. També el noto una mica més disposat a explicar, encara que sigui amb paraules molt simples o amb gestos.

**8. Has notat algun canvi en la seva actitud envers l’escola (ganes d’anar-hi, explicar el que ha fet, confiança)?**

Quan hi ha sessió, ell ja ho anticipa. A vegades diu “gos” o ho assenyala, i es veu que li fa il·lusió. No sempre explica què han fet, però sí que es nota que aquell dia té un punt de motivació diferent. Jo diria que li dona positivitat a la setmana, com una activitat que li genera seguretat.

**9. Repts informació suficient del centre sobre les sessions (què fan, objectius, seguiment)? Què t’agradaria rebre?**

Aquí sí que tinc una mica de dubte perquè no rebo gaire informació. Sé que hi va i que li va bé, però m’agradaria saber què treballen exactament i si tenen algun objectiu marcat, encara que sigui molt senzill. També m’agradaria que em diguessin si un dia ha anat especialment bé o si hi ha hagut alguna dificultat.

### 10. Què és el que valores més del programa? I què milloraries (organització, freqüència, tipus d'activitats, comunicació amb famílies, continuïtat)?

Jo milloraria sobretot la comunicació amb les famílies: un petit retorn, encara que sigui un missatge general o una nota a l'inici de curs amb què es treballarà. Sí que és veritat que ens van enviar a casa un document perquè signéssim l'autorització i acceptéssim que els nostres fills assistissin a les sessions, i això està bé perquè t'informa i et demana el consentiment. Tot i així, a mi m'ajudaria a rebre alguna informació més durant el curs, encara que fos de manera molt breu: per exemple, si aquell trimestre es treballa més la calma, els torns o les emocions, o si hi ha alguna pauta senzilla per reforçar-ho a casa.

També penso que seria útil que, de tant en tant, hi hagués un retorn més personalitzat, sobretot per a les famílies que ho necessitem: no cal que sigui llarg, però sí una frase del tipus "avui ha estat molt tranquil", "avui ha participat molt" o "avui li ha costat esperar". Això donaria més seguretat i ajudaria a entendre millor com evoluciona l'infant.

### 11. Si haguessis de resumir en una frase què aporta aquest programa al teu fill/a, què diries?

En resum, crec que li aporta calma i motivació, i això fa que el seu dia a dia sigui una mica més fàcil, sobretot pel que fa a regular-se i participar.

#### 8.2.3. Graella d'observació - dia amb sessió

<b>Centre</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Escola A	<b>Condicció</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Dia amb sessió <input type="checkbox"/> Dia sense sessió
<b>Grup</b>	___7___/___5___ infants	<b>Activitat</b>	Emocions
<b>Observadora</b>	Ariadna Roca Palacios	<b>Data</b>	___5___/___4___/___26___

Escala: 0 no ho fa / 1 ho fa amb ajuda / 2 ho fa sol o de manera sostinguda

<b>PARTICIPACIÓ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
El grup s' <b>incorpora</b> a l'activitat (majoria s'asseu i accepta començar).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup es <b>manté</b> fins al final (sense abandonament generalitzat).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>segueix la dinàmica</b> (torns, escolta consignes breus).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6): 3</b>			
<b>Observacions:</b>			
El grup, en general, accepta la proposta i segueix la dinàmica de torns amb supervisió. S'observa una participació variable: la majoria s'incorpora a la tasca quan toca, però un infant mostra rebuig inicial (evita posar-se a la feina i cal insistència i acompanyament perquè s'hi impliqui en l'activitat). La participació es manté millor quan les consignes són breus i concretes.			

IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS (CARA-EMOCIÓ)	0	1	2
El grup <b>relaciona cara-emoció</b> en la majoria d'intents (amb o sense ajuda).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>diferència emocions oposades</b> (p. ex. alegria vs tristesa).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>manté encerts</b> al llarg de l'activitat (no només al principi).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6): 3</b>			
<b>Observacions:</b> Els resultats són heterogenis. Alguns infants identifiquen les emocions amb seguretat i expliquen o assenyalen amb rapidesa; d'altres necessiten preguntes guia i suport per comprendre què representa cada situació. En alguns moments, la dificultat principal és interpretar la imatge (què està passant) més que no pas el nom de l'emoció.			

COMUNICACIÓ I REGULACIÓ DURANT LA TASCA	0	1	2
El grup <b>respon quan se li pregunta</b> (assenyalar, dir la paraula, gest)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Apareix <b>demanda d'ajuda</b> de manera funcional (mira l'adult, gest, "ajuda").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El grup <b>tolera l'error</b> (si s'equivoquen, accepten corregir sense crisi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Subtotal C (0-6): 6</b>			
<b>Observacions:</b> Es registra molta iniciativa comunicativa: els infants pregunten, busquen confirmació de l'adult i verbalitzen dubtes del tipus "això què és?". La regulació del torn és, en general, adequada, tot i que l'alumnat més petit (I3) requereix més suport per seguir el ritme i mantenir l'atenció. L'ajuda de l'adult (modelatge i recordatori de consignes) facilita que la sessió continuï sense interrupcions llargues.			

<b>Observacions globals:</b> El clima general és tranquil. El rendiment del grup varia segons el nivell de suport que necessita cada infant i la comprensió de les situacions representades a les imatges.
---

REGISTRE INDIVIDUALITZAT			
INFANTS	PARTICIPACIÓ	IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS	COMUNICACIÓ I REGULACIÓ
Infant 1	Mostra rebuig inicial i li costa iniciar la tasca; amb insistència i acompanyament, s'hi implica parcialment.	Inicialment li costa comprendre la consigna; quan l'entén, pot fer relacions correctes amb suport.	Demana confirmació i necessita recordatoris per mantenir l'atenció en la tasca.
Infant 2	Participació adequada; segueix la dinàmica amb suport puntual.	Completa la tasca correctament, tot i necessitar alguna pregunta guia.	Mostra iniciativa per preguntar i confirmar; respon bé a les consignes.
Infant 3	Participació alta i sostinguda; segueix la dinàmica amb autonomia.	Identifica emocions amb seguretat i interpreta què passa a la situació.	Inicia conversa i respon amb facilitat; demana confirmació quan cal.
Infant 4	Participació adequada amb suport; segueix la dinàmica amb preguntes guia.	Resposta positiva però requereix ajuda per orientar la resposta.	Participa quan se li demana; amb suport manté la tasca.
Infant 5	Participació adequada amb recolzament; progressa al llarg de l'activitat.	Realitza la relació emoció-situació amb suport; millora amb el guiatge.	Mostra iniciativa comunicativa i demana ajuda de manera funcional.
Infant 6	Participació parcial; s'incorpora amb suport i amb ritme més lent.	Realitza la proposta adaptada (relació emoció-cares reals) amb recolzament.	Necessita guiatge; amb suport respon i manté la proposta adaptada.
Infant 7	Participació parcial; necessita suport i ritme lent per mantenir-se en tasca.	Realitza la proposta adaptada (cares reals) amb recolzament.	Amb suport, pot respondre i seguir la proposta adaptada.

### 8.2.4. Graella d'observació - dia sense sessió

<b>Centre</b>	<input type="checkbox"/> Escola A	<b>Condicció</b>	<input type="checkbox"/> Dia amb sessió <input checked="" type="checkbox"/> Dia sense sessió
<b>Grup</b>	__7__ infants	<b>Activitat</b>	Emocions
<b>Observadora</b>	Ariadna Roca Palacios	<b>Data</b>	__13__ / __05__ / __26__

Escala: 0 no ho fa / 1 ho fa amb ajuda / 2 ho fa sol o de manera sostinguda

PARTICIPACIÓ	0	1	2
El grup <b>s'incorpora</b> a l'activitat (majoria s'asseu i accepta començar).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>es manté</b> fins al final (sense abandonament generalitzat).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grup <b>segueix la dinàmica</b> (torns, escolta consignes breus).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6): 3</b>			
<b>Observacions:</b> La participació inicial és més baixa i els infants no s'incorporen a l'activitat de manera espontània, de manera que cal motivació i guiatge per part de l'adult per iniciar i mantenir la dinàmica. Al llarg de la sessió s'observa més dispersió conductual, i es necessiten recordatoris puntuals per reconduir l'atenció.			

IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS (CARA-EMOCIÓ)	0	1	2
El grup <b>relaciona cara-emoció</b> en la majoria d'intents (amb o sense ajuda).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El grup <b>diferència emocions oposades</b> (p. ex. alegria vs tristesa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El grup <b>manté encerts</b> al llarg de l'activitat (no només al principi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Subtotal (0-6): 6</b>			
<b>Observacions:</b>			
En aquesta sessió la identificació d'emocions és globalment millor, possiblement perquè és la segona vegada que es fa l'activitat i els infants ja coneixen la dinàmica. Tot i així, les emocions més complexes o les situacions menys evidents requereixen suport i preguntes guia per arribar a la resposta.			

COMUNICACIÓ I REGULACIÓ DURANT LA TASCA	0	1	2
El grup <b>respon quan se li pregunta</b> (assenyalar, dir la paraula, gest)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Apareix <b>demanda d'ajuda</b> de manera funcional (mira l'adult, gest, "ajuda").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El grup <b>tolera l'error</b> (si s'equivoquen, accepten corregir sense crisi).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Subtotal C (0-6): 5</b>			
<b>Observacions:</b>			
Es manté una demanda d'ajuda freqüent (preguntes de confirmació i suport), i alhora s'observa més nerviosisme i dispersió conductual. Tot i això, la majoria d'infants aconsegueix completar la tasca i mantenir un rendiment adequat en la identificació d'emocions.			

**Observacions generals**

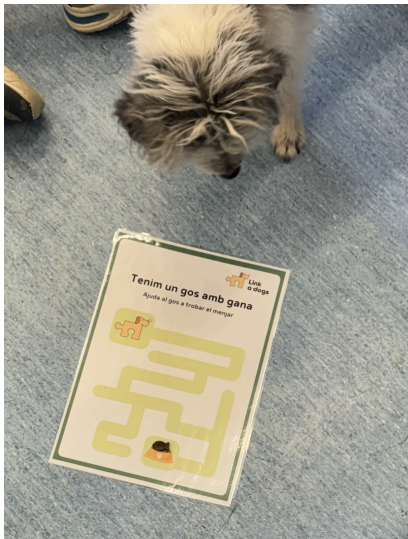
S'observa més dispersió atencional, amb infants que desvien la conversa cap a vivències personals (per exemple, un malson de la nit anterior o una pel·lícula que han vist). Un cop finalitzada l'activitat, alguns infants inicien joc o converses espontànies, fet que dificulta mantenir el focus i requereix recordatoris puntuals per part de l'adult.

REGISTRE INDIVIDUALITZAT			
INFANTS	PARTICIPACIÓ	IDENTIFICACIÓ D'EMOCIONS	COMUNICACIÓ I REGULACIÓ
Infant 1	No manté la tasca fins al final; apareix conducta d'evitació o dispersió un cop finalitza.	Completa l'activitat quan s'hi implica, però li costa sostenir la conducta adequada després.	Dificultat per mantenir-se regulat; cal reconducció per recordar normes i torns.
Infant 2	Es mostra més nerviós (moviments/cantarelles), però participa amb guiatge.	Identificació correcta malgrat el nerviosisme conductual.	Demana ajuda i confirmació; necessita contenció per regular l'activitat.
Infant 3	Inicialment li costa iniciar, però quan comença s'implica i manté la tasca.	Identificació adequada; es beneficia de la familiaritat amb el material.	Iniciativa comunicativa alta; després de l'activitat inicia conversa espontània.
Infant 4	Participació adequada; segueix la proposta amb suport puntual.	Identificació correcta en el conjunt de la sessió.	Demana ajuda freqüent ("això què és?"), però es manté dins la dinàmica amb suport.
Infant 5	Quan acaba, li costa esperar i es distreu manipulant materials.	Realitza l'activitat adequadament.	Després de finalitzar, cal guiar per respectar normes i torns.

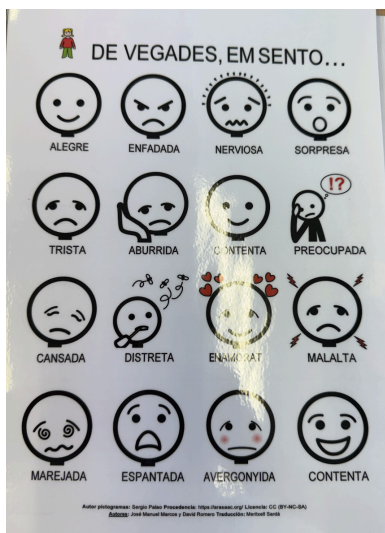
Infant 6	Al començament li costa connectar amb l'activitat; amb suport entra a la dinàmica.	Realitza la proposta adaptada amb suport (cares reals).	Necessita reforç i preguntes guia per mantenir-se en la tasca.
Infant 7	Mostra dispersió, però aconsegueix completar la proposta adaptada amb suport.	Realitza la proposta adaptada correctament tot i la dispersió.	Respon a les indicacions; necessita recordatoris per regular-se.

### 8.3. Materials utilitzats

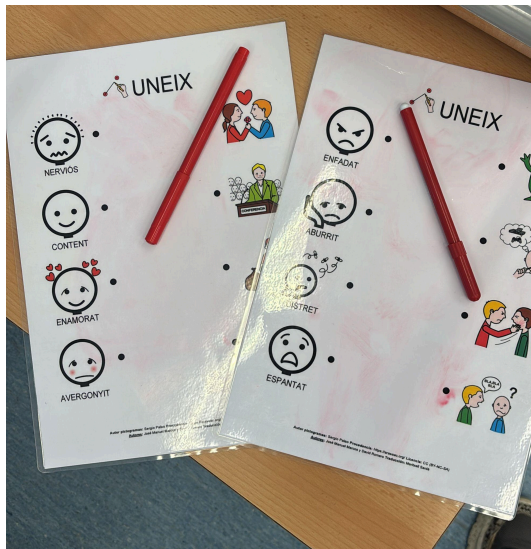
#### 8.3.1. Activitat de la sessió assistida amb gossos



#### 8.3.2. Plafó inicial d'emocions



### 8.3.3. Fitxa de relacions accions amb emocions



### 8.3.4. Activitat de relacionar cares reals amb l'emoció (material adaptat)

