



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TREBALL FI DE GRAU

EDUCACIÓ INCLUSIVA D'ALUMNES AMB AUTISME EN AULES NEUROTÍPIQUES

Una mirada professional i familiar

Grau d'Educació Social
Grup M2

Autora: Ainhoa Bou Morales

Tutor: Gustavo Herrera Urizar

CURS:
2024-2025

M'agradaria expressar el meu agraïment a totes les persones que han participat en aquest estudi, ja que sense vosaltres no hagués estat possible, gràcies per obrir-me les portes amb tanta calidesa i sinceritat. També al meu tutor, per la paciència i la constància que ha tingut durant tot el procés. A tota la meva família i amigues per tot el suport sempre, en especial a la meva mare que sempre m'acompanya en tots els reptes que em posa la vida. I finalment a la meva parella, gràcies per confiar tant en mi i estimar-me com ho fas. Eternament agraïda.

ÍNDIX

RESUM	3
1. INTRODUCCIÓ	5
2. JUSTIFICACIÓ	6
3. OBJECTIUS	8
4. MARC TEÒRIC	9
4.1 AUTISME I EDUCACIÓ SOCIAL	9
4.1.1 NEUROTOPIA I NEURODIVERGENCIA	12
4.2 EDUCACIÓ INCLUSIVA	13
4.2.1 DOCENTS	15
4.3 FAMÍLIA, CENTRE I EL SEU CONTEXT	17
5. MARC CONTEXTUAL	20
6. METODOLOGÍA	23
6.1 PARTICIPANTS	23
6.2 TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	25
6.3 PROCÈS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	26
6.4 ANÀLISI DE CONTINGUT	28
6.5 CRITERIS ÈTICS I DE RIGOR CIENTÍFIC	30
7. RESULTATS	31
7.1 DOCENTS I INCLUSIÓ	31
7.1.1 FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	31
7.1.2 MÈTODES I ESTRATÈGIES PEDAGÒGIQUES	
7.1.3 ACOMPANYAMENT I VETLLADORIA	37
7.2 VIVÈNCIES I DESAFIAMENTS PER LA INCLUSIÓ	39
7.2.1 VIVÈNCIES PROFESSIONALS	39
7.2.2 DESAFIAMENT EN LA INCLUSIÓ, LA MIRADA DEL DOCENT	42
7.3 FAMÍLIES I INCLUSIÓ	44
7.3.1 VIVÈNCIES FAMILIARS	44
7.3.2 RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA	45
7.3.3 DESAFIAMENTS EN LA INCLUSIÓ, LA MIRADA FAMILIAR	48
7.4 PROPOSTES DE MILLORA DE LA INCLUSIÓ	48
8. DISCUSSIÓ	50
9. CONCLUSIONS	55
10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	57
11. ANNEXOS	63
Annexe 1. GUIÓ ENTREVISTES	63

Annexe 2. TAULA D'OBJECTIUS I PREGUNTES ENTREVISTA	65
Annexe 3. CONSENTIMENT DE CENTRE	67
Annexe 4. CONSENTIMENT INFORMAT	68
Annexe 5. TRANSCRIPCIÓ, AUDIO I CONSENTIMENTS	71

ÍNDIX DE TAULES I FIGURES

Figura 1	9
Taula 1	21
Taula 2	24
Taula 3	24
Taula 4	25
Figura 2	27
Figura 3	29

RESUM

Parlar d'inclusió a les aules, no és només una qüestió pedagògica, sinó també un repte que com a societat hem de poder assumir. La realitat és que encara avui dia genera resistència dintre del sistema educatiu. És per això que el present treball final de grau consisteix en una recerca envers l'educació inclusiva i com aquesta s'aplica amb infants amb el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Per aquest motiu, l'objectiu general que es proposa és descriure com es duu a terme l'educació inclusiva d'alumnes amb autisme en una escola ordinària del districte de Sant Martí a través de la percepció dels docents i famílies. La metodologia emprada ha estat qualitativa mitjançant un estudi de cas. La recollida d'informació s'ha realitzat a través d'entrevistes obertes a quatre docents i tres familiars que tenen vincle directe amb l'alumne amb TEA. Els resultats posen en manifest falta de formació del professorat, la insuficiència de recursos tant econòmics com humans que l'escola presenta, la saturació de les docents i la manca d'estratègies inclusives. També es destaca la importància del vincle entre la família i escola així com la percepció del suport per part de les institucions públiques de Catalunya. Finalment, també s'ha trobat la necessitat d'incorporar la figura de l'Educador/a Social a les aules.

Paraules clau: Educació Inclusiva, Autisme, Escola ordinària, Família, Docents, Educació Social.

ABSTRACT

Talking about inclusion in classrooms is not only a pedagogical question, but also a task that we as a society must be able to assume. The reality faced today generates resistance within the educational system. It is therefore això that the present final work of graduation consists of a research on inclusive education and how this is applied to infants with Autism Spectrum Disorder (ASD). For this reason, the general objective that is proposed is to describe how it is duu to term the inclusive education of students with autism in an ordinary school in the district of Sant Martí through the perception of teachers and families. The methodology used has been qualitatively based on a case study. The collection of information has been carried out through open interviews with four teachers and three family members who have direct ties with the students and TEA. The results show a manifest lack of teacher training, the insufficiency of both economic and human resources that the school presents, the saturation

of teachers and the lack of inclusive strategies. The importance of the link between family and school is also highlighted with the perception of support from the public institutions of Catalonia. Finally, there has also been a need to incorporate the figure of the Social Educator into the classrooms.

Keywords: Inclusive Education, Autism, Ordinary School, Family, Teachers, Social Education.

1. INTRODUCCIÓ

En els últims anys, l'educació inclusiva s'ha convertit en un vessant imprescindible a abordar en les escoles tradicionals. Així doncs, [Ainscow \(2005\)](#) afirma que la inclusió va més enllà de proporcionar una educació digna a tots els alumnes de l'escola, sinó que aquesta mateixa pugui respondre la diversitat dels estudiants. I en diversitat concretament en aquest estudi ens referim a alumnes amb TEA (Trastorn de l'espectre Autista) redefinit pel psiquiatre [Leo Kanner \(1943\)](#); qui va donar nom a un conjunt de característiques que van delimitar el trastorn.

Des de 1938, hem conegut diversos nens la condició dels quals difereix de manera tan marcada i única de qualsevol cosa reportada fins ara, que cada cas mereix - i espero que eventualment rebi una consideració detallada de les seves fascinants peculiaritats. (p.31)

A més des de l'evidència empírica d'articles proporcionats s'afirma que la inclusió educativa d'estudiants amb el trastorn de l'espectre autista (TEA) en les aules regulars és un desafiament que requereix una preparació adequada dels i les docents ([Zambrano-Garcés i Orellana-Zambrano, 2018](#); [Schmidt et al., 2016](#)). A aquesta evidència es suma l'afirmació de [Delgado \(2021\)](#) que dona suport a la idea que la situació d'alumnes amb autisme es fa encara més vulnerable quan es presenten proves estandarditzades que busquen certa velocitat i nivell d'aprenentatge.

Al llarg d'aquest estudi, per tant, es busca conèixer la realitat d'una escola pública de Catalunya, concretament del districte de Sant Martí, basant-nos en les investigacions prèvies existents. Per poder investigar aquest fenomen s'ha realitzat un estudi de cas en una escola

d'alta complexitat de Catalunya, motivat per la necessitat de saber si els professionals realitzen una inclusió dels alumnes amb autisme a les aules neurotípiques.

Com sabem, els infants amb TEA presenten realitats molt diverses i complexes tenint en compte el sistema en què vivim on sempre s'assenyala al diferent. Per aquest motiu, ens agradaria saber amb aquest estudi quines són les limitacions reals a les quals s'enfronten els alumnes en una aula on possiblement són el focus de mirades. Tot i que l'educació inclusiva d'alumnes amb autisme es considera una meta ideal, la seva implementació a les escoles presenta barreres i desafiament que afecten tant els docents com a les famílies. De la mateixa manera, ens agradaria aprofundir en la inclusió, ja que aquests alumnes tenen dret també a rebre una educació de qualitat en una escola convencional.

En aquest context, és necessari entendre com s'està duent a terme des de la perspectiva dels professionals, qui interactuen directament amb els infants i amb les famílies, qui viuen el procés des de casa, un altre espai de referència en el desenvolupament de l'alumne.

Per tot l'exposat cal destacar que aquest estudi neix d'una motivació personal, una mateixa arrel que no hem de oblidar al llarg de tota la recerca. Sense poder evitar-ho els valors personals i la ètica va lligat a tot el que es fa, es diu i es pensa. Per tant, l'elecció del tema ha estat força deliberada, ja que arran d'una xerrada informal amb un pare d'un nen autista, es va observar la clara necessitat i desesperació d'aquest pare que lluitava pel benestar del seu fill.

A partir d'aquell punt d'inflexió es va començar a pensar que es podria fer per contribuir i poder donar alguna solució a aquell pare i després de moltes idees, va néixer aquesta recerca.

Amb aquesta finalitat, s'ha platejat un estudi qualitatiu que explora les vivències, opinions i desafiaments dels objectes d'estudi comprenent les perspectives i recollint tota la informació per evidenciar la situació que viuen.

L'estudi es dividirà en tres grans blocs. En primer lloc, trobem el bloc 1 que inclou justificació del tema i objectius. Per anar avançant en el bloc 2 trobarem el marc teòric, marc contextual i metodologia, i finalment en el tercer bloc discussió i conclusions.

2. JUSTIFICACIÓ

Durant la justificació s'abrodaran els motius pels quals s'ha escollit aquest tema de recerca, s'exposaran diferents perspectives, com son; les raons polítiques, les raons acadèmiques i les raons personals.

Al llarg de la vida tant acadèmica com personal, sempre s'ha despertat aquesta curiositat per entendre la realitat de totes les persones que vivim, aprenem i ens relacionem. Especialment, quan hi ha diversitats que desafien la nostra manera habitual d'entendre el món. Durant aquest estudi s'explorà el món de l'educació tradicional i com s'aplica l'educació inclusiva amb alumnes amb autisme dintre de les aules.

Des d'una perspectiva social i tenint present la mirada de l'Educació Social vincularem aquest estudi directament amb l'agenda 2030 i els ODS, concretament el quatre; que demana Garantir una educació inclusiva, equitativa, de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom ([ONU, 2023](#)).

Tal com avala l'ONU, l'autisme es considera una discapacitat dintre del marc de definicions d'aquesta i dintre de la CDPD (Convenció Sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat).

A més també pel compliment del marc legal internacional de la Convenció sobre els drets humans de les persones amb discapacitat que recolza l'ideal d'inclusió, ja que com es menciona en l'Article 7:

Nens i Nenes amb Discapacitat, els Estats part prendran totes les mesures necessàries per assegurar que tots els nens i les nenes amb discapacitat gaudeixin plenament de tots els drets humans i llibertats fonamentals en igualtat de condicions amb els altres nens i nenes ([García, 2023, p. 34](#)).

En l'àmbit acadèmic s'ha escollit aquest tema, ja que com futures professionals es considera necessari tractar aquest vessant, donat que es troba un buit en la investigació sobre aquest fenomen, considerem que és important recollir les vivències de les famílies i professionals per poder donar veu a aquesta situació que viuen multitud d'infants, el que es relaciona directament amb les raons professionals, i amb l'Educació Social, on cal destacar que el tema de recerca es relaciona profundament. La figura d'aquest professional a l'aula lluitaria encara més per la igualtat d'oportunitats de totes les persones i contribuiria de manera directa a crear

una cultura inclusiva en l'escola sensibilitzant els estudiants o proporcionant eines als docents.

Per aquest motiu s'ha realitzat una investigació aplicada on els objectius que es coneixeran a continuació estan formulats a partir d'una problemàtica real. Aleshores, tenint en compte l'exposat es planteja quines serien les preguntes d'investigació. En primer lloc, la pregunta que sorgeix és: Quina és la percepció dels i les docents respecte a la inclusió d'estudiants amb autisme en aules neurotípiques?

És a dir, perquè creuen que és important o no la inclusió d'aquests alumnes, i en relació sorgeix la següent pregunta: Quines estratègies i recursos específics implementen els i les docents del sistema educatiu per donar suport als estudiants amb autisme i facilitar la seva integració en aules neurotípiques?

Finalment, incloent la família dintre del procés d'inclusió, el remitent canvia i la pregunta és: Quina és la percepció de les famílies d'estudiants amb autisme en relació amb el procés d'inclusió escolar en contextos neurotípics?

Amb aquestes preguntes es podran formular una sèrie d'objectius que ens ajudaran a donar-los resposta. Aquests els trobarem en l'apartat següent.

3. OBJECTIUS

A partir de les preguntes formulades, neixen els objectius que en aquest apartat podrem conèixer, tant general com específics de la recerca, els que faran qüestionar-nos què hem volgut investigar.

En primer lloc, tenim l'objectiu general, el cos central de la investigació i del que a través d'ell podrem formular els específics. Per tant, l'objectiu general és descriure com es du a terme l'educació inclusiva d'alumnes amb autisme en una escola ordinària del districte de Sant Martí a través de la percepció dels docents i famílies.

Arran d'aquest neixen tres específics:

1. Identificar les estratègies i mètodes específics que implementen els docents per abordar les necessitats dels estudiants amb autisme en contextos inclusius.

2. Analitzar les percepcions, actituds i valors dels docents front la inclusió dels estudiants amb autisme en les aules d'una escola ordinària del districte de Sant Martí.
3. Explorar les percepcions sobre les vivències de les famílies d'estudiants amb autisme enfront del procés d'escolarització en aules neurotípiques.

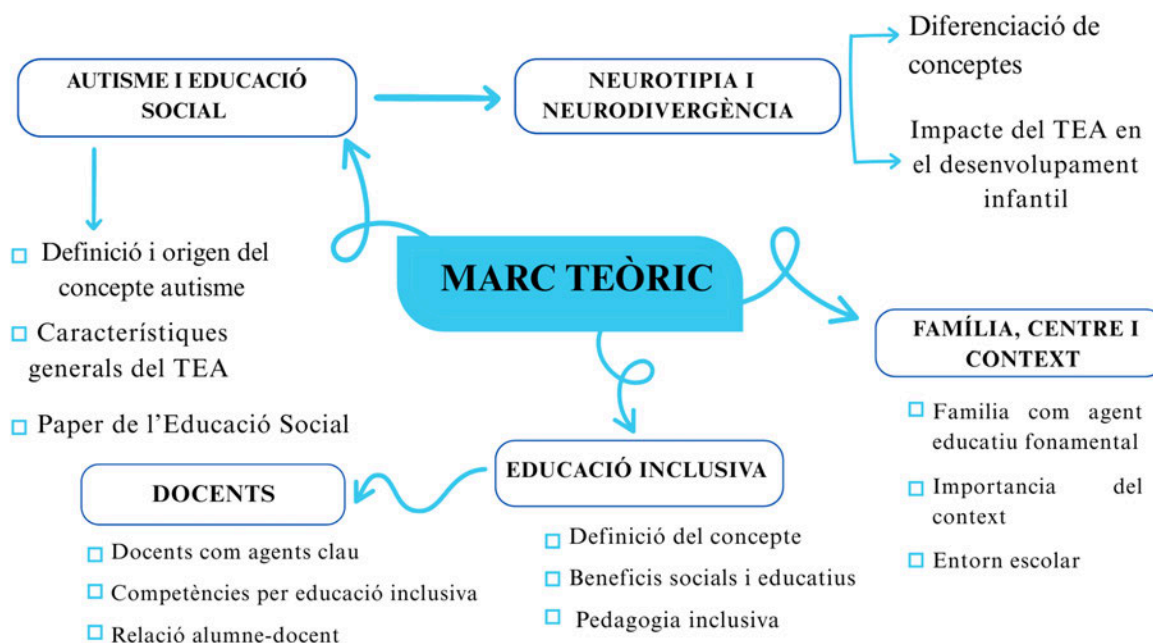
A partir d'aquests objectius, introduïm la necessitat d'un marc teòric per poder comprendre des d'una perspectiva més fonamentada del que volem investigar.

4. MARC TEÒRIC

Al llarg d'aquest apartat podrem conèixer quina és la fonamentació teòrica de la recerca, el cor de la investigació, autors referents, plantejaments teòrics i la base teòrica que donarà fiabilitat a la recerca. Es dividirà en tres grans blocs on en primera instància tractarem l'autisme i l'educació social, seguidament l'educació inclusiva i els seus principals defensors, i finalment del centre, la importància de les famílies i el seu context. A continuació adjuntem un mapa conceptual perquè es puguin reconèixer millor les fases del marc.

Figura 1

Mind Map del Marc Teòric



4.1 AUTISME I EDUCACIÓ SOCIAL

Com s'ha mencionat, en aquest apartat podrem conèixer la definició del TEA (Trastorn de l'espectre autista) vist des de diferents perspectives i a més com es vincula amb l'educació social i el paper dels i les educadores.

El concepte d'autisme va ser encunyat l'any 1911 per Eugen Bleuler, però la seva definició no va ser molt encertada, ja que ho definia com un tipus d'esquizofrènia, concepte que també va crear ell. Per evidenciar el mencionat, [Bleuler \(1913\)](#) va dir: “He anomenat autistes aquestes formes de pensament, que corresponen a la idea de l'autisme esquizofrènic, que, allunyant-se de la realitat, veu la vida en imatges fantàstiques, i es basa precisament en el pensament autista” (p.874).

Anys després, aquesta definició d'autisme va fer de detonant de Leo Kanner i Hans Asperger qui van començar a investigar sobre aquesta definició i com reinterpretar-la. A partir d'aquell moment, Kanner va recollir les característiques clíniques que avui dia ajuden a poder diagnosticar el trastorn. Parlem d'ells en conjunt, ja que Hans Asperger només va publicar un any més tard que Kanner, però a causa del seu idioma d'origen com és l'alemany, aquests textos es van difondre de manera més pausada. No obstant això, és admirant la similitud del discurs que tots dos autors comparteixen, perquè tot i no saber res l'un de l'altre van coincidir en la majoria d'aspectes, concretament en les característiques pel diagnòstic.

Leo Kanner va dedicar la seva vida a estudiar aquest fenomen que avui dia coneixem com a autisme, però que el primer nom que va rebre va ser “autisme infantil precoz” ([Kanner, 1943](#)), ja que ell centrava la seva investigació en la infància, va realitzar un estudi de més de 100 infants on va poder detectar una sèrie de conductes que es repetien entre els infants que els feien destacar de la resta. Així doncs, definia unes característiques que serien identificatives per poder diagnosticar l'autisme. Característiques com la necessitat de mantenir la identitat basada en el desig de viure en un món estàtic on els canvis no són acceptats. Aquesta característica transcendirà al llarg dels anys, ja que és un patró que pel general es veu reproduït en els nens TEA. Afegint característiques, amb línies molt similars, Asperger definia un patró de conducta que es caracteritzaven per un llenguatge pedant, comunicació no verbal escassa, poca habilitat per fer amics o poca traça motora ([Asperger, H. 1944](#)).

Amb el pas dels anys, es van començar a publicar articles encunyant el concepte de “síndrome de Asperger” fet que crearà gran confusió al llarg dels anys per la diagnosi del TEA, ja que tots dos autors van publicar característiques molt similars, però en firmar-se diferent es va creure que es parlava de coses diferents quan en realitat sempre es parla de Trastorn de l'espectre autista, però dintre d'aquest podem trobar diferents nivells ([Artigas-Pallares i Paula, 2012](#)).

Entenem que l'autisme és un trastorn del desenvolupament neurològic que es caracteritza per presentar dificultats en la comunicació social i les interaccions socials i a més en els patrons de comportament repetitius o estereotipats ([Vaan i Vervloed, 2021](#); [Rangel, 2017](#)). Com es pot observar doncs existeix una evolució en la percepció de l'autisme que ha causat un canvi en els enfocaments educatius i terapèutics.

Per tant, podem afirmar que els orígens de l'autisme han estat objecte de debat durant dècades, des de Erikson o Bettelheim fins Kanner o Asperger s'han afirmat diversos diagnòstics sobre el trastorn; tanmateix, investigacions més recents han assenyalat que l'autisme té una base genètica significativa que juga un paper crucial en el seu desenvolupament, això significa que cada persona autista a part de compartir unes característiques comunes, seran completament diferents ([Álvarez & Camacho, 2010](#)).

Ara bé, queda evidenciat que les persones amb autisme presenten limitacions per “encaixar” en aquesta societat neurotípica, i és aquí on entra el paper de l'Educació Social, tal com s'ha mencionat amb anterioritat, les persones amb autisme presenten barreres socials, actitudinals i discriminatòries manifestades tant pel sistema educatiu com el de la comunitat escolar. Per aquest motiu l'enfocament social serà clau en l'acompanyament d'aquests infants, ja que: “la població d'infància amb TEA no respon a les oportunitats socials naturals d'aprenentatge de la mateixa manera que els iguals amb un desenvolupament típic” ([Liesa Orús et al., 2018, p.98](#))

L'Educació social tindrà un paper clau en el seu desenvolupament, perquè com a professionals tindrem la capacitat de poder combinar la presència dels iguals en classe i convertir-los en generadors del canvi per la millora de les habilitats socials dels alumnes amb autisme, treballar des d'una horitzontalitat on el professional de l'educació social dinamitzarà i acompanyarà en el procés. Per aquest motiu, es requereix la implementació d'intervencions

adequadament contextualitzades i adaptades a cada cas afavorint a les interaccions positives entre companys ([Mason et al. 2014, p.337](#)).

A més a més, en ser facilitadors del procés aconseguiran crear oportunitats d'inclusió educativa gràcies a la seva implementació fent que els alumnes amb autisme i els alumnes neurotípics formen una relació d'amistat, ja que els codis conductuals seran semblants; el que millorarà molt la competència social dels alumnes amb TEA ([Gutierrez et al, 2007](#))

En tota aquesta qüestió neix un impediment important a destacar, ja que està demostrat segons [Emam i Farrel \(2009\)](#), que existeix un gran desconeixement sobre el trastorn de l'espectre autista i també una falta de comprensió per part de la resta de companys i també per part del professorat.

Aquesta falta de coneixement i comprensió afectarà directament l'experiència tant de l'educador com dels educands perquè molts cops es poden malinterpretar els comportaments del nen/nena amb autisme i això provoca que es faci un mal ús de l'estratègia pedagògica.

Si estàs llegint aquestes línies estas de sort, perquè en el següent apartat podrem concretar un vocabulari que ens ajudarà a conèixer la diferenciació dels alumnes i d'aquesta manera entendre els sistemes de pensament i així no caure en males interpretacions.

Però abans d'introduir l'apartat següent, resumim que el concepte de l'autisme ha passat per diferents pensaments per acabar formulant-se tal com el coneixem, des de Bleuler fins Kanner i Asperger podem conèixer a la perfecció del que parlem quan es menciona el TEA. Aquests autors tenen una relació directa amb els conceptes que introduïrem a continuació, ja que van ser qui van “obrir la veda” quant a l'existència d'infants que es sortien de la norma o del que estava establert. A continuació aprofundirem amb els conceptes que donen sentit a les teories.

4.1.1 NEUROTOPIA I NEURODIVERGENCIA

En aquest apartat podrem conèixer, alguns dels conceptes clau que farem servir al llarg de la recerca com alumnes neurotípics, o alumnes neurodivergents. Comprendre la diferència d'ambdós conceptes serà essencial per comprendre la diferència que existeix entre els alumnes i quines són les raons per les quals s'ha de tenir consideració dintre de l'aula.

Comprendre la diferència entre la ment d'un infant neurotípic i la d'un neurodivergent és fonamental per comprendre el desenvolupament infantil en el marc de les variacions neurològiques que podem trobar. La neurodivergència respon a la diversitat de cervells i pensaments que existeixen i dintre d'aquestes trobem l'autisme, la dislèxia i el TDAH. En canvi, el neurotípic es refereix a tots aquells que no presenten aquestes condicions, per tant, en aquesta recerca concreta quan parlem de neurodivergència farem referència única i exclusivament a l'autisme. Segons un estudi de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, els infants que presenten el trastorn de l'espectre autista evidencien símptomes que afecten directament el seu desenvolupament i que, en conseqüència, requereixen una cura i atenció major en la seva intervenció; al que diríem neurodivergència. ([Fernández, Cerezuela et al., 2013](#)).

Per aquest motiu, és necessari fer una diferenciació d'alumnes, ja que com sabem, cada persona és única i presenta unes necessitats diferents per les quals han d'estar ateses amb la mateixa consideració. D'altra banda, podríem afirmar que un alumne neurotípic és el que es troba dintre dels paràmetres establerts de desenvolupament tant emocional com social.

Afirmem doncs que els nens amb TEA es diferencien dels nens neurotípics, sobretot en l'àrea adaptativa, l'àrea de motricitat i l'àrea expressiva en la comunicació tal com s'han trobat en l'estudi de [Sanz, Guijarro y Sanchez \(2007\)](#).

Com rebre una educació de qualitat és un dret, tots els infants independentment de la seva neurologia han de poder gaudir-la. Per això, en el punt següent veurem com l'educació inclusiva potser serà la resposta.

4.2 EDUCACIÓ INCLUSIVA

Per començar a parlar d'educació inclusiva, hem de ser conscients que implica un dret en els infants presenten la característica que presenten. En aquest cas concret, parlem d'un col·lectiu vulnerable com són els alumnes amb autisme, considerant-se discapacitat, es troba en una situació especial de risc d'exclusió tant escolar com social segons la [Unesco \(2020\)](#). Però ara ens centrarem a definir l'educació inclusiva i els seus beneficis.

Entenem per educació inclusiva un enfocament pedagògic que es basa en el principi d'equitat i diversitat, promovent una educació sense impediments per l'aprenentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials ([UNESCO, 2009](#)). Una manera d'educar on tothom rep la

mateixa educació de qualitat sense importar les diferències. A més no només es promou una educació igualitària, sinó que també és una estratègia clau pel desenvolupament social, ja que es demostra que pot existir un model de societat més just i equitatiu, on s'educa la mirada per no veure les diferències i on el respecte és el més important ([Booth i Aniscom, 2015](#)).

La SGCTIE (Subdirecció General de Cooperació Territorial e Innovació Educativa) sustenta que l'educació inclusiva és un assumpte que té a veure amb el terme d'equitat al sistema educatiu, fet que posa com a responsable als docents que són encarregats de promoure aquesta i fer de l'objectiu de desenvolupament 4 de l'agenda 2030 un fet real; aconseguir una educació inclusiva de qualitat amb la necessitat de promoure un desenvolupament humà sostenible ([Ministeri d'educació, s.f](#)).

Segons com exposa ([Eduardo García-Huidobro, 2007](#)): “la línia gruixuda de la sociologia i de la teoria política de l'educació ha concebut sempre la funció social de l'educació com a institució encarregada d'incorporar les noves generacions a la societat” (p.66). Per aquest precís motiu, sí l'escola és l'encarregada de formar a les noves generacions, que millor que implementant una educació inclusiva i accessible per tothom.

Una de les principals necessitats de dur a terme una educació inclusiva és aconseguir el mencionat anteriorment, ja que la majoria d'aquests infants viuen una realitat que no els permet ser vistos com la resta de companys, i això dificulta la seva experiència escolar. Però això passa perquè no estem educats des de la inclusió, i ja no només parlem del sistema educatiu, sinó com a societat. Les investigacions disponibles ens mostren dades reals de les altes taxes d'assetjament escolar que presenten les persones amb discapacitat a les escoles neurotípiques, més concretament els alumnes amb autisme segons [Hernández \(2017\)](#).

En consonància, ho relacionem amb un enfocament que aconsegueix fer un canvi en el sistema educatiu i, per tant, la mirada de la societat. Parlem de la pedagogia inclusiva, capaç de transformar la percepció social de la discapacitat ([Marchesi, 2018](#)), formant una base de respecte i equitat, com s'ha mencionat anteriorment. Aplicar la pedagogia en les aules serà clau per la transformació social i s'aconseguirà dotar als alumnes de criteri ètic basat en el respecte cap a l'altre.

Això no obstant, cal puntualitzar que l'educació inclusiva no farà que el sistema educatiu com l'entenem ara canviï, sinó que s'ha d'abordar com un procés de transformació de la

mirada enfront de la diversitat, aconseguint a poc a poc trencar els estigmes als quals aquestes persones s'enfronten i aconseguir una integració real.

Per desenvolupar aquesta tasca, uns dels agents claus són els docents de les escoles dels que a continuació parlarem; aquests són encarregats d'aplicar les diferents estratègies per aconseguir veure canvis significatius i aconseguir que els seus alumnes, tant neurotípics com neurodivergents tinguin una mirada horitzontal entre iguals.

4.2.1 DOCENTS

Com es menciona a l'apartat anterior, els docents tenen la responsabilitat d'inculcar aquesta educació inclusiva a les seves aules mitjançant estratègies pedagògiques. En aquest apartat podrem veure reflectit quina és la importància de les seves funcions a les aules i pels alumnes, com o quines són les estratègies existents, es parlarà també de l'efecte Pigmalíó i de la realitat quant a preparació del professorat.

Quan es pensa en els docents, sempre tenim records de les nostres pròpies experiències d'alguns que han marcat un punt d'inflexió en la nostra carrera professional o estudiantil. Això ve donat, ja que aquests tenen un poder que va més enllà de proporcionar coneixement. La majoria dels casos, hi ha docents que es veuen com a referents en la vida no només acadèmica sinó també personal.

S'ha demostrat que la relació entre alumnes i docent ha estat determinant en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat, sent beneficis si hi ha una bona relació o viceversa. Veliz Huanca et al. exposen que aquesta relació es veu més rellevant quan parlem d'alumnes amb necessitats especials, en aquest cas, alumnes amb autisme. S'ha comprovat que un vincle positiu pot millorar l'eficàcia del procés d'aprenentatge de l'alumne ([Veliz Huanca et al., 2022](#)).

Així com la creació d'un vincle saludable amb l'alumne afavoreix el seu procés d'aprenentatge; també s'ha demostrat que la predisposició del docent cap als alumnes marcarà el ritme de la classe quant a resultats acadèmics. Aquest fet es complementa amb el resultat de la recerca que du a terme [Rigo i Donolo \(2019\)](#) on afirmen que el compromís afectiu, conductual i cognitiu dels alumnes es veu afavorit per la configuració de la classe i el suport rebut per part dels docents.

Tal com es demostra en l'estudi de "Competències docents en l'educació inclusiva" per Founes-Méndez, Esteves-Fajardo i Tamariz-Nunjar,, van demostrar que són necessàries competències d'aprenentatge inclusiu per promoure una educació respectuosa i adaptada a les necessitats de tots els alumnes ([Founes-Méndez, Esteves-Fajardo i Tamariz-Nunjar, 2023](#)). D'aquest mode, s'aconseguiria una millor adaptació dels coneixements per l'alumnat tenint en compte tota mena de necessitat.

Recordant la predisposició del docent, ho enllacem de manera directa amb les expectatives que aquest pot tenir dels seus alumnes i quines són les conseqüències que causa en ells i elles. Com s'ha mencionat anteriorment, el docent té una capacitat involuntària d'influir en els seus alumnes, però molts cops també pot desenvolupar-se d'una manera negativa si les expectatives que té el docent es veuen modificades en el transcurs del temps si aquests no responen com el docent esperava. Aquest fenomen l'encunyem com "Efecte Pigmalíó", un estudi clàssic de Rosenthal i Jacobson de l'any 1968 que es vincula amb l'educació i amb el present estudi, ja que es valorarà el prejudici que tenen els docents dels alumnes amb autisme que tenen a les aules i de quina manera això farà que la seva experiència acadèmica i personal es vegi modificada.

És per això que tal com presenten Cano de Pablo et al. L'efecte Pigmalíó tindrà conseqüències sobre l'autoestima, les actituds i motivacions de l'alumnat, el rendiment i el comportament. Cal destacar que aquest efecte pot tenir tant respostes positives com negatives, ja que des de la influència del docent, també es pot propiciar el fracàs escolar si els prejudicis, els estereotips i els estigmes sobre l'alumne es veuen sobrepassats ([Cano de Pablo et al. 2016](#)).

En consonància al mencionat, l'estudi de Luzardo va desvelar que existeix cert rebuig per part del docent quan es troben amb un alumne amb autisme, ja que no són capaços d'afrontar les seves reaccions ni com millorar la poca participació en el procés educatiu ([Luzardo, 2014](#)). Aquest fet afecta directament l'experiència de l'alumne, ja que dificulta la seva inclusió i fa que no puguin haver-hi progressos tant en l'àmbit acadèmic com personal, perquè com ja s'ha mencionat, l'etapa escolar determinarà com es desenvolupa la seva vida en funció de l'experiència obtinguda.

El fet que un docent tingui aquesta primera reacció de rebuig cap a l'estudiant amb autisme es veu relacionat amb la manca d'estratègies d'inclusió que no els proporcionen en la formació d'aquests professionals.

Estudis recents com “Comprendiendo la complejidad del autismo”, publicat en la revista de Psiquiatria Infanto-Juvenil en 2024 defensa que: “és imprescindible un canvi social a les escoles i a la vida social dels adolescents-adults o joves perquè les persones amb autisme se sentin acceptats, respectats i valorats tal com són.” ([Hervás, 2024, p.3](#)).

Així mateix, perquè tot el mencionat sigui possible a continuació exposarem quines són les estratègies més recents que s'estan aplicant a les aules per la inclusió d'alumnes amb necessitats especial, concretament amb autisme.

Un estudi recentment publicat l'any 2024 afirma que una de les estratègies clau seria l'adaptació curricular ([Aguilar Vargas et al., 2024](#)), un mètode flexible capaç d'adaptar-se a les necessitats dels alumnes en cada moment i ajustant el temari per un major benestar comú possible. Aquests autors defensen que l'estratègia presentada podria "ser facilitada mitjançant l'ús de plataformes educatives digitals que permetin als mestres modificar els continguts i la càrrega de treball segons calgui." ([Aguilar Vargas et al., p.622](#)).

Una altra de les estratègies clau que es presenten per poder inculcar l'educació inclusiva és la formació continuada del professional docent. [Zambrado-Garcés i Orellana-Zambrano \(2018\)](#) han demostrat a través d'un estudi que la major part del professorat que es troben en alumnes amb autisme a les seves aules i no saben com tractar les seves conductes o citen textualment: “No em sent preparat per treballar amb nens autistes” (p. 43).

No obstant això, és cert que hi ha un alt percentatge dels docents que manifesten tenir actituds positives enfront de la inclusió, però que és cert que la preparació prèvia és gairebé inexistente i que per això prefereixen que a l'aula hi hagi un docent d'educació especial o que directament els nens amb necessitats especials rebin els seus estudis en aules especials ([Avramidis i Kalyva, 2007](#)).

Tanmateix, sent conscients que els docents són clau per la integració de l'educació inclusiva a l'aula, hem de tenir en compte que no només s'educa a l'aula sinó que la família té una responsabilitat inclús superior, ja que s'encarrega de l'educació dels primers anys de vida, fet

que afectarà molt en el desenvolupament de l'infant a llarg termini. Per aquest motiu, en l'apartat següent podrem aprofundir-ne més.

4.3 FAMÍLIA, CENTRE I EL SEU CONTEXT

Una vegada sabem a què ens referim quan parlem d'educació inclusiva i quina és la importància del paper del docent enfront dels alumnes amb autisme, també és important destacar que hi ha altres factors que condicionen l'experiència acadèmica d'aquests infants. Entre aquests trobem, el centre en si, el context socioeconòmic en què es troba i sobretot la família; una part fonamental que serà determinant en el desenvolupament de l'infant.

El context en el qual es troba el centre és determinant en la qualitat de l'educació que ofereix? En aquest cas concret, parlem d'un centre que fins fa poc temps estava considerat d'alta vulnerabilitat.

En primer lloc, s'ha de definir la vulnerabilitat quan es tracta d'un centre, ja que el centre no és vulnerable en si, sinó que el fan les persones que el conformen i l'entorn que l'envolta. El context del centre pot ser determinant pel desenvolupament social i educatiu dels alumnes, ja que condiciona directament l'experiència escolar. Depèn de cada context es presentaran unes necessitats; és per aquest motiu que és important saber el context en què ens trobem per poder adaptar els elements educatius als alumnes i d'aquesta manera afavorir la integració del coneixement.

Així doncs, elements com el nivell socioeconòmic del barri on es trobi l'escola, la diversitat ètnica... seran factors que condicionen la manera de funcionar de cada centre. Endinsant-nos en els elements mencionats, és rellevant fer valdre el factor socioeconòmic del barri que envolten l'escola, ja que com sabem a Catalunya, com a totes les ciutats del món existeix gent molt rica, i gent molt pobre. Estudis recents han evidenciat que els entorns més desfavorables en el que es troba l'escola és un factor de risc determinant per l'evolució de l'infant ([Mendizábal & Calero Martínez, 2013](#)).

El fet que una família tingui més recursos que altra pot comportar a què els seus fills i filles tinguin un accés a l'educació més reduït. Aquest accés tot i ser un dret no deixa de ser un privilegi al qual no tothom pot accedir. Així doncs, la família també és un factor clau en el desenvolupament de l'infant i la seva educació.

La família és el més important que tenim, amb qui creixem i de qui reproduïm el que fem des de ben petits. És per això que tenir una educació familiar respectuosa i positiva afavoreix en el desenvolupament social de l'infant. Cal mencionar que al llarg de l'apartat es parlarà de família fent referència únicament al pare, mare o tutor/a legal de l'infant, el que es considera família de primer grau. Fet l'aclariment, destaquem que totes i cada una de les famílies són diferents i que com es diu col·loquialment “cada família és un món”, i és tan cert com que cada persona és diferent de l'altra i això és el que ens interessa, ja que: “Les pràctiques de criança difereixen d'uns pares a uns altres i els seus efectes en els fills també són diferents.” ([Ramírez., p.606](#)).

Amb el mencionat el que es vol reflectir és que no hi ha un manual de com criar a un fill/a i que cada família ho fa de la manera que millor pot i sap. La relació entre la família i l'educació ja és un tema complex en si, però si a més li sumes el factor que el teu fill/a té TEA, la situació es torna més complexa i cal abordar-la des de diferents vessants.

En primer lloc, tal com evidència López et al., la família influeix en el desenvolupament dels infants i afecta les condicions econòmiques, socials i culturals, i a més són responsables de les vivències i els estímuls que els hi oferiran als seus fills i filles; fet que condicionarà el seu creixement humà i en societat ([López, et al., 2020](#)).

Les primeres conductes que reproduïxen els infants, o comportaments, són els que venen ensenyats des del nucli familiar, des de casa, i es complementarà en l'educació que rebran a l'escola. D'aquest mode afirmem que és igual d'important la formació que reben els infants per part de la família com per part del docent, i l'ideal seria, tal com exposa Indio et al. que aquests ambdós ensenyaments anessin en consonància per poder mantenir un bon desenvolupament ([Indio et al., 2021](#)).

Quina és la realitat? La realitat és que quan neix un infant en TEA la família, no es coneix en el primer contacte, sinó que es comença a veure en els primers anys de vida que l'infant té conductes que et fan preguntar-te si al teu fill/a li passa alguna cosa quan evita el contacte o comença a tenir conductes repetitives.

La raó és que la majoria de les realitats és que els pilla de sobte i les seves vides canvien per sempre. Les reaccions de la família variaran segons l'experiència prèvia que tinguin, però en general, demostra [Harris \(2001\)](#) que els pares solen tenir un sentiment de tristesa de pèrdua o d'ira quan s'adonen que el seu fill/a té autisme. Això passa ja que hi ha un gran

desconeixement sobre el TEA tal com es demostra en un estudi realitzat per [Castro-Silvia et al. \(2023\)](#) sobre la cohesió i l'adaptabilitat en famílies amb un integrant amb autisme on s'afirma que: “en la majoria de les famílies es van observar trets de disfuncionalitat” (p. 279) i s'endinsen en una etapa de incertesa que hauran de passar per poder acceptar la condició del seu fill i donar-li la millor vida possible.

El fet que hi hagi aquest desconeixement per part de les famílies ha impulsat els investigadors a poder cercar noves relacions educació-família i han posat èmfasi en la importància d'involucrar-se en l'educació de les primeres etapes del desenvolupament vital. A més tal com demostren diferents estudis com [Razeto Alicia \(2016\)](#) ha demostrat que el fet que la família s'involucri en l'escola i mantingui un contacte dona resultats positius quant a la manera que té l'infant de percebre l'educació que rep.

Per poder comprendre el que implica que la família sigui activa en l'educació de l'infant és necessari recordar el que deia [Coleman \(1969\)](#) qui defenia que la família no només influeix en l'estatus econòmic, sinó que també és un suport que pot afavorir en l'educació dels infants. Seguint la mateixa línia, [Harris \(2009\)](#) afirma que una de les estratègies clau en els models de millora de les institucions educatives vulnerables és la participació i implicació de la família en el procés educatiu de l'infant.

Això no obstant, les famílies d'infància amb autisme s'enfronten a un desafiament doble perquè els seus fills i filles en l'àmbit social/relacional no tenen gairebé les aptituds desenvolupades i és per això que fomentar la inclusió des d'edats prematures potenciarà la seva capacitat d'integració una vegada entri en el sistema educatiu tradicional com tothom el coneix.

Recollint l'anterior afirmem doncs que, la relació família-escola serà un determinant en l'evolució i desenvolupament de l'infant en l'àmbit tant acadèmic com social.

Finalment per concloure aquest marc teòric recordem que tots els conceptes i les teories exposades ens ajudaran a poder analitzar en profunditat l'estudi de cas que realitzarem. Hem pogut abordar diferents temàtiques com l'autisme, l'educació inclusiva o la família dintre d'un context escolar i a partir d'aquí construirem la resta de la recerca. A continuació es presenta el marc contextual on es podrà conèixer detalladament l'objecte d'estudi.

5. MARC CONTEXTUAL

En aquest apartat podrem conèixer concretament quin és l'objecte d'estudi i quin és el seu context i entorn. Així doncs, en aquest estudi parlem de l'escola Els Horts, una escola pública declarada d'alta vulnerabilitat d'infantil i primària que depèn del consorci d'Educació de Barcelona. Està situada a la Rambla Prim, 217 de Barcelona, al barri de La Verneda i La Pau.

El barri de La Verneda i La Pau forma part del districte de Sant Martí, actualment té una població de 28.878 en data del 2020 d'habitants al barri del qual 15.171 són dones i 13.707 homes. L'edat que més població i ocupa és la d'entre 25 i 64 anys amb un 52,8%. Majoritàriament, és un barri de classe obrera amb ciutadans i ciutadanes de diverses nacionalitats. Als seus inicis va estar una part del territori inaugurada per Franco per la celebració de vint-i-cinc anys en pau des del fi de la guerra civil (d'ahí el nom del barri). Malgrat aquest origen, avui dia aquest barri i el nom que se li atorga té una visió positiva del que entenem per la pau. ([Ajuntament de Barcelona, 2018](#)).

Amb el pas dels anys el barri s'ha convertit en un espai intercultural on la majoria de la població que l'ocupa és gent gran. Tot i això, cal destacar que és un barri que conserva l'essència de proximitat encara que en els darrers anys hi han hagut diversos problemes de convivència dels clans que també viuen al barri. Aquest fet ha generat alguna dissonància entre la comunitat de veïns i veïnes i ha creat aquesta inseguretat que encara avui es viu.

En l'àmbit socioeconòmic, el districte de Sant Martí és un dels que més desigualtat interna presenta, ja que hi ha barris com Poblenou o Vila Olímpica que estan fins a un 40% per dalt de la mitjana, i barris com La Verneda i La Pau o El Besòs i el Maresme que estan fins a un 37% per sota segons el [Pla de Desenvolupament Econòmic de Sant Martí 2024](#). Com podem veure en la taula aquests dos barris són els que menys renda per càpita presenten. Això fa que l'escola presenti alts indicis d'alta complexitat, ja que els barris més pròxims a l'escola són els mencionats amb gran desigualtat.

Taula 1*Renda per càpita dels barris del districte de Sant Martí*

Barri	RDLpc€	Índex (Bcn=1)
El Camps de l'Arpa del Clot	20.869,56	0,96
El Clot	21.010,85	0,97
El Parc i la Llacuna del Poblenou	21,635,56	1,00
La Vila Olímpica del Poblenou	30.152,32	1,39
El Poblenou	22.484,05	1,04
Diagonal Mar i el Front Marítim del Poblenou	24.412,11	1,13
El Besòs i el Maresme	13.555,66	0,63
Provençals del Poblenou	19.801,11	0,91
Sant Martí de Provençals	18.637,12	0,86
La Verneda i la Pau	16.977,69	0,78
Sant Martí	20.135,27	0,93
Barcelona	21.641,91	1,00

Font: Elaboració del Departament d'Estudis de la Gerència d'Economia, Recursos i Promoció Econòmica de l'Ajuntament a partir de dades de l'Oficina Municipal de Dades de l'Ajuntament de Barcelona

Ara bé, posada l'escola en context, una vegada accedeixes al PEC (Projecte Educatiu de Centre), trobes els trets d'identitat general i el primer punt és, cito textualment: "Escola participativa oberta a la comunitat en el marc de l'escola inclusiva per donar resposta als reptes que es plantegen en l'educació del segle XXI" (PEC, s.f.). Entre altres trets generals també podem trobar l'educació integral on afirmen que dintre d'aquest marc s'impulsa als nens i nenes a poder desenvolupar totes les capacitats personals i "respectar als altres, fomentant l'autoestima i realçant l'aspecte formatiu de la persona" (PEC, s.f.). Un altre aspecte interessant a destacar és l'ensenyament de qualitat on són capaços d'adaptar-se a la constant evolució social.

L'escola té com a objectius generals tenir consolidada la competència comunicativa lingüística i audiovisual fomentant la lectura com a font de plaer i coneixement o l'expressió

oral en llengües catalana i castellana a través del debat, exposicions orals... També té com a objectiu afavorir les competències artístiques i culturals mitjançant tallers de poesia o celebració de concert, a més de potenciar el respecte vers altres cultures i sobretot augmentar el coneixement de la cultura catalana, tradicions i costums (PEC, s.f). A més també tenen com a objectiu el tractament de la informació i competència digital, matemàtica, d'autonomia i iniciativa personal, en el coneixement i la interacció en el món físic i una a destacar; la competència social i ciutadana on s'encarreguen d'educar en valors per fomentar la convivència i participen amb altres centres o institucions del mateix barri.

Coneixent aquesta sèrie de característiques, a continuació coneixerem el context en què es troba l'escola i d'aquesta manera comprendre quin és l'entorn des del qual treballen. Tal com es menciona als objectius, per poder conèixer les percepcions de les docents i les experiències, s'haurà d'aplicar una metodologia concreta que a continuació presentem.

6. METODOLOGÍA

En aquest apartat podrem conèixer específicament la metodologia que hem utilitzat i quines han estat ser les tècniques de recollida de la informació. A més s'especifica quines són les fases de la recerca que s'han seguit, quin ha estat el procés, qui són els participants i quins són els criteris ètics.

La metodologia que s'ha escollit és la qualitativa, ja que tal com s'exposa als objectius, la finalitat és poder comprendre en profunditat sobre un fenomen en concret, no descobrir res nou, sinó construir el coneixement conjuntament amb les participants de la recerca ([Conejero, 2020](#)). S'ha decidit escollit aquesta opció, ja que permet investigar sobre un fenomen concret obtenint una comprensió més detallada de les seves característiques.

Hem seguit la lògica del paradigma constructivista, un enfocament que van dur a terme autors com Piaget en la teoria del desenvolupament cognitiu on sustenta aquesta idea de seguir un model constructivista ([Villar, 2003](#)). Aquest paradigma afirma que el coneixement es construeix a partir de la interacció social d'u mateix i l'entorn, ja que construirem coneixement a partir de les experiències de les persones entrevistades. Aquest enfocament serà clau per poder donar resposta als objectius de la recerca, entre altres, conèixer les experiències i percepcions de les docents i famílies.

La recerca que es presenta adopta un format d'estudi de cas, pel fet que durant tot el procés s'ha anat abordant de manera molt concreta una sola unitat. Un estudi de cas es coneix per centrar-se de manera intensiva en una persona, una família, un grup, una organització o una institució, però només un cas en concret ([Stake, 1994](#)).

6.1 PARTICIPANTS

Per poder triar les participants, en primer lloc, es van formular els criteris de selecció de la població d'estudi perquè era important poder seleccionar a les persones acuradament el més acotat possible. Per aquest motiu, s'han aplicat uns criteris d'inclusió entenent que el col·lectiu ideal serien, d'una banda, docents d'infantil que estan en contacte directe amb nens i nenes amb TEA i, d'altra banda, pares o mares de nens o nenes amb TEA. Per poder veureu d'una manera més resumida es presenta la següent taula.

Taula 2

Criteris d'inclusió i exclusió dels participants

Participants	Criteris d'inclusió	Criteris d'exclusió
Docents	Professionals que tinguin contacte directe amb nens TEA de l'Escola Els Horts	No ser docent de l'escola No tenir el consentiment firmat
	Consentiment informat firmat	
Famílies	Pare, mare o tutor/a legal de l'infant amb TEA	Familiars de nens amb TEA de centres d'educació especial
	Voluntat per compartir les experiències	Persones sense vincle directe amb l'infant
	Consentiment informat firmat	

Font: Elaboració pròpia

A continuació es presenta la taula d'especificacions i els guions de les entrevistes a [l'annex 1](#).

Dintre d'aquesta graella podem observar que han estat quatre professionals de l'educació i tres famílies les que han prestat el seu temps per contar la seva percepció i testimoni.

Taula 3*Taula de caracterització de les docents*

Informants	Eedat	Grau	Especialitat	Gènere	Anys d'experiència	Properitat al centre
Informant 1	48	Educadora infantil	Educació especial	Femení	23 anys	15 min
Informant 2	52	Educadora infantil	Coordinadora infantil	Femení	30 anys	15 min
Informant 3	57	BUP	Vetlladora	Femení	17 anys	30 min
Informant 4	33	Educadora infantil	Menció necessitats educatives específiques	Femení	8 anys	Lluny

Font: Elaboració pròpia

Taula 4*Taula de caracterització de les famílies*

Informants	Pare/Mare	Edat	Fills i edat	Properitat al centre si/no
Familiar 1	Mare	38	1; 5 anys	Sí
Familiar 2	Mare	40	1; 4 anys	Sí
Familiar 3	Pare	30	1; 4 anys	Si

Font: Elaboració pròpia

Com es pot observar a les graelles, el 90% les persones que han participat en l'estudi han estat de gènere femení, només un 10% (una persona de gènere masculí) de presència masculina. Aquest fet ha estat inesperat, ja que no era un criteri d'inclusió.¹

6.2 TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Per poder dur a terme la investigació s'ha escollit la tècnica més comuna en la investigació qualitativa, l'entrevista; que consisteix a “fluir de manera natural, espontànea i profunda de

¹ Sembla curiós que de manera inconscient, es veu reflectit com influeix el gènere en la percepció de l'educació i deixa veure el feminitzada que està la professió així com la cura dels fills que històricament sempre ha tendit a ser una responsabilitat imposada per a les dones.

les vivències i records d'una persona mitjançant la presència i estímul d'altra que investiga” ([Fernández, 2023, p. 31](#)). A través d'aquesta, no només es recolliran els significats textuais sinó que es durà a una interpretació de les seves paraules per poder captar tota la riquesa de les respostes.

Quant a entrevistes podem trobar diferents tipus; estructurades, semiestructurades o obertes (en profunditat). Per aquesta recerca, hem considerat l'entrevista semiestructurada com la millor manera de poder conèixer en profunditat el testimoni dels i les participants, donant peu perquè puguin expressar-se obertament sense una limitació de temps ni condicionant però amb un guió d'entrevista ([Veure annex 1](#)) a seguir per a que tingui coherència en els objectius de la recerca.

6.3 PROCÈS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Per l'elaboració de la pauta es va haver de crear una taula ([Veure annex 2](#)) on posar en contrast els objectius de la recerca i les preguntes que es formularien per veure la concordança i no perdre el fil conductor. Així doncs, aquesta va estar revisada pel tutor i es van fer les respectives modificacions. Una vegada estava aprovada pel tutor es va procedir a fer els consentiments. En primer lloc es va elaborar el consentiment de centre ([Veure annex 3](#)), va estar enviat al tutor i una vegada aprovat es va dur a l'escola perquè la directora firmés. Mes tard es va elaborar el consentiment informat ([Veure annex 4](#)) on s'explicava de que aniria la recerca, els objectius i totes les condicions ètiques que comportava participar en la l'estudi. Aquest també va ser verificat pel tutor així que ja podia fer-se servir per les participants.

Una vegada es tenien tots tres documents, es va començar a contactar amb les docents del centre i les famílies. Aquest pas va estar una mica complicat ja que no disposaven de molt temps per dedicar-li així que vam anar combinant-nos per poder trobar un espai on fer l'entrevista. A causa d'això, no es van poder realitzar totes les entrevistes desitjades ja que una docent es va posar malalta i no vam poder contactar. D'altra banda també va sorgir dificultat per trobar famílies voluntàries per participar, ja que al ser un tema delicat moltes famílies no estaven disposades, amb això, es va contactar finalment amb dos familiars però no era suficient; no va ser fins l'últim moment que vam trobar la tercera persona familiar per participar. No obstant, el nombre de participants ja era suficient per poder continuar amb la recerca. Vam intentar que totes les entrevistes es realitzaren de manera presencial, però per la

comoditat de les participants es va haver de fer alguna *online* . Una vegada finalitzades, es van anar transcribint cadascuna d'elles per posteriorment codificarles.

A continuació es presenta el cronograma conforme es van realitzar les entrevistes i quin va estar el procés projectat en el temps.

Figura 2

Cronograma de les activitats realitzades durant el treball de camp

2024

NOVEMBRE

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

DECEMBRE

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
				30	31	

2025

GENER

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

FEBRER

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

MARÇ

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ABRIL

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

MAIG

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

LLEGENDA



Primer contacte amb el centre

Consentiment de centre signat

Visita al centre



Intent de entrevista pilot

Realització de entrevistes

Contacte amb docent d'Educació Especial

Font: Elaboració pròpia amb Canva

6.4 ANÀLISI DE CONTINGUT

Una vegada realitzades les entrevistes i amb les respectives transcripcions heM fet servir el programa Atlas.ti² per poder codificar les entrevistes. S'han elaborat una sèrie de codis que engloben els temes principals que donen resposta als objectius amb la finalitat d'ordenar i sistematitzar les respostes de les participants.

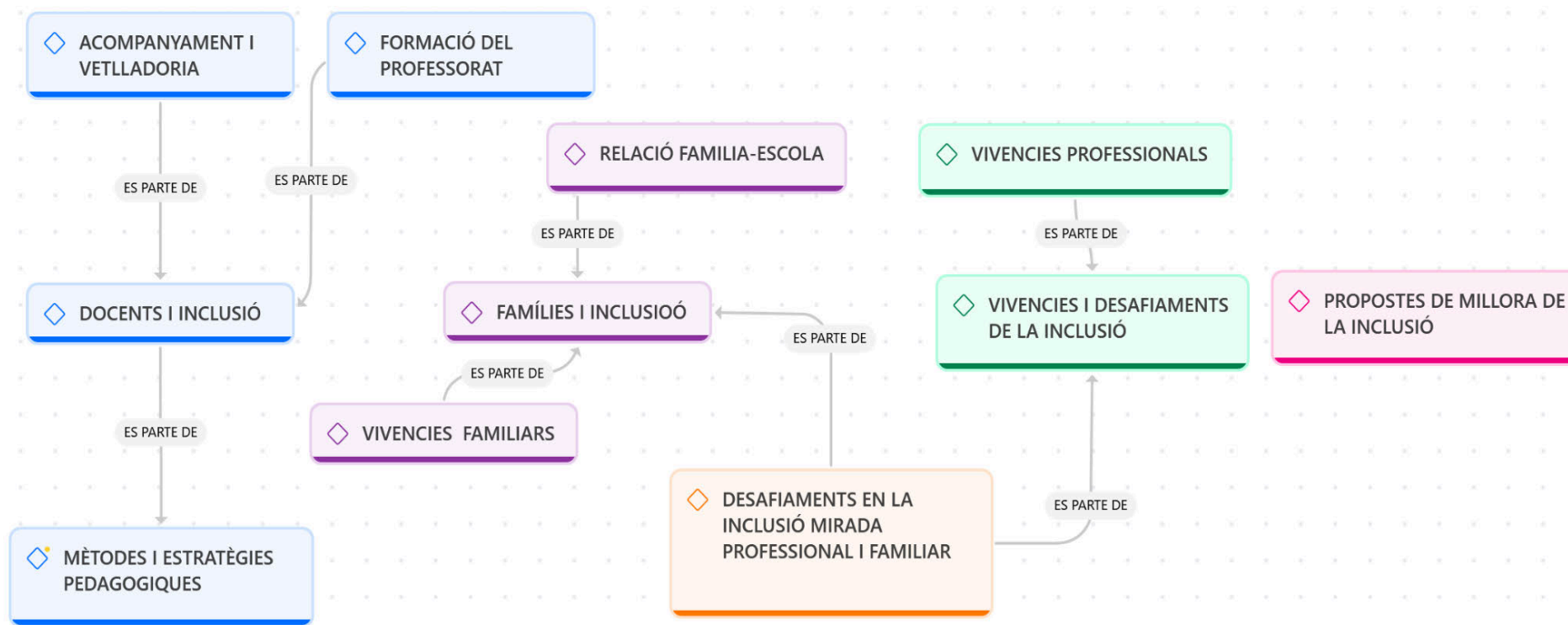
Per poder elaborar els resultats, s'han creat tres dimensions principals que es vinculen de manera directa amb els objectius, i després han anat sorgint categories. Dintre d'aquests hi ha una sèrie d'extractes que s'han fet en referència a les categories i que mostren de manera tant implícita com explícita el que significa la categoria.

En primer lloc trobem la dimensió de docents i inclusió ja que es vincula amb el primer objectiu específic on recordem que preteniem identificar les estratègies i mètodes específics que implementen els docents per abordar les necessitats dels estudiants amb autisme en contextos inclusius llavors per fer un anàlisi més profund s'han creat categories com formació del professorat, recursos i estratègies pedagògiques i acompanyament i vetlladoria. Aquesta va sorgir ja que al fer les entrevistes em vaig adonar que la figura de la vetlladora prenia un paper prou important en el desenvolupament de la inclusió de l'infant a l'aula, és per aquest motiu que s'ha decidit atorgar-li aquesta importància. Un altra dimensió és trobem és vivències i desafiaments de la inclusió ja que, en relació amb els objectius de la recerca recordem que el segon específic era analitzar les percepcions, actituds i valors dels docents front la inclusió, recull de manera clara quines han estat les declaracions de les participants. És cert que potser era massa ampli, aleshores s'han creat dues categories que són: vivències professionals i els desafiaments en la inclusió, la mirada del docent. D'altra banda trobem la dimensió de famílies i inclusió, ja que es vincula amb el tercer objectiu específic: explorar les percepcions sobre les vivències de les famílies d'estudiants amb autisme front al procés. Dintre d'aquest trobem tres categories; vivències familiars, relació família-escola i desafiaments en la inclusió, la mirada familiar. A continuació adjuntem un esquema realitzat amb [atlas.ti](#). Com podem observar hi ha una categoria que no es vincula a cap altra i és que arran els testimonis es va considerar necessari agrupar les opinions en una nova dimensió: propostes de millora de la inclusió.

² Software per l'anàlisi de dades qualitatives

Figura 3

Recull visual de dimensions i categories



Font: Elaboració pròpia amb Atlas.ti

6.5 CRITERIS ÈTICS I DE RIGOR CIENTÍFIC

Per poder realitzar aquestes entrevistes hem seguit el codi ètic de la Universitat de Barcelona ([Comitè de Ètica, 2018](#)). S'ha procurat mantenir la integritat científica i acadèmica de manera rigorosa assegurant la privacitat i confidencialitat de totes les participants. D'aquesta manera, s'ha signat un consentiment informat on la participant accepta de manera voluntària que participarà en l'estudi així com també han estat informades de l'anonimat que tindran les seves respostes. Dites respostes queden resguardades als servidors de la Universitat de Barcelona i una vegada finalitzat l'estudi seran eliminades per mantenir la privacitat com a màxima prioritat. Concretament utilitzarem el OneDrive de l'Universitat per emmagatzemar tant els audios de les entrevistes, com les transcripcions de les mateixes i els respectius consentiments ([Veure annexa 5](#)).

És important saber que totes les entrevistes han girat entorn dels casos de dos nens TEA que hi ha infantil, per tant, recordem que en ser un estudi de cas, la recerca és molt precisa i concretament totes les professionals parlaran de l'evolució i la percepció de la inclusió d'aquests nens³. Per resguardar la seva confidencialitat i poder entendre que parlem de dos nens diferents del primer amb un autisme més dependent li direm nen TEA 1, i a l'altre amb un nivell d'autisme amb més independència li direm nen TEA 2.

Prosseguint, introduïm els criteris de rigor científic que s'han seguit per garantir la qualitat, fiabilitat i validesa de la recerca. Entre aquests criteris trobem la fiabilitat que ens permet demostrar que els resultats que es presenten són vertaders tot i que les estratègies metodològiques siguin similars a la d'altre o altra investigadora. També trobem la validesa, un suport fonamental en la investigació qualitativa que permet recollir les experiències i analitzar la realitat amb seguretat amb un suport teòric fiable. A més també trobem la credibilitat que ens permet evidenciar els fenòmens i experiències recollides de manera textual. Dintre d'aquesta investigació han participat persones reals en testimonis reals. Un altre criteri de rigor que segueix aquesta recerca és la consistència o replicabilitat que demostra que tot i ser un estudi amb experiències recollides molt concretes, s'ha procurat

³ Per aquest fet, al llarg de tota la recerca es farà servir el masculí singular per referir-se als nens amb TEA. No obstant, quan es parle a nivell classe si es farà servir el llenguatge inclusiu, però al tractar-se de dos nens en concret es veu necessari descriure-ho en sexe masculí.

mantenir una estabilitat en la informació recollida, però amb el factor a destacar que, una investigació qualitativa sempre podrà ser inestable ([Noreña et al., 2012](#)).

Una vegada sabem quina és la metodologia que s'ha seguit, passarem a conèixer els resultats de la recerca.

7. RESULTATS

A continuació es presenten els resultats que s'han pogut extreure a partir de la veu de les participants de la recerca. Els resultats de la recerca han estat dividits en les tres dimensions relacionades directament amb l'objectiu general de la recerca, descriure com es du a terme l'educació inclusiva d'alumnes amb TEA en una escola d'educació formal a través de la percepció de docents i famílies. Arran d'aquestes han sorgit categories necessàries per entendre la complexitat dels testimonis recollits. A continuació anirem desglossant cada categoria amb les respostes de les participants.

7.1 DOCENTS I INCLUSIÓ

Aquesta primera dimensió es crea a partir de la vinculació directa amb el primer objectiu específic: identificar les estratègies i mètodes específics que implementen els docents per abordar les necessitats dels estudiants amb autisme en contextos inclusius.

Per tant, s'han recollit diferents testimonis donant resposta a l'objectiu mencionat. Dintre d'aquesta dimensió podrem trobar tres categories: formació del professorat, recursos i estratègies metodològiques i acompanyament i vetlladoria.

7.1.1 FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Dintre d'aquesta categoria podrem conèixer quina ha estat la formació de les informants quant al tractament d'alumnes amb TEA al llarg del seu recorregut professional.

En primera instància, una informant afirma que:

Jo vaig fer pel meu compte, vaig fer formacions quan sortien cursos de formació per alumnat amb TEA, però el departament no t'obliga a fer cap formació, t'ofereix una sèrie de formacions, i després a nivell privat n'he fet jo, però pel meu compte i pagant (Informant 1).

Continuant amb la formació autodidàctica una altra informant ens explica que: “Sí, de manera autodidàctica, i després amb les companyes assaig-error i entendre que potser la manera de

comunicar-se quan no hi ha parla és agredir i després també sobre l'experiència.” (Informant 2).

En canvi, d'altra banda, podem veure com altres dues informants sí que han rebut formació, ja que una d'elles va realitzar una menció en necessitats educatives específiques i aleshores relata que:

Sí que diria que he rebut formació, però bueno, o sigui, potser estic més formada que algun altre que no hagi fet la menció, però sí que és veritat que a l'hora de treballar, amb l'autisme diria que sí (...) A la menció sí que treballàvem l'autisme. Ara, clar, trets molt generals. O sigui, jo me'n recordo que la formació que em van donar jo em vaig fer com una idea, no?, d'aixo de l'autisme (...) I llavors, bueno, he rebut formació a alguna cosa, sí. Bueno, millor que res (Informant 4).

I finalment, una de les informants que és l'única que ha rebut formació per part de l'empresa en la qual treballa diu que:

Per la meua compte. Jo per la meua compte he fet cursos online, tots ells, tots fomentats per la meua empresa. Jo estic a l'empresa Fundaesplai com a vetlladora i com a monitora a menjadors. Estic tot el dia a l'escola però al migdia faig horari, estic amb tots els nens. I des de Fundaesplai hem fet diversos cursos de vetlladora, i els he anat fent tots i els específics d'autisme també (Informant 3).

7.1.2 MÈTODES I ESTRATÈGIES PEDAGÒGIQUES

Per poder veure quina ha estat la manera en què l'escola i les docents s'impliquen en l'educació inclusiva s'ha creat aquesta categoria on s'ha pogut veure realment quina és la tasca que desenvolupen al dia a dia.

Com hem pogut observar a l'apartat anterior, la formació que tenen a trets generals no ha estat especialitzada en el trastorn de l'espectre autista, però sí que per l'experiència i diverses raons que ara exposarem han pogut crear eines i estratègies pedagògiques pel millor funcionament tan dintre com fora de l'aula.

A nivell escola les informants ens expliquen que disposen de diferents recursos i fan una valoració molt positiva del que fa l'administració en aquest sentit. Tot i que ja no estan rebent la mateixa quantitat d'ajudes les informants exposen que:

El que té de bo és que és una escola que té molts recursos... Llavors, té molts elements que ajuden a la resta del claustre a abordar moltes situacions. Tant del nivell social, com del nivell emocional, tenim molts serveis activats d'IRES, que són fundacions que donen suport a nivell psicològic, logopèdia, sense cost a les famílies amb dificultats econòmiques. Llavors, tot aquest desplegament d'ajudes facilita una mica més la feina. La veritat és que jo, amb això, penso que l'escola té molta sort perquè el fet de ser una escola d'alta complexitat... Ara no ho som (Informant 1).

Malgrat que ja no ho son, continuen rebent ajudes que faciliten la tasca de la docent d'educació especial, ja que només està ella per tota l'escola. Però sí que s'ha de tenir en compte que tal com ens explica una de les informants:

També he de dir que l'escola ha fet una inversió en hores de vetlladora, en hores de reforços i de recursos molt important, perquè decidim fer-ho nosaltres així, estructurar-nos així, però no és així com el Consorci estipula les ajudes (Informant 1).

Amb aquesta mateixa idea, altra de les informants relata que el que li ve millor a ella és:

Adaptar-te tu al nen i anar veient el que ell necessita. A mi des de l'escola ens han anat donant eines, però que coses que generalment poden funcionar amb algun nen en concret, un autista en concret, però que amb ell, per exemple, no ens han funcionat (Informant 4).

Amb consonància, una altra informant afirma les seves claus més importants:

Es necessita la formació externa per tenir més recursos, i jo crec que el que més s'aprèn és estar amb ells, coneixent els alumnes, interactuant amb ells, amb les famílies, amb la tutora, amb la gent que està amb ells, i anar observant molt. O sigui, és aquest tipus de trastorn. Però cada TEA que m'he trobat ha estat diferent, i els recursos que he hagut de fer servir són diferents" (Informant 1).

Diferents informants ens mencionen la importància de tenir un espai com l'aula de necessitats especials on poder atendre millor les necessitats dels infants que ho necessiten, concretament els nens amb alguna necessitat especial. Tal com expressa una de les professionals entrevistades: "Aquesta aula també és un recurs pedagògic, és l'espai on em puc

tranquil·litzar, on tinc uns altres materials més sensorials, on tinc una altra dinàmica.” (Informant 1).

Així, l'aula de necessitats especials està dissenyada per ser un espai de suport ajustat a les necessitats de cada infant amb NEE. A més per treballar la inclusió de manera grupal han fet servir estratègies com el cercle restauratiu com a mètode per poder crear la cohesió del grup casa: “Pel cercle restauratiu, de treballar amb la resta del grup, com ens adaptem a aquest alumne, que és diferent... Bueno, s'han treballat moltes coses des de diferents àmbits que ajuden molt” (Informant 1).

Prosseguint amb les estratègies, han hagut de fer adaptacions en la metodologia que afecten tant a la manera d'adaptar el contingut com a l'evaluació del procés evolutiu de l'infant, tot i que de vegades no s'ha pogut modificar a causa de les seves característiques donades pel trastorn. Tal com explica una de les informants: “El joc simbòlic no l'ha pogut fer en grup perquè no hi ha parla, hi ha intenció comunicativa relativa però ell no pot seguir un joc simbòlic com una obra de teatre” (Informant 2).

En canvi, sí que hi ha hagut adaptacions que han funcionat, com tenir un suport extra a l'hora de fer activitats. Una altra educadora comenta: “Però llavors jo li dic triangle, quadrat i ho fa. I jo ja tinc un full a sota perquè llavors ho fem a la nostra manera” (Informant 3).

Un altre recurs que veuen que funciona són els grups interactius, on es redueix el nombre d'alumnes, segons relata una de les entrevistades:

Hi ha tres dies a la setmana que fem grups interactius, que és que dividim els nens en tres grups. Uns fan mates, els altres fan lecto i els altres fan joc simbòlic dirigit. Llavors, el que s'intenta és intentar ajudar que aquesta interacció tingui un profit, que puguin explicar-se entre ells coses, que puguin ajudar-se entre ells, i que els que tenen més dificultats poden tenir un suport (...) I llavors, clar, tu estàs a l'aula amb set nens. I això és fantàstic. És fantàstic perquè llavors sí que et dona la sensació d'estar atenent a tothom (Informant 4).

Quant a l'avaluació d'aquests alumnes hem pogut observar que parteixen del mateix punt a l'hora de fer l'avaluació de tots els alumnes però...

Hi ha una avaluació pels nens neurotípics... Igual a tothom. Igual a tothom, partint del seu nivell individual cada un. I després els nens TEA tenen una avaluació una mica més profunda. Més concreta, perquè tenen uns objectius... Molt diferents. O iguals o diferents, perquè hi ha molts àmbits (Informant 2).

Una de les informants reforça la idea incloent: “Cadascú té el seu pla individual. Sí que té la seva adaptació metodològica o curricular” (Informant 4).

No obstant això, cal destacar que segons el testimoni d'un educador no tots els alumnes tenen aquesta adaptació:

Cada alumne no té la seva adaptació. O sigui, nosaltres treballem des de l'administració, des d'oferir propostes a diferent nivell perquè tothom doni resposta i tothom avanci des del punt on està (...) No hi ha un pla individual per cada nen. Els casos que tenen dictamen i que ja és un cas que està diagnosticat i claríssim, llavors es fa un pla individual d'aquell alumne i es fa una programació específica o de contingut o metodològica. Perquè a vegades no només hi ha TEAs en el món, hi ha altres coses i a vegades cal canviar el mètode i no cal canviar el contingut” (Informant 2).

Parlant de recursos materials, hi ha hagut tres que han mencionat la totalitat de les informants. Tots tres es fan servir al dia a dia i les opinions de l'efectivitat varia segons l'informant: “El que ens fèiem era l'horari visual, que també al principi el fèiem força.” (Informant 4)

Una de les informants destaca l'importància d'adaptar les estratègies a les necessitats individuals:

Sí que és cert que l'horari visual, els pictos, a vegades han funcionat millor, a vegades no han funcionat. Hi ha coses molt estàndards, però per mi és fonamental conèixer l'alumne, conèixer molt la família, com les rutines que porten a casa, les coses que fan, si ho ha acceptat la família o no, en quin moment del procés estan, i anar tots molt a una, i fer-nos molt conscients de les necessitats que tenen en cada moment (Informant 1).

Una altra informant, posa en relleu el paper tan important que tenen els recursos visuals com a recolzament per poder desenvolupar l'autonomia dels nens amb TEA: “L'horari visual és un gran invent, els materials aquests amb velcro que són autònoms que s'autoregulen,

s'autocorregixen, funcionen molt bé i el nen TEA 1 ha pogut fer pràcticament el mateix que tothom excepte la part d'expressió oral” (Informant 2).

En referència als pictogrames les opinions han estat diverses sobre la seva efectivitat:

Els pictogrames tinc els meus dubtes de que funcionin. (...) Vull dir que a nivell de pictos ja et dic que una mica aprofitar el que hi havia altres anys, sí que tenir un material específic per a ell⁴, per exemple, li agraden molt els nens de la classe, les lletres, els números, doncs té, per exemple, fotos d'infants de la classe amb el nom a sota i està tallat tipus com puzzle. I llavors a ell a vegades li donem tres o quatre i ell fa els puzzles. (...) Però sí que és veritat que en el dia a dia de dir ara tocarà psico, ara tocarà recollir, ara tocarà anar a beure aigua. No ho sé, em dóna la sensació que ell ja ho ha agafat com a rutina i ja sap. molt observació directa i són com objectius molt... molt bàsics (Informant 4).

I amb aquesta afecció, també ens hem pogut adonar que les docents manquen de temps per la preparació dels materials especialitzats: “El que passa és que has de tenir una súper bateria de material que la mestra no té pràcticament temps de fer” (...) “Hem fet una bona inversió, però potser hem deixat d'atendre altres.” (Informant 2)

Una de les docents també reconeix que ha hagut de confiar en el que ja tenien i ha reconegut que no ha invertit temps en la creació dels materials:

M'he refiat una mica de la profe d'educaicó especial, vull dir, com que tenim la seva figura i ella també està molt bolcada amb el cas i tal, i també hi havia molt material d'altres anys, doncs, tot el tema dels pictogrames, o, per exemple, vam quedar amb la família que li faríem un clauer, doncs, tot això ho prepara ella (Informant 4).

Tot i això, les professionals donen tot el que està a les seves mans per aconseguir una millor adaptació de l'infant a l'aula.

Jo intento fer el mateix que farien la resta. O sigui, si ell no pot agafar el color, tu tampoc, tu no pots tocar la pissarra perquè l'altre no la pot tocar, i s'enfada. Si m'entén o no m'entén, no ho sé, perquè, a més, tots acaben donant-li el que ell volia, perquè els hi sap greu (Informant 3).

⁴ Referint-se al nen tea 2

Una altra de les informants posa en manifest la modernitat a la qual s'enfronten avui dia les docents d'infantil sent conscients que són docents des de fa molts anys:

Portar es pot portar tot. Jo puc portar 70 nens ahora, si vols. O sigui, tinc estratègies per fer que les coses rutllin. Però aquesta pressió avui en dia és diferent. Avui en dia treballem des del respecte i des de... tothom ha de tenir èxit. I per mi és inconcebible que un nen passi per davant dels altres (Informant 2).

7.1.3 ACOMPANYAMENT I VETLLADORIA

Com han mencionat les informants anteriorment la figura de la vetlladora és un recurs proporcionat per l'administració i que es disposen d'hores de servei segons les necessitats que l'escola presenta. En aquesta escola les hores de vetlladora s'han distribuït d'una manera excepcional per què el funcionament dels alumnes TEA es pugui dur a terme amb certa millora.

Una de les problemàtiques que han sorgit com s'ha mencionat anteriorment és el canvi d'escola d'alta complexitat a estàndard. Aquest fet ha generat diverses opinions entre les informants i ha condicionat al centre quant a la distribució dels recursos especialment als humans com afirma una de les informants: "Recursos, per exemple les tècniques d'integració, el fet de canviar de categoria a l'escola retalla recursos humans. El que veig més greu i el que és una gran figura i està molt poc valorada, és la vetlladora" (Informant 2).

Aquesta situació ha generat un malestar, ja que preocupa profundament tant a les docents com a la vetlladora encarregada d'aquest cas. La mateixa informant denuncia que:

Hi ha molta gent que està fent vetlladora sense formació. Són persones que aguanten cops, petades i moltes mossegades i molt d'estrès emocional. Està molt mal pagat i les persones tenen molt poca formació i la que fan, la fan voluntàriament (...) Penso que la figura del vetllador hauria de ser una persona amb una formació prou important i com intentem fer amb la profe d'educació especial en aquesta escola és que ningú sàpiga a qui vetlla el vetllador. El vetllador ens vetlla a tots. I fa incidència en moments puntuals a... Però el vetllador ens vetlla a tots perquè al final els altres nens també tenen envegeta (Informant 2).

I amb consonància amb l'anterior, una altra de les entrevistades afirma que: “Els busquen la teva atenció també perquè veuen que a ell l'estan ajudant, que estan per ell i al final són nens” (Informant 3).

Però la realitat és que en els casos com els del nen TEA 1 es necessita un acompanyament de la vetlladora tal com ens explica la mateixa:

Si no té una persona, no seu. O sigui, estar, ja et dic, d'I3-I4 em posava de peu perquè no tingués la meua referència constant al costat per fer-lo més autònom i no s'aixecava si no tocava. Però ara l'últim ja era molt difícil (Informant 3).

També arran de l'existència d'aquesta figura s'ha despertat més afeccions en algunes docents, ja que ens expliquen que pot haver-hi un efecte col·lateral amb l'acompanyament intensiu que exerceix la vetlladora:

Com que es perd una mica el vincle amb tu, perquè... Sí. Sí que és veritat que això, que per una banda penses, ostras, que bé que tinc una vetlladora, perquè amb el jove et pot ajudar, no? I pot encarregar-se exclusivament d'aquella persona. Perquè és que realment la vetlladora és la que està... Dia a dia. ...mirant-lo, no? Vull dir, jo em perdo en moltes coses (Informant 4).

Amb aquest fet algunes docents arriben a sentir aquesta desconexió amb l'alumne TEA, ja que han d'estar sempre atentes a tot el grup classe:

Jo m'imagino ara com a mestra, eh? I moltes vegades ho penso de dir... Clar, jo no em dedico al nen TEA1. O sigui, havia de triar jo, entre el nen TEA 1 o el grup. I vaig triar el grup perquè... Sí, estic tranquil·la que la vetlladora està amb ell (Informant 4).

La problemàtica sorgeix quan es reconeix que no hi ha una formació suficient i que a més a escala salarial tampoc està compensat tal com hem observat en les respostes de les informants.

O sigui, no està bé, no sé què té, però no està bé i no el pots ajudar. I a mi això psicològicament em provoca tota una tristesa, impotència, perquè jo sé que ell no està bé i no sap explicar-me el per què. (...) Jo crec que hi hauria d'haver gent que sàpigues que tingués més eines, perquè jo totes les coses que he estudiat tot és via online, i tots els cursos que m'ofereixen de l'autisme i tot, i he llegit molt, però no et donen eines. O les formen per poder assumir això, o hi hauria d'haver algú més especialitzat (Informant 3).

Finalment, una de les informants fa valdre les persones que tenen al centre i reivindica la necessitat de dignificar les vetlladores: “El que passa és que aquí a l'escola tenim gent fantàstica, però jo penso que es mereixen una dignificació de la seva feina i poder tenir certes eines per treballar, saps?” (Informant 2).

7.2 VIVÈNCIES I DESAFIAMENTS PER LA INCLUSIÓ

Prosseguint amb la recerca, s'elabora la segona dimensió que es vincula recordem, al segon objectiu específic: analitzar les percepcions, actituds i valors dels docents enfront de la inclusió. Es fa una mirada més general del que consideren per inclusió les docents i quines són les seves vivències i afeccions sobre aquest fenomen. Aquesta categoria ha estat creada, ja que la història no pot ser millor contada que a través de la mateixa veu de les persones que ho viuen dia a dia. A causa de realitzar una entrevista oberta les experiències han estat molt personalitzades.

7.2.1 VIVÈNCIES PROFESSIONALS

Conversant amb les informants va haver-hi una idea principal i és que el procés en la inclusió de cada nen era diferent: “El que et diuen per un autisme és molt diferent d'un altre autisme” (Informant 3).

Ens exposava una de les informants en referència al nen TEA 1 que: “Per mi l'evolució en aquest cas ha estat brutal. També he de dir que he tingut casos que aquesta evolució ha sigut molt més petita, molt més lenta, i no hem arribat a aquest punt” (Informant 1).

És necessària una contextualització, perquè el nen TEA 1 du des de I3 fins ara I5 a l'escola i és cert que, tal com afirmava també altra la informant, la vetlladora que l'ha acompanyat en tot el procés:

A I3 es va veure menys la dificultat en l'adaptació, es veia com més igual, però conforme s'ha anat fent més gran, l'adaptació ha sigut cada vegada més complicada per ell i per la resta. Primer tots els nens l'acollien més com si fos un bebitó, i ara cadascú es va fent més gran i ell queda com una miqueta més apartat de la resta de nens (Informant 3).

De la mateixa manera conversant amb una altra entrevistada va destacar que tot i notar-se les diferències l'infant en qüestió és molt estimat pel grup classe:

L'infant en qüestió, jo crec que és un nen que està molt ben adaptat dintre el grup a nivell social. És un nen que se l'estimen molt i el tenen en compte. Però sí que és veritat que cada vegada es fan més grans i les diferències es noten més (Informant 2).

No obstant de vegades la percepció de l'informant canvia, ja que detecta cert distanciament en moments puntuals: “Quan van a jugar, molts es cansen i fan el seu propi joc. Llavors està inclòs d'aquella manera. I a nivell de treball, igual” (Informant 2).

Aquestes afirmacions remarquen que, tot i ser un nen estimat en l'aula pels seus companys i companyes, segons van creixent les desigualtats es veuen cada vegada més. En canvi, sent conscient del trastorn i del que comporta també, han tractat a nivell classe que les limitacions quant a respecte entre companys i companyes ha estat el mateix per tothom.

I vam treballar de dir, no, no, per molt que sigui el nen TEA1⁵, les normes són les mateixes per ell, si una cosa no us agrada li heu de saber dir que no, i si veieu que fa una cosa que no està bé també li heu de poder dir que no (Informant 3).

Altrament, l'escola com ja s'ha mencionat anteriorment ha fet un gran esforç en poder proporcionar-lis tots els recursos possibles: “L'escola el que ha fet és invertir tots els recursos possibles a part que ell tenia totes les hores de vetlladoria possibles però una cosa és el somni de la inclusió i l'altra és la realitat d'una mestra d'infantil” (Informant 3).

Com ens va fer saber una informant, aquesta escola era considerada d'alta complexitat fins fa poc, i el que pensen és que potser no devien haver-li tret aquesta condició, ja que els recursos que reben són majors:

Del nivell social, des del nivell emocional, tenim molts serveis activats d'IRES, que són fundacions que donen suport a nivell psicològic, logopèdia, sense cost a les famílies amb dificultats econòmiques. Llavors, tot aquest desplegament d'ajudes facilita una mica més la feina. La veritat és que jo, amb això, penso que l'escola té molta sort perquè el fet de ser una escola d'alta complexitat... Ara no ho som. Jo crec que ho som, però hem passat a estàndard. Però el tipus de població que tenim... Tenim moltes famílies amb dificultats econòmiques, amb situacions de risc, amb problemes de tot tipus, socials, emocionals... Bueno, no ho sé, per mi és... Dintre del que tenim, tenim moltes ajudes que ens ajuden a gestionar moltes situacions (Informant 1).

⁵ S'ha modificat el nom de l'infant en tots els fragments textuais per conservar la confidencialitat.

En canvi, l'escola fa un bon ús dels recursos existents i continua mantenint l'essència que tenien abans però amb un altre tipus d'alumnat: "És una escola que fa moltes activitats per les famílies, una escola implicada en el barri, que ha fet molta xarxa i ha canviat la tipologia d'alumnat. Per això hem fet un canvi" (Informant 2).

I a més d'invertir els recursos parlant d'inclusió dos de les entrevistades afirmen que és un tema molt idíl·lic que avui dia no és possible en les condicions en què les mestres es troben.

Jo penso que sempre és un tema de diners, d'inversió, de mirada de futur. Penso que la idea de la inclusió està molt bé, però que sense recursos adients no arribarem enlloc, no? El procés d'inclusió m'agrada molt el tema inclusió, a mi m'agrada moltíssim, però he d'avaluar-lo negativament perquè no tenim prou recursos (Informant 1).

Continuant amb la perspectiva de les docents s'ha sentit un malestar general per no poder arribar a tot, ja que estimen molt la seva tasca, però com bé diu una informant: "Fem el que podem amb el que tenim, jo soc una a l'escola. Un cop a la setmana a cada classe i tinc de tant en tant una coordinació amb cada tutora. Per mi és molt difícil" (Informant 1).

Hi ha una alta demanda en els recursos quant a necessitats especials, ja que les necessitats dels infants no estan cobertes com a l'escola li agradaria. Això és perquè en els últims anys han patit retallades que han fet que incrementi aquesta demanda de recursos. Tal com comenta una informant:

Això és una retallada molt bèstia, quan hi ha molts nens a moltes aules que necessitarien un acompanyament tot el dia. És un voler i no poder, que està superbé el tema de personalitzar l'aprenentatge, de la inclusió de tots a dintre d'aquest gran grup ordinari, d'apropar-nos tot més, però hi ha nens que necessiten fisios, logopedes, teràpies de grup, bueno, un altre tipus d'atencions, que són necessàries, però que no estan contemplades (Informant 1).

A més arran aquesta problemàtica que sorgeix tornem a presenciar que existeix una afecció quant a la salut mental de les docents:

I a nivell emocional les mestres d'infantil, sobretot les que portem bastants anys, tenim ferida. I parlo de ferida emocional i ferida psicològica i ferida de cremament en el sentit vulgar de la paraula. Estem saturades o cremades d'aquest tema (Informant 2).

No només parlant de recursos, sinó també de la manca d'atenció que poden donar-li a aquests nens amb TEA i d'altres nens amb NEE (Necessitats educatives especials). La sensació general transmesa per les informants és malestar per la situació compromesa que viuen:

Quan tu estàs tu sola amb els 24 que també tenen necessitats, a les 9 i 5 tu no pots triar qui va primer. (...) Es passa malament. Es passa malament i al final el que vols donar és un bon servei. I aprofito aquesta entrevista perquè ho expliquis (Informant 2).

Una altra de les entrevistades també ens manifesta la seva opinió: “A vegades sents impotència perquè crec que hi hauria d'haver gent més preparada per fer segons quins casos, tot i que a vegades fas més tu coneixent el nen que una persona que vingui professional del tema” (Informant 3). I a més van sorgint aspectes que apunten a un possible cas de *burn out*: “Frustrada i estressada a vegades, no? Perquè dius, ostres, no estic podent ajudar tothom com ho necessitaria ” (Informant 4).

Al cap i a la fi les docents han anat millorant la seva pràctica professional però no precisament pels recursos rebuts.

Jo no soc professional, ni sóc psiquiatra, ni psicòloga, ni neuropsicòloga, però n'he tingut tants que el meu nivell de coneixement de com fer-los funcionar és molt alt. I m'encanta, tot i que m'emocioni⁶, tot i que estigui cremada d'algunes coses, m'apassiona la meva feina. Si no, no duraria tants anys (Informant 2).

7.2.2 DESAFIAMENT EN LA INCLUSIÓ, LA MIRADA DEL DOCENT

Arran de les respostes de les participants, van haver-hi moltes respostes que exposaven un clar impediment de la inclusió per diverses raons, és per això que s'ha creat aquesta categoria per poder donar un espai on es reflecteixi la realitat del que es viu en aquella escola: “El major desafiament és poder fer que tots, arribar a tots, arribar a totes les necessitats de cadascú, i que el funcionament del grup és benefici de tothom, de les interaccions” (Informant 1).

Una de les informants manifesta la necessitat de formació continuada i a més expressa el seu desbordament:

⁶ Va haver-hi un moment a l'entrevista que va plorar de l'emoció que sentia en aquell moment al contar la seva història.

Si jo només tingués el nen TEA 1, perfecte. Però, clar, quan se't barreja tot i en tens vint-i-un, com ho fas? És impossible, saps? Però una mica el que pretenien era això, de dir, les mestres es troben amb això, doncs les formem perquè ho puguin assumir, però no. No és real (Informant 2).

La realitat és que les docents es veuen compromeses i amb la pressió de tenir aquest deure professional de poder abastar-ho tot. La realitat és una altra. Testimonis recollits afirmen que la falta de temps és una problemàtica que els ocupa el dia a dia:

Perquè tots tenen dret a tu i tots tenen dret a la teva atenció. Llavors jo he viscut situacions en què el nen no he pogut fer l'horari visual perquè potser un nen té uns problemes a casa i a nivell emocional està desbordat i necessita que estiguis allà. I qui va primer? Qui és primer? Tots són primer. (...) El problema és que per tenir aquest tipus d'alumnat necessito el material fet, els recursos fets, perquè *on time* la vida de l'escola no dona, i tenir aquesta vetlladoria a totes les hores del dia, perquè un nen no és TEA les dues hores que t'hi ha signada, és TEA tota la seva vida (Informant 2).

Reconeixen en tot cas la falta d'atenció cap al nen TEA i la manca del vincle causat per la falta de recursos humans a les aules:

Però clar, evidentment, jo no l'hi estic dedicant. O ja què sé, a vegades la d'educació especial diu... Ah, el vincle... O sigui, el vincle que jo pugui tenir amb el nen TEA 1 tampoc és molt gran perquè no l'hi puc dedicar estona. Per què? Perquè hi ha tota la resta que no són monigotes que estan així, saps? I que també hi ha milions de coses (Informant 4).

Arribades aquest punt una de les informants manifesta la necessitat d'ampliar i incorporar la figura de l'educadora social a les aules: “No hi ha recolzament. Clar, la vostra posició⁷ faria falta una a cada aula, crec jo. O sigui, hauria d'haver-hi molta més ajuda d'aquest tipus” (Informant 3).

Aleshores, es comencen a prendre decisions que no és el que els agradaria a les docents, però és la solució que han trobat per necessitat de que el grup funcione:

⁷ En referència a la figura de l'educadora social

I l'única solució que han trobat és separar-lo del grup⁸, que aquí és quan jo crec que hem tirat enrere, perquè ell el que vol és això. Ell vol anar a l'aula d'Educació Especial perquè té les seves lletres, els seus números, els seus jocs, i jo crec que per això també hem anat una miqueta enrere (Informant 3).

Al cap i a la fi, s'arriba a la conclusió que només poden donar un testimoni real qui està cada dia amb els nens i qui no ho està no veu realment les necessitats que tant l'escola com els nens presenten.

Però jo penso que un pot parlar de la inclusió dels nens TEA si l'ha viscuda. No si ve una hora a la setmana i mira. Venir una hora a la setmana i mirar una estona no és el mateix que tirar tot el curs amb el grup i el nen TEA (Informant 2).

Finalment, es posa en relleu la manca de recursos econòmics que presenten, que al final sempre va tot lligat: "Penso que la idea de la inclusió està molt bé, però que sense recursos adients no arribarem enlloc, no?" (Informant 1).

7.3 FAMÍLIES I INCLUSIÓ

Com hem anat veient al llarg de l'estudi, la família és una part fonamental en l'acompanyament dels nens TEA. És per això que en aquest punt ens endinsema l'última dimensió que es vincula amb l'últim objectiu específic: Explorar les percepcions sobre les vivències de les famílies d'estudiants amb autisme front al procés d'escolarització en aules neurotípiques. Dintre d'aquesta podrem conèixer quines han estat les experiències de vida de les famílies tant personalment com amb l'escola arran de dues categories; les vivències familiars, la relació família-escola i els desafiaments de la inclusió però des d'una mirada familiar.

7.3.1 VIVÈNCIES FAMILIARS

Dintre d'aquesta categoria podrem conèixer quines han estat les vivències de les famílies quant al procés d'acompanyament del seu fill respecte a l'escola i de com va estar el seu procés de dol.

⁸ En referència al nen tea 1

Els testimonis que podreu llegir continuació⁹ relaten quina va ser la seva primera percepció al assabentar-se que el seu fill tenia autisme, una de les familiars ens relatava que:

Me acuerdo el día que vamos a la primera sesión al CDIAP, y nada, me dice mi marido, bueno, te pido por favor que no llores. Yo le dije, mira, a mí me vas a dejar llorar, todo lo que yo tenga que llorar. Lloré mucho, de hecho todavía lloro a veces. De hecho ahora estoy de baja médica, porque estamos en otro proceso ahora de lo que es el autismo, y siempre trato de darme esos espacios también de tristeza, porque al final me tengo que poner fuerte, porque los padres somos el pilar para estos niños (Familiar 1).

Altra de les familiars també va viure aquest procés de dol però d'una manera diferent:

Para mí fue como un duelo demasiado, o sea, como que se me juntaron los dos duelos. Porque de hecho con la psicóloga hablábamos de eso, de que cuando te dan algo así, te ponen algo así encima de la mesa, no es más que un duelo de la maternidad entre la ansiada o la que tú esperabas y la que te encuentras realmente. Pero bueno, yo creo que con el tiempo lo hemos llegado un poco mejor. (...) Ostras, es un palo. De hecho, empecé a ir a terapia cuando nos dieron el diagnóstico (Familiar 2).

Finalment el tercer familiar entrevistat dona un punt de vista que no haviem vist fins ara:

Bueno, no sé. Algo que sucede, ¿no?, en la crianza, no sé, me hizo recordar también al momento cuando le hicieron la prueba del talón, ¿sabes? Estás a la espera de si, pues igual tiene algún tipo de disformidad de más adulto o algún problema de crecimiento, lo mismo, o sea, bueno. Pues tiene autismo, tiene autismo, vamos a ver qué podemos hacer para él y no le di mucha importancia a ello. Más que nada es porque nos han dado los informes y porque los profesionales lo ven más que nada (Familiar 3).

⁹ Totes les entrevistes realitzades a familiars s'han fet en castellà ja que era la llengua en què més còmodes es sentien. No s'han traduït, ja que volem mantenir l'idioma original per preservar l'autenticitat i la literalitat de les paraules.

7.3.2 RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA

Dintre d'aquesta categoria hem pogut veure quina ha estat la importància de poder connectar l'escola amb la família i que hi hagi una vinculació estreta i propera per fer l'experiència educativa de l'infant el millor possible.

Una de les docents entrevistades com sabem és la profe d'educació especial, sabent que és l'única en l'escola adopta una responsabilitat diferent a la qual podrien tenir les tutores. Per aquest motiu ens relata que:

Conèixer molt bé l'alumne, la família i el seu entorn. A mi això m'ajuda moltíssim. Jo, en el meu cas, parlo amb totes les famílies d'en Nese (Necessitats especials). El meu vincle és molt estret perquè a mi em dona molta informació què fa la família, en quin moment està la família, quines dificultats tenen per endur-se aquest trastorn. Llavors jo faig moltes entrevistes amb aquestes famílies i faig seguiment proper perquè m'ajuden a entendre l'alumnat i ajudar-lo i també ajudar-los amb ells, una mica acompanyar-los i crec que reverteix directament amb l'atenció de l'alumnat. Llavors per mi hi ha un seguiment molt estret i tinc la sort que ho puc fer perquè hi ha altres mestres que no es poden reunir amb aquestes famílies o tenen més atenció directa a l'alumnat o fan altres assignatures (Informant 1).

Això no obstant, no és l'única que vincula tant amb l'alumne com amb la família, ja que una de les professionals també ens relata la seva experiència:

Quan ets tutor, hi ha un vincle brutal, molt gran, perquè hi ha una comunicació molt freqüent, més que amb els altres nens. Els altres nens sí que tens comunicació, però és com aquests de serveis socials, o nens hiperactius, o nens que tenen altres casuístiques, a la major freqüència, més vincle. També es fa un vincle especial, perquè a vegades hi ha situacions desagradables, que són violentes, de mossegades, de cops, de caigudes, d'empentes, i costa, i ho passes malament, perquè hi ha altres famílies, llavors les altres famílies també pregunten, i al final acabes fent (Informant 2).

En canvi hi ha altres informants que no tenen la mateixa mirada:

A mi m'agradaria tenir més relació a mi m'agradaria moltes vegades tenir el seu telèfon per poder-li preguntar un dia quan marxa neguitós, saber com està...però el contacte que tenim són molt bona gent, estan predisposats a tot i tots els matins i totes les tardes que no té extraescolars mantenim el contacte (Informant 4).

Endinsant-nos en la conversa, vam acabar posant en relleu l'importància de tenir una bona relació amb la família i una de les informants ens va explicar la seva mirada.

Et comencen a parlar del seu fill, la majoria desmoronen i ploren molt, i llavors allargues la mà i ja ho tens. Altres venen amb la no acceptació, o la muralla, que parles, parles, i sembla que l'altra persona no hi és. Perquè tenir un nen TEA també és un dol, és una acceptació, és un procés, i s'acaba fent un vincle molt gran (Informant 2).

I sent conscient de l'acompanyament que han de fer a les famílies una altra informant dona suport a la idea:

En els moments que ells no s'han trobat, intentar transmetre'ls-hi calma, acompanyar, per exemple, a la mare en aquest procés de dol que ha fet una mica. I sí que és veritat que també, per exemple, la profe d'educació especial, moltes vegades ha estat a les reunions perquè ells es coneixen des d'I3 (infantil 3 anys) i també tenen una relació molt estreta (Informant 4).

Amb aquest acompanyament hem pogut veure que també s'han hagut d'enfrontar a una sèrie de conflictes que de manera inevitable sorgeixen al grup classe. Un docent ens relata una experiència que va tenir amb les famílies:

Ens hem trobat amb el nen TEA 1, que va tenir un conflicte amb una família índia, i ells, bueno, es pensaven... Bueno, es pensaven, jo crec que encara a dia d'avui s'ho pensen, que el nen va mossegar un dels seus fills i es pensaven que li transmetria alguna malaltia per la mossegar-lo (Informant 3).

Amb aquest relat t'adones que tal com conta una altra informant: "També s'ha de vigilar molt el que es diu a les famílies, com es diu, saps, has de tenir molt tacte" (Informant 2).

I tota aquesta tasca tan important d'acompanyament que fan les docents es veuen reflectides en el que percepció la família dels infants:

Bastante guay, ¿eh? O sea, yo estoy muy contenta. Yo de verdad te lo digo... Y se lo digo a mucha gente (...)Y gente de... Que estamos en el mismo rollo. Y yo estoy muy contenta con el sistema. De momento, hasta ahora, estoy muy contenta con el sistema. (...) La verdad es que

tuvimos mucha suerte. Tanto dirección como lo que viene siendo servicios sociales, creo que es (Familiar 2).

Un altre familiar també dona la seva opinió bastant semblant en referència al tracte en l'escola: “Y la psicopedagoga (la mestra d'educació especial) de ahí también. Muy bien, muy acompañados. Nos dan respuesta a nuestras preguntas, nos ayudan, nos guían” (Familiar 3).

No obstant una familiar li dona una altra mirada sobre la percepció del sistema a nivell recursos:

Bueno, todo lo que es el CDIAP (Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz), fatal. Fatal. Fatal, fatal, fatal. Nos dieron el alta del CDIAP para abril va a hacer un año y todavía no nos llamaron del CDIAP. Entonces yo cuando nos pasa todo esto, que nos dicen, bueno, que vuestro hijo ha tenido un riesgo de TEA, mi marido empieza a leer internet y empieza a leer que es importante la atención temprana y todo, y nos dicen del CDIAP, bueno, va a venir una vez cada 15 días 45 minutos. Eso no es nada. Bueno, desde el primer momento la escuela siempre estuvo súper implicada, tanto la profe de educación especial, siempre súper implicada. Siempre se coordinaron con las terapias privadas. Siempre coordinándose con los terapeutas (Familiar 1).

7.3.3 DESAFIAMENTS EN LA INCLUSIÓ, LA MIRADA FAMILIAR

Tal com s'ha mencionat ja al 7.2.2 hem pogut veure quins són els desafiaments que presenten les docents, però ara també tenim l'oportunitat de poder veure quin és el testimoni de les famílies.

Una familiar presenta una mirada més crítica i ens exposa la seva posició:

La inclusión no existe. ¿Vale? No existe. Yo tuve mucha suerte con el cole de nene y con la gente que me crucé alrededor. Pero la inclusión no existe a nivel ni de escuela, ni de sanidad, ni de un montón de cosas. La sociedad no está preparada para estos chicos. No estamos preparados, no estamos preparados. No sobrepasan, no sobrepasan, no... Es como que al final, por ejemplo, ahora estamos con esto del tema de la educación especial y todavía no sé si tengo plaza. (...) Yo llevo gastado la de psicólogos, la entrada a un piso. Es que es muy heavy,

eh. Y claro, todos los avances que el niño tuvo desde el año y medio hasta ahora fue gracias a la privada (Familiar 1).

7.4 PROPOSTES DE MILLORA DE LA INCLUSIÓ

Finalment per tancar aquests resultats trobem una categoria transversal independent, ja que va ser una de les preguntes de l'entrevista, però ha estat en última posició per poder vincular-la amb la discussió de manera directa perquè la totalitat de les informants van donar la seva perspectiva sobre el que es podria fer per millorar la inclusió en general al sistema educatiu.

Tot i que la categoria es diu propostes de millora, he afegit en aquesta molts fragments on les docents i famílies demanden i afirmen allò que es necessita per poder millorar.

D'una banda, dos de les docents i un familiar van afirmar que el que feia falta era tenir més recursos econòmics i amb això humans.

Si hem de tenir aquest alumnat a les aules, hem de tenir el recurs humà tots els dies de la setmana. Tots els dies de la setmana. Que això no passarà mai, perquè no hi haurà diners per pagar... Bueno, diners segurament n'hi ha. Que els vulguin utilitzar, és una altra cosa. (...) Necessitem un professional o dos mestres a l'aula. Ja no parlo, no vull desmereixen les vetlladores. Necessitem dos professionals a l'aula de norma general, ja (Informant 2).

Altra de les docents ens resalta la necessitat d'invertir diners:

S'ha de fer una inversió molt més gran de la que s'està fent fins ara a nivell econòmic per dir, vale, volem inclusió? Molt bé, anem a posar tres mestres d'especialistes en atenció a la diversitat, anem a posar una logopeda fixa, anem a posar una EAP fixa, que de sempre, anem a posar educadores socials, no només a les escoles d'alta complexitat, sinó també a les de l'Eixample i a les de Pedralbes (Informant 1).

Amb consonància amb l'exposat una familiar ens dona la seva opinió sobre les seves percepcions i també recolza el que s'ha mencionat anteriorment:

Si tanta inclusión querés hacer, al cole tú le tienes que dar los recursos para que un niño con TEA del grado de mi hijo, o de un grado menos que el, pueda ir a un cole de ordinaria. O si

no, y no está, pues preparamos las escuelas especiales, o que haya más plazas, o... Hay un montón de profesionales que quieren trabajar de esto y no lo estás haciendo (Familiar 1).

I amb la necessitat de professionals ve de mà que siguin especialitzats en l'àmbit de l'educació especial, una demanda que moltes de les informants han fet.

Jo crec que hi hauria d'haver gent especialitzada i això va en el meu contra, perquè a mi m'encanta el que faig i no tindria feina si fos així, però hi hauria d'haver gent que sàpigués com s'ha de fer. No hi ha recolzament. Clar, la vostra posició faria falta una a cada aula, crec jo. O sigui, hauria d'haver-hi molta més ajuda d'aquest tipus (Informant 3).

Amb la mateixa idea una altra informant diu que cal: “Gent més especialitzada, que hi hagués més formació. I que, jo crec que això és el que van intentar, però està fracassant una mica, que la diversitat fos més real, no?” (Informant 4).

Dues de les informants van demandar la codocència i els grups reduïts per un millor funcionament:

A mi m'encantaria una codocència constant, o petits grups durant l'aprenentatge, o poder entrar més estones a les aules, no? Una codocència seria el millor. Una persona a dintre que faci diagnòstic, que vagi mirant. Fem, aboguem per la codocència, pels llocs reduïts, baixem les ràtios, no només perquè hi ha una baixada de natalitat, sinó baixem les ràtios de veritat, no per fer propagandes i ara la baixem. No, no, l'heu deixat perquè aquell any hi havia una natalitat horrible i sabíeu que no cobríeu grups, ara dieu que 20 (Informant 1).

L'altra informant a més del que diu l'informant 1, també demana la no segmentació per evitar el desplaçament social dels infants: “Que no fos tan segmentat. Que sí, que jo crec que ho estan intentant, no? Però, bé, que pogués ser una mica més divers, no?, tot plegat. Potser en grups més petits es podria aconseguir més” (Informant 4).

No obstant, una de les entrevistades proposa fer un canvi innovador i és que quan es va adquirint l'experiència arriba un punt que aquesta persona deixa d'exercir i el coneixement no es transmet. La informant dona una possible solució a aquest problema:

Hauríem d'aportar la nostra experiència a millorar el sistema i a les noves generacions. En lloc de resistir a les aules fins als 65 i acabar fent baixes contínues perquè estàs petat. Llavors,

tot aquest bagatge que ara jo tinc necessito projectar-lo professionalment i, saps, retornar-ho perquè el sistema millori. Però, bueno, com que al final de tot tot és economia, doncs és així. Però no ho sé (Informant 2).

Al cap i a la fi, tenen algunes opinions sobre el que es deuria fer millor, però el que tenen clar és el que estan fent ara a l'Escola Els Horts:

Intentem estar al mig i fer l'acompanyament a les famílies i, sí, posem límits. No està de moda. Sí, demanem als nens que s'esforcin. No està de moda. I els hi demanem a tots. Els TEA, als hiperactius, als TOC, als que tenen problemes socials, als que... jo què sé. Els hi demanem a tots, no? Perquè, al final, la vida és conflicte. Sempre serà conflicte. I, bueno, jo crec que hem de trobar el mig (Informant 2).

8. DISCUSSIÓ

A continuació es pretén crear una triangulació en la qual puguem veure quins han estat els principals resultats, els referents teòrics que els aborden i a més l'apreciació com investigadora. Destacarem aquells resultats més rellevants per l'objectiu de l'estudi.

En primer lloc, quant a la **formació del professorat** en general totes les participants no han rebut formació respecte a l'autisme i l'educació inclusiva, a més posen en manifest la manca d'obligatorietat en la formació i afirmen que tota formació que han pogut rebre ha estat de manera autodidàctica i autofinançada. Com va demostrar [Founez-Méndes, Esteves-Fajardo et al. \(2023\)](#), són necessàries les competències d'aprenentatge inclusiu per poder promoure una educació adaptada a les necessitats dels alumnes. Així observem des de la mirada de la investigadora que la formació del professorat revela una realitat i és que a les professionals que estan en contacte directe amb els nens TEA els falta formació. Amb això el que passa és que ja des d'un principi el contacte que s'establirà amb l'alumne serà des d'inseguretat i el desconeixement, fet que no pot passar si volem una educació inclusiva. Cal remarcar que les docents no són les culpables d'aquesta manca formativa, elles no han de pagar-se cursos extraoficials per complementar el seu coneixement. Es tracta d'una manca en el sistema educatiu que ha desatès a les docents i no està avançant com la societat demanda. Són les docents les que han de saber com actuar quan tinguin un infant amb NEE a l'aula, concretament amb el TEA, però sense aquesta formació no podrà fer-se possible un entorn més inclusiu.

Aquesta manca de formació continuada que és una altra de les estratègies clau vinculades a la teoria per poder inculcar l'educació inclusiva segons [Zambrado-Garcés i Orellana-Zambrano \(2018\)](#). Les docents no reben cap formació especialitzada en nens TEA i és per aquest motiu que a mesura que els infants es van fent grans, al pas a la primària no poden proporcionar l'educació de qualitat que l'infant necessita.

Tanmateix, cal remarcar que si disposen de **recursos i estratègies pedagògiques** que contribueixen a fer els espais de classe el més inclusiu dintre de les possibilitats. Recollint les aportacions de les informants hem pogut veure que fan servir l'adaptació curricular per poder garantir un pla individualitzat per als estudiants amb TEA. D'aquesta manera es vincula amb [Aguilar Vargas et al \(2024\)](#) quan afirma que és una de les estratègies clau per poder adaptar-te a les necessitats de l'alumne i aconseguir el major benestar comú possible. L'ideal seria que tots els infants ja tinguin NEE o no, poguessin tenir aquesta adaptació, ja que com sabem cada infant és diferent. Això no obstant, l'escola no es pot permetre fer tantes adaptacions, pel fet que no tenen prou recursos i al final arriba un punt que els ha tocat derivar infants a centres d'educació especial.

Tot i això, des de l'escola es fa el possible perquè aquests nens rebin una educació de qualitat des d'edats primerenques i és per això que compten amb una aula de necessitats especials, un espai on van els nens sobretot amb TEA per poder treballar diferents objectius. A més també destacar que s'ha fet un treball quant al grup classe perquè els seus iguals puguin entendre quines necessitats presenta en nen TEA i poder aconseguir la cohesió del grup que tenen avui dia. Aquesta iniciativa es valora de manera positiva segons la mirada de la investigadora, ja que s'aconsegueix fer l'entorn més inclusiu quan treballes amb el grup les necessitats de cada infant. A més visibilitant que hi ha un alumne amb TEA contribueix a potenciar el respecte i l'empatia de la resta de companys i companyes. Això fa que l'entorn per l'infant TEA sigui més agradable i possiblement pot sentir-se més acceptat i comprès.

Relacionat amb les estratègies, en molts casos pels docents suposa un sobreesforç, és per això que arran de conèixer les seves **vivències professionals** on hem observat que, els nens TEA reben una bona acollida gràcies a la tasca tan important que desenvolupen les docents. Aquesta tasca és crucial, ja que les docents s'han assegurat de tenir un vincle positiu amb els alumnes, fet que fa millorar l'eficàcia del procés d'aprenentatge segons [Veliz Huanca et al \(2022\)](#). En canvi, moltes no creuen que sigui una inclusió real perquè hi ha molts factors que el diferencien de la resta del grup. Destacar que una cosa no treu l'altra, és a dir, que l'alumne

TEA tingui una bona acollida i sigui respectat pels seus iguals, no impedeix que aquests de manera inevitable facin comparacions, ja que l'alumne TEA rep una atenció més individualitzada (la figura de la vetlladora), i els altres alumnes no.

És cert que l'escola tot i no ser d'alta complexitat ja, encara continua tenint prou recursos, però la realitat és que no suficients perquè com aquests dos nens que s'han mencionat, hi ha molts més que no estan podent ser atesos per la falta de recursos tant humans com materials. Les docents demanden una inversió de recursos humans, personal capacitat i baixar les ràtios, al contrari el que es troben, és molt diferent. Amb aquesta demanda vinculem, d'una banda, els **desafiaments en la inclusió, la mirada del docent** on s'han pogut recollir diversos testimonis on han demostrat que les docents viuen una situació compromesa, ja que són conscients de les seves limitacions i no arriben a tot. Aquest fet els genera frustració i impotència. Aquest signe segons la mirada crítica de la investigadora podria determinar que la majoria de les docents estan patint una situació de *burnout*, una síndrome de desgast professional causat per tot el que demanden les informants. A més sent conscients que només hi ha una docent d'educació especial en tota l'escola, fan el que poden amb el que tenen.

Tot i això, l'actitud que han presentat totes les docents entrevistades és admirable, ja que per damunt de tot s'ha percebut la seva passió per la feina que fan i han demostrat que treballar de manera coordinada entre vetlladora, educadora especial i tutora funciona, però no amb la inclusió que es deuria, pel fet que en molts casos quan s'ha complicat la situació a l'aula han hagut de treure al nen TEA per no trencar el funcionament del grup classe i això no és la inclusió que ens agradaria aconseguir. Igualment, cal revertir una idea teòrica de [Hernández \(2017\)](#) que afirmava que a les escoles neurotípiques hi havia altes taxes d'assetjament escolar especialment cap a nens amb TEA. Aquesta afirmació en aquest cas no és certa, ja que en l'Escola Els Horts no s'ha presenciat cap situació d'assetjament cap aquests infants. Fins i tot al contrari, pel fet que tot el grup classe tant del nen TEA 1 com del nen TEA 2 són tan estimats com qualsevol altre igual.

D'altra banda, vinculem de manera directa els **desafiaments en la inclusió, la mirada familiar**, pel fet que són els progenitors dels infants són qui viuen i viuran el TEA dels seus fills per sempre. És important conèixer la seva mirada, ja que els resultats obtinguts han estat diversos condicionats per les experiències personals de cadascú. S'ha manifestat un clar descontent amb què són serveis públics externs a l'escola. Un altre factor a destacar va ser la capacitat econòmica i com aquesta condicionava el desenvolupament de l'infant. Si recordem

al marc teòric, es va mencionar que, el fet que una família tingui més recursos que altra podia comportar a què els seus fills i filles tinguessin un accés a l'educació més reduït. Aquest accés tot i ser un dret no deixa de ser un privilegi al qual no tothom pot accedir. La realitat és que els sistemes estan col·lapsats i la solució que es troba és acudir a teràpies privades. On queden totes les famílies amb nens amb NEE que no disposen de recursos i han de confiar en el sistema públic?

Amb això ens adonem de la importància de la **relació família-escola**, la totalitat de les familiars entrevistades van mostrar la seva realitat quant a l'Escola Els Horts i van manifestar que estaven molt contentes per com el centre els acompanyava en tots els processos, els atenia en tot moment i van ressaltar la vinculació tan positiva que tenien amb tots els agents educatius, amb menció especial a la docent d'educació especial, qui els acompanya en tot moment. Podem afirmar doncs que es reforça la idea de [Indio et al. \(2021\)](#) que per mantenir un bon desenvolupament es necessita que l'escola i la família vagin en consonància.

Una altra idea a destacar va ser la insistència de totes les entrevistades en manifestar la manca de la inclusió no només en l'àmbit escolar, sinó també com a societat. Aquesta idea es vincula amb el que [Hervás \(2024\)](#) ens menciona i és que és necessari fer un canvi en l'àmbit social per aconseguir que les persones amb autisme sentin que són acceptats tal com són. Aquesta idea queda sustentada pel testimoni de la totalitat de les entrevistades, ja que totes pensen que la societat no és inclusiva, fins i tot alguna familiar ens ha afirmat que la inclusió no existeix, perquè les seves experiències personals l'han dut a pensar que la societat no està preparada per afrontar les necessitats que el seu fill i tots els nens TEA en general presenten.

Ara bé, com es podria millorar? Les entrevistades ens han donat diverses **propostes de millora per la inclusió** del que elles pensen que seria l'ideal perquè el sistema educatiu funcionés millor. A trets generals el que s'ha demandat són més recursos econòmics, més inversió per part de la generalitat així com més professional qualificat com a logopedes o educadores socials que puguin atendre els nens amb TEA, i no només a ells, sinó a qualsevol infant que presenti NEE. Per altra banda, s'ha manifestat la necessitat de reduir la ràtio i afegir un docent més a l'aula, ja que com comentaven la situació amb un nen TEA a l'aula és insostenible pel fet que només hi ha una docent per 24 nens i tenen la responsabilitat d'arribar a tothom i no ho poden fer. No obstant això, hi ha una figura que ha destacat en especial, la

vetlladora¹⁰. La funció d'**acompanyament i vetlladoria**, és una tasca que ha estat força comentada. Els resultats obtinguts afirmen que la figura de la vetlladora en aquest cas és imprescindible, ja que són les que fan aquest acompanyament dia a dia, tot i que en diferents ocasions es troben que no saben com actuar per la manca de formació que els exigeixen. Gràcies al testimoni d'una entrevistada hem conegut la seva formació a Fundesplai on asseguren que la figura del vetllador/a és molt important en el model d'escola inclusiva perquè els infants amb NEE puguin participar de totes les activitats i estiguin integrats al grup ([Fundesplai, s.f.](#)). El que ens hem trobat ha estat que les hores de vetlladora s'han retallat i que les persones que desenvolupen aquesta tasca els falta formació. No es pot concebre una educació inclusiva amb aquesta figura quan només han rebut 40 h de formació i no especialitzada. Per aquest motiu es demanda la figura de l'educador/a social a les aules, ja que són els que haurien de fer aquest acompanyament a l'infant perquè sí que disposen de les eines necessàries.

Finalment obrint a reflexió cal repensar que, si realment totes aquestes demanes mencionades anteriorment, es poguessin fer possibles, aconseguiríem una millora en l'educació inclusiva? Qui sap; el que si sabem és que ens aproximariem a poder formar a les generacions del futur amb una base de consciència social de poder percebre l'educació com inclusiva i accessible per tothom ([Eduardo García-Huidobro, 2007](#)).

Al cap i a la fi, la realitat és aquesta i les docents ho fan el millor que poden i saben, no es tracta de buscar culpables, sinó de veure quina és la realitat del que passa a una escola pública del districte de Sant Martí.

9. CONCLUSIONS

Una vegada realitzat el procés de recerca volem retornar als objectius, al punt de partida, per poder veure quin ha estat el recorregut al llarg de tota la recerca. En primer lloc, s'aborda l'objectiu general que és descriure com es du a terme l'educació inclusiva d'alumnes amb autisme en una escola ordinària del districte de Sant Martí a través de la percepció dels docents i famílies.

Arran d'aquest va néixer el primer objectiu específic on es pretenia identificar quines eren les estratègies o mètodes pedagògics que feien servir les docents per abordar les necessitats dels

¹⁰ Indiquem vetlladora en femení ja que les experiències recollides han estat en la seva totalitat de dones.

estudiants amb autisme en contextos inclusius. Els testimonis de les entrevistades ens han permès conèixer a la perfecció quines són aquestes estratègies que fan servir i hem pogut observar aspectes tant favorables com desfavorables de les pràctiques.

Des del segon l'objectiu específic on preteníem analitzar les percepcions, actituds i valors dels docents front l'inclusió dels estudiants amb autisme en les aules d'una escola ordinària del districte de Sant Martí, vam poder observar tant de manera directa com indirecta quina és la mirada de les docents i vam conèixer de primera mà quina és l'opinió de totes les entrevistades. Amb total confiança es pot afirmar que des de l'Escola Els Horts tenen uns valors de respecte, implicació amb l'infant i una actitud de tirar endavant tot i que els recursos no siguin l'ideal. Són conscients de la seva mancança, però, tot i això, fan el possible perquè tots els alumnes rebin una educació de qualitat.

Finalment, el tercer objectiu de la recerca, on preteníem explorar quines eren les percepcions sobre les vivències de les famílies d'estudiants amb autisme front al procés d'escolarització en aquesta tipologia de centre. Es va fer possible gràcies als testimonis recollits de les famílies i ens vam adonar que la sensació general en referència a l'escola és molt positiva quant a l'acompanyament que reben tant pel seu fill/a com per la família en si.

Vinculant la recerca amb el que ens implica, destaquem la importància de la incorporació de la figura de l'Educador/a Social a les escoles ordinàries. A poc a poc anem apareixent en aquest espai, però és cert que es necessita més presència, ja que si busquem fer de l'educació ordinària més inclusiva, és necessària una persona especialitzada i capacitada per enfrontar-se a situacions diverses, pel fet que fer l'acompanyament dels nens amb TEA o altres característiques no es limita només a fer aquesta tasca més assistencial, sinó que s'ha de treballar des d'una mirada integral, aconseguint una sensibilització i construcció de contextos inclusius reals. La figura de l'Educador/a Social no només tindria contacte amb l'infant, sinó que també faria de pont entre les famílies, les docents i la resta d'agents educatius. A més l'Educació Social permet obrir la veda de l'educació emocional quant a l'alumne amb TEA, ja que seria capaç de dissenyar espais o activitats que fomentin aquest vessant tant important de la que avui dia amb la vetlladoria no s'està abordant.

Amb l'exposat no es pretén treure la funció de vetlladora de les aules, sinó complementar-la perquè aquestes persones tinguin una referència d'un professional que les orienti i els proporcioni mecanismes o ferramentes més enllà de les seves formacions de les empreses

externes. Una Educadora Social a les aules podria desenvolupar tasques més complexes com l'acompanyament integral dels alumnes amb NEE o alumnes amb dificultats particulars traient càrrega a les docents i aconseguint un sistema més inclusiu i col·laboratiu.

Amb aquest estudi el que hem buscat ha estat veure quina és la situació real que viuen en aquella escola i poder donar-li un enfocament crític cap al sistema educatiu que tant ens pressiona.

Una vegada fetes aquestes aportacions hem d'admetre que no tot ha estat tan fàcil com pareix, ja que al llarg de tota la recerca ens hem trobat amb limitacions que han fet d'aquesta una experiència una mica peculiar. Com es menciona al principi de la recerca, s'ha realitzat un estudi de cas, aleshores s'ha de destacar que la mostra de participants no és representativa totalment, ja que no aborda a totes les treballadores del centre que mantenen el contacte directe amb nens TEA.

El procés de cerca d'entrevistes va estar dificultat perquè les persones que buscàvem desponien d'un temps molt limitat. Arran d'això no es van poder realitzar totes les entrevistes previstes, ja que no es va poder accedir a totes les persones desitjades. A més també destacar que quant al guió de les entrevistes, s'han hagut de fer modificacions durant el procés, ja que en realitzar les primeres entrevistes van anar sorgint aspectes que es van haver d'incorporar mes tard perquè es creia rellevant per l'estudi.

Finalment, assenyalar que es va fer la intenció de poder fer observació no participant, però es va rebutjar la idea, ja que per poder fer-ho s'havia de demanar el permís a tots els pares i mares dels menors remarcats i no desponíem del temps necessari per poder dur-ho a terme. Malgrat això, com a potencialitat destacar que es va tenir un contacte molt continuat amb la docent d'educació especial al llarg de tota la recerca i aquesta sempre va fer el possible per poder donar resposta a totes les preguntes o peticions, així com mencionar la bona acollida per part de tota l'escola, ja que van posar totes les facilitats perquè poguéssim accedir.

Finalment per concloure amb aquesta recerca, com a projeccions de futur ens agradaria que es pogués continuar investigant sobre com es viu l'educació inclusiva a la resta d'escoles del districte, ja que creiem que es necessita encara molta feina per aconseguir un canvi mínim però significatiu. Amb això, per poder contribuir a generar aquest, ens agradaria poder reduir aquesta recerca a un article científic i que es pogués divulgar entre diferents col·lectius. Alguns dels receptors de l'article podrien ser les i els professionals de l'àmbit tant de

l'Educació Social com de l'Educació Infantil, però també a les famílies que els toca en primera persona. En general, creiem que és una recerca que ens ha servit per adonar-nos de la gran feina que queda encara per fer, però també per adonar-nos que segueixen havent-hi professionals que tenen passió pel que fan i això esperem que no es perdi mai.

10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aguilar Vargas, S. C., Vaca Armendáriz, C. de L., Chávez Aragón, J. E., Santacruz Vaca, F. E., Chanatasig Biracucha, G. S., & Ruiz Garzón, C. E. (2024). *Estrategias de Enseñanza Contextualizadas para Aulas Hospitalarias: Fomentando la Inclusión y Participación Educativa*. *Mentor revista de investigación educativa y deportiva*, 3(8), 615-628. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7906>
- Ainscow, Mel (2005) *Understanding the Development of Inclusive Education*
- Ajuntament de Barcelona. (2018). *Barri la Verneda i la Pau Districte Sant Martí*. 2.
- Álvarez, I., & Camacho, I. (2010). Bases genéticas Del autismo. *Acta Pediatr Mex*, 31(1), 22-28. www.nietoeditores.com.mx
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- Asperger, H. (1944) Los “psicópatas autistas” en la infancia. *Archivos de Psiquiatría y Enfermedades Nerviosas* 117, 76-136.
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-289.
- Bleuler, E. (1913) Autistic Thinking. *American Journal of Insanity*, 69(5): 873.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.
- Cano-de-Pablo, J., García-González, J. M., Solera, E., & Barragán, R. (2016). Igualdad y diversidad en el aula: Manual para maestros de Infantil y Primaria. Universidad Internacional de La Rioja.
- Castro-Silva, S. R. ., Corona-Lara, J. M. ., Salazar-Reyes, J. P. ., Lerma-Narváez, K. S. ., &

- Villaseñor-Hidalgo, R. (2023). Cohesión y adaptabilidad en familias con un integrante del espectro autista. *Atención Familiar*, 24(4), 275–279. <https://doi.org/10.22201/fm.14058871p.2023.486541>
- Coleman, J. S. (1969). Equality of educational opportunity, reexamined. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2(2-4), 347-354. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(69\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0038-0121(69)90029-9)
- Conejero S, J. C. (2020). Una Aproximación a La Investigacion Cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>
- Delgado, P. (2021). Institute for the future of education. Recuperado el 1 de julio de 2023, de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación: <https://observatorio.tec.mx/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>
- Emam, M. M. y Faell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fernández Carballo, R. (2023). La Entrevista En La Investigación Cualitativa. La entrevista psicológica, 99-114. <https://doi.org/10.2307/jj.3790048.9>
- Fernández Andrés, M.I., Pastor Cerezuela, G., Tárraga Mínguez, F., G. B. C., y L. A. J. (2013). Perfil evolutivo de los niños diagnosticados tea versus niños neurotipicos: inventario del desarrollo battelle. *Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development*, 5, 21-25.
- Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., & Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 70–86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Fundesplai. (s.f) Vetllador/a escolar. Fundesplai Formació. <https://formacio.fundesplai.org/cursos/educacio/vetllador-a/>
- García, C. P. (2023). La Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. *El ingreso involuntario en el contexto de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.*, 29-58. <https://doi.org/10.2307/jj.5076277.6>

- Gutierrez, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., y Sobrino-Sanchez, V. (2007). Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. *International Journal of Special Education*, 22, 26-30. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ814505>.
- Harris, A. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 693-706). Netherlands: Springer.
- Harris, S. L. (2001). Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares. Madrid: Narcea. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4304275&pid=S1132-0559200800020000900015&lng=en
- Henández, J. (2017). Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y trastornos del espectro del autismo. Confederación Autismo España.
- Hervás, A. (2024). Comprendiendo la complejidad del autismo. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 41(2), 1-3. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v41n2a1>
- Indio Toala, J. M., León Tigua, M. X., López Farfán, F. A., & Muñiz Jaime, L. P. (2021). Educación virtual: una alternativa en la educación superior ante la pandemia del covid-19 en Manabí. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1).
- Kanner, L (1943) Autistic Disturbances of Affective Contact
- Kanner L. (1951) The conception of wholes and parts in early infantile autism. *Am J Psychiatry*, 108: 23-6.
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., & Vázquez Toledo, S. (2018). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educacion*, 29(1), 97-111. <https://doi.org/10.5209/RCED.52032>
- López, E., Martínez, J. y Ponce, S. (2020). Tendencias globales de la educación superior en el contexto mexicano. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1),

e10.

Luzardo, Lescelín. (2014). Análisis de la actitud del docente frente al autismo en los niños del Colegio Cagigal, en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia. Tesis de licenciatura. Licenciatura en Educación Integral. Venezuela.

Marchesi, A. (2018). *Calidad, equidad e inclusión en educación*. Fundación Santillana.

Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., y Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 334-344. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713002535>

Mendizábal, Á. C., & Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. En *Revista de Educacion* (Número 362). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Educación inclusiva*. Gobierno de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>

ONU (2023) Els 17 ODS. Departament d'Educació i Formació Professional. De <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/ods/els-17-ods/>

Pla de Desenvolupament Econòmic de Sant Martí. (2024). 1-51. <https://ajuntament.barcelona.cat/santmarti/sites/default/files/plenari/fitxers/Consell-Di-stricte-Sant-Marti-20250320-D%20Pla-Desenvolupament-Econ%C3%B2mic.pdf>

Ramírez, C. M. A. (2015). Familia, interacciones y desarrollo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 605-618. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486045.pdf>

- Razeto Alicia. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista de Educación*, 9(2), 1-27.
- Rigo, D.Y., i Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos Y Representaciones*, 7 (SPE), *Revista de psicología educativa*. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nspe.316>
- Sanz, Y., Guijarro, T. y Sanchez , V. (2007). Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnostica en el autismo. *Revista de la Asociacion Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 31-45.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Vaan, G. De, & Vervloed, M. P. J. (2021). *OASID, un instrumento para evaluar los trastornos del espectro autista en personas con discapacidad intelectual combinada con discapacidades visuales o sordoceguera*. 156-169.
- Veliz Huanca, F. B., Rivera Arellano, E. G., & Vega Gonzales, E. O. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema. *Revista Convergencia Educativa*, 12, 7-20. <https://doi.org/10.29035/rce.12.7>
- Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget (Capítulo 5). Proyecto docente. *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*, 262-305. http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

11. ANNEXOS

Annexe 1. GUIÓ ENTREVISTES

ENTREVISTA A DOCENTS:

Preguntes demogràfiques:

1. Edat
2. Gènere
3. Quin és el nivell educatiu que imparteixes?
4. Quants anys dus en l'àmbit?
5. Quina es la teva especialitat?
6. Vius prop de l'escola?
7. Tractes amb alumnes amb autisme diàriament a les teves classes?
8. Quina edat tenen i quin curs fan?

Preguntes entrevista:

Pregunta 1: Quina es la teva percepció front l'adaptació d'aquest infant a l'aula tant a l'inici com en l'actualitat?

Pregunta 3: Has rebut alguna formació específica; si es així, quina formació específica has rebut per poder treballar amb alumnes amb autisme?

Pregunta 2: Com t'has preparat per afrontar les necessitats específiques d'alumnes amb autisme, tant a través de la formació previa com l'experiència en l'aula?

Pregunta 4: Quina rellevància te per tu el context social i cultural en el que es troba l'escola? Afecta a la teva pràctica o manera de relacionar-te?

Pregunta 5: Quins recursos pedagògics fas servir per aplicar aquesta inclusió a l'aula? Podries posar exemples concrets de recursos que hagi implementat?

Pregunta 6: Es realitzen modificacions en la metodologia d'ensenyament per garantir la participació activa d'un alumne amb autisme?

Pregunta 7: Què és per tu la inclusió ?

Pregunta 8: Com evalues el procés d'inclusió? Hi ha evaluació diferenciada per l'alumne amb autisme? si es així, Quin es el mecanisme que segueixes i com afecta esta evolució a la resta de l'aula?

Pregunta 9: Quina es la relació/vincle que mantens amb la família de l'infant i com la milloraries ?

Pregunta 10: Quins són els majors desafiaments a l'aula per aconseguir una inclusió efectiva d'aquest alumne?

Pregunta 11: Com gestionas els possibles conflictes o situacions de dificultat que poden sorgir amb alumnes amb autisme?

Pregunta 12: Que creus que hauria de canviar a nivell sistema per millorar la situació?

ENTREVISTA A FAMILIES:

Preguntes demogràfiques:

1. **Edat**
2. **Gènere**
3. **Quants fills tens?**
4. **Quina edat te el teu fill ?**
5. **A quina edat li van diagnosticar TEA?**
6. **Vius prop de l'escola?**

Pregunta 1: Quines característiques veus entorn al teu fill que fan dir-te que te TEA ?

Pregunta 2: Quina va ser la teva reacció al enterar-te de que el teu fill tenia autisme?

Pregunta 3: Quins son els aspectes de recolç heu tingut per part del centre? Creus que han estat suficients o hi ha arees que podrien millorar? Si es així diguem quines.

Pregunta 4: Quines necessitats creus que te el teu fill/a? Li donen resposta al centre?

Pregunta 5: Quin ha estat el procés d'acompanyament tant pel teu fill com per a la família?

Pregunta 6: Quina es la acollida que reb el teu fill/a en la classe? La relació amb els seus companys i companyes

Pregunta 7: Creus que el teu fill es sent agust a la classe amb els seus companys i companyes?

Pregunta 7: Quin es el vincle que teniu amb el professorat del teu fill/a? Creus que es important tenir aquest vincle?

Pregunta 8: Perque vas decidir dur al teu fill a una escola tradicional i no a una especialitzada? S'han complert les expectatives inicials que tenies?

Pregunta 9: Creus que l'escola deuria canviar alguna cosa per millorar la qualitat en l'educació del teu fill?

Pregunta 10: Que creus que hauria de canviar a nivell sistema per millorar la situació?

Annexe 2. TAULA D'OBJECTIUS I PREGUNTES ENTREVISTA

OBJECTIUS	VINCULACIÓ AMB EL TREBALL DE CAMP
Descriure com es du a terme l'educació inclusiva d'alumnes amb autisme en escoles d'educació formal a través de la percepció dels docents i famílies.	- Què significa per a tu l'educació inclusiva en a alumnes amb autisme? - Que creus que el sistema educatiu deuria millorar la inclusió d'alumnes amb TEA a les aules neurotípiques?

- Analitzar les percepcions, actituds i valors dels docents front l'inclusió dels estudiants amb autisme en les aules d'un centre d'alta vulnerabilitat.	- Quina es la teva percepció front l'adaptació d'aquest infant a l'aula? - Quines dificultats ha trobat a l'hora de treballar amb l'alumne en un entorn inclusiu? - Quins són els majors desafiaments a l'aula per aconseguir una inclusió efectiva d'aquest alumne? - Com gestiones els possibles conflictes o situacions de dificultat que poden sorgir amb alumnes amb autisme? - Com s'ha preparat per afrontar les necessitats específiques d'alumnes amb autisme a la teva aula? - Quina es la relació/víncle que mantens amb la família de l'infant i com la milloraries? - Quina rellevància té per tu que l'escola sigui d'alta vulnerabilitat? Afecta a la teva pràctica o manera de relacionar-te?
• Identificar les estratègies i mètodes específics que implementen els docents per abordar les necessitats dels estudiants amb autisme en contextos inclusius	- Has rebut alguna formació específica; si és així, quina formació específica has rebut per poder treballar amb alumnes amb autisme? - Quines estratègies utilitzes per fomentar la inclusió dels alumnes amb autisme en les activitats de classe? - Es realitzen modificacions en la metodologia d'ensenyament per garantir la participació activa d'un alumne amb autisme? - Quins recursos pedagògics fas servir per aplicar aquesta inclusió a l'aula? - Com eva'lues el procés? hi ha evaluació diferenciada? si és així quin és el mecanisme que segueixes?

● Analitzar les percepcions sobre les vivències de les famílies d'estudiants amb autisme front al procés d'escolarització en aules neurotípiques d'un centre d'alta vulnerabilitat?	- Quines característiques veuen entorn als teus fills que fan dir-te que te TEA ? - Quins son els aspectes de recolç heu tingut per part del centre? - Quines necessitats creus que te el teu fill/a? - Quin ha estat el procés d'acompanyament tant pel teu fill com per a la família? - Quina es la acollida que reb el teu fill/a en la classe? - Quin es el vincle que teniu amb el professorat del teu fill/a?
--	--

Annexe 3. CONSENTIMENT DE CENTRE



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Per mitjà del present, jo Sr./Sra. _____ com a director/a de _____ AUTORITZO la participació d'integrants de la institució que represente en el Treball de Fi de Grau titulat "Educació inclusiva d'alumnes amb autisme en aules neurotípiques" del que es fa responsable l'estudiant d'Educació Social Ainhoa Bou, sent conscient que tota la informació serà confidencial i únicament utilitzada amb una finalitat educativa.

Declare que la participació d'aquesta institució en el treball és absolutament voluntària i es fa en ple coneixement dels objectius de la investigació aprovada pel docent Gustavo Herrera.

Per últim, declare que la participació dels docents docents serà completament voluntària i dependrà del seu consentiment informat individual.

Objectiu de l'estudi: En aquest estudi em proposo analitzar com les creences i percepcions dels i les professionals de l'educació formal influeixen en l'acompanyament socioeducatiu en el procés d'integració escolar dels alumnes amb autisme en aules neurotípiques.

Duració de la investigació: El període de realització de la investigació serà des de gener de 2025 fins a juny de 2025.

Firma del responsable de la institució:

Firma de l'estudiant:

Annexe 4. CONSENTIMENT INFORMAT



FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT

Treball Fi de Grau per l'Universitat de Barcelona

Aquest document té com a objectiu informar-vos sobre una recerca titulada “*Educació Inclusiva d'alumnes amb autisme en aules neurotípiques*”, en la qual us convido a participar. Aquesta recerca és du a terme per una estudiant del grau d'Educació Social en el marc de l'assignatura de Treball de Fi de Grau, i ha estat degudament aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La finalitat d'aquest document és proporcionar-vos informació clara, precisa i suficient perquè pugueu decidir, de manera lliure i informada, si voleu formar part d'aquest estudi. Us sol·licitem que llegiu aquest document amb atenció i no dubteu a plantejar-me qualsevol qüestió o aclariment que considereu necessari.

Títol de l'estudi: Educació Inclusiva d'alumnes amb autisme en aules neurotípiques

Objectiu de l'estudi: En aquest estudi em proposo analitzar com les creences i percepcions dels i les professionals de l'educació formal influeixen en l'acompanyament socioeducatiu en el procés d'integració escolar dels alumnes amb autisme

Responsable de l'estudi: Ainhoa Bou

Que implica la participació en aquesta recerca?

- Participar en una entrevista d'aproximadament 60 minuts.
- Respondre les preguntes relacionades amb l'objecte d'estudi.
- La participació és voluntària i pot retirar-se en qualsevol moment sense haver de justificar la seva decisió.

Drets dels participant:

1. Confidencialitat:

- 1.1. Les seves respostes seran anonimitzades i no seran atribuïdes a vostè de manera directa en cap moment de l'Estudi, ni en cap publicació.
- 1.2. Així mateix, les dades seran emmagatzemades de manera segura i eliminades un cop finalitzi el projecte.

2. Voluntarietat:

- 2.1. La seva participació és totalment voluntària
- 2.2. Pot decidir no respondre qualsevol pregunta que no desitgi o interrompre l'entrevista en qualsevol moment

3. Accés a la informació:

- 3.1. Pot sol·licitar informació addicional sobre el projecte en qualsevol moment
- 3.2. Si ho desitja, pot accedir als resultats finals de la investigació

Amb la finalitat de dur a terme aquesta investigació i elaborar el treball corresponent, serà necessari enregistrar les respostes mitjançant gravacions de veu. Aquestes gravacions es realitzaran exclusivament per permetre la seva posterior transcripció i anàlisi dins del marc de l'estudi.

Les gravacions s'efectuaran únicament si el participant hi dóna el seu consentiment. Tot i que la seva participació no dependrà d'aquest permís, la seva acceptació de les gravacions facilitaria considerablement la tasca d'elaboració de l'estudi.

En fer una creu al requadre següent, manifesto el meu consentiment perquè Ainhoa Bou, pugui utilitzar el material auditiu obtingut durant l'entrevista.

L'estudiant es compromet a utilitzar aquestes gravacions únicament amb finalitats vinculades a l'estudi i garanteixen que aquest ús no comportarà cap intromissió il·legítima ni vulneració dels drets a l'honor, la intimitat o la pròpia imatge dels participants.

- ☐ Autoritzo que les meves respostes siguin enregistrades (audio) exclusivament per a finalitats de la recerca.
- ☐ Autoritzo que es facin servir fragments anonimitzats de les meves respostes en l'informe acadèmic.
- ☐ No autoritzo l'enregistrament de les meves respostes

Consentiment:

Jo _____, he llegit i comprès la informació proporcionada sobre aquest projecte. Entenc els objectius de la recerca, què implica la meva participació i els meus drets com a participant. Amb el meu consentiment, accepto participar en aquesta investigació.

Signatura del/la participant:

Nom complet: _____

A Barcelona, a ____ de _____ 20__

Signatura i nom de les responsables del projecte:

Nom complet:

A Barcelona, a ____ de _____ 20__

Annexe 5. TRANSCRIPCIÓ, AUDIO I CONSENTIMENTS

A continuació adjuntem els consentiments informats de totes les participants de la recerca, així com també les transcripcions i audios de les respectives entrevistes. ■■■■.