

ANÀLISI DE LA CAPACITACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'ATENCIÓ INCLUSIVA A L'ALUMNAT AMB TEA.

Orientacions pedagògiques per al professorat de
l'Institut Bellulla (Canovelles)

**Màster en Psicopedagogia
Treball de Final de Màster**

**Romina Álvarez Torrabadella
Tutora: Imma Balart Colom
Curs 2019-2020**

ÍNDEX

ABSTRACT	5
1. INTRODUCCIÓ	6
2. JUSTIFICACIÓ	7
3. MARC NORMATIU	8
Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació.....	8
Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu	9
Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn d'espectre autista (TEA)	10
4. MARC TEÒRIC	11
Educació inclusiva.....	11
Atenció a la diversitat.....	12
Què és el Trastorn d'Espectre Autista?	13
Estratègies i recursos pedagògics per a l'atenció a l'alumnat amb TEA dins l'aula ordinària	17
4.1 APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A LA ÈTICA PROFESSIONAL	20
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA.....	22
5.1 DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS	23
6. MARC METODOLÒGIC.....	24
6.1 ENFOCAMENT METODOLÒGIC.....	24
6.2 ÀMBITS DE RECERCA	24
Context	24
Destinatari	25
6.3 INSTRUMENTS	25
6.4 ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES.....	26
Procés de recollida de dades.....	26
Tractament i codificació de la informació	26
Temporització del procés d'investigació	27
7. ANÀLISI DE RESULTATS.....	28
Objectiu específic 1.1: Esbrinar el nivell coneixements, formació i/o assessorament especialitzat del professorat en atenció a alumnat amb diagnòstic de TEA.....	28
Objectiu específic 1.2: Identificar les estratègies pedagògiques que aplica el professorat per a atendre l'alumnat amb TEA de manera inclusiva	31
Objectiu específic 1.3: Identificar el grau d'assessorament i acompanyament professional en aspectes pedagògics i psicològics.....	34

Objectiu específic 1.4: Avaluar el grau de treball col·legiat i col·laboratiu en l'organització dels recursos, dels agents educatius i de la intervenció educativa.	35
Objectiu específic 1.5: Avaluar el grau de col·laboració entre l'escola i la família	37
8. CONCLUSIONS	38
8.1 CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ	38
8.2 LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA	41
8.3 PERSPECTIVES DE FUTUR	41
BIBLIOGRAFIA	42
ANNEXOS	45
ANNEX 1: QÜESTIONARI D'AVUACIÓ DE LA CAPACITACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DE L'ALUMNAT AMB TEA	45
ANNEX 2: TAULA. RELACIÓ DELS OBJECTIUS AMB ELS ÍTEMS DEL QÜESTIONARI	48
ANNEX 3: TRANSCRIPCIÓ DE LES RESPOSTES OBERTES A L'ÍTEM 23	48
ANNEX 4: TRANSCRIPCIÓ DE LES RESPOSTES OBERTES A L'ÍTEM 28	48

ÍNDIX DE FIGURES I TAULES

Figura 1: Edat dels participants	28
Figura 2: Sexe del professorat participant	28
Figura 3: Percentatge del professorat que coneix els dos criteris clínics de diagnòstic del TEA	29
Figura 4: Grau de coneixement de les teories explicatives del TEA (en percentatge) ..	29
Figura 5: Percentatge de professorat que coneix el grau d'afectació de les àrees cognitives de l'alumnat de 1r d'ESO	29
Figura 6: Percentatge del professorat que coneix altres trastorns associats al TEA en l'alumnat	30
Figura 7: Grau d'utilitat de la formació en atenció a la diversitat percebuda pel professorat	31
Figura 8: Grau de valoració de formació especialitzada en TEA per a la millora de l'atenció inclusiva	31
Figura 9: Grau de suficiència dels recursos disponibles per atenció a l'alumnat amb TEA segons consideració del professorat (en percentatge)	32
Figura 10: Grau en que el professorat considera que les actuacions pactades conjuntament estan pensades en clau d'aprenentatge competencial	34

Figura 11: Percentatge del professorat que afirma o nega la realització col·laborativa dels PI de l'alumnat amb TEA	35
Figura 12: Grau d'utilitat de l'assessorament psicopedagògic rebut considerat pel professorat.....	36
Figura 13: Percentatge de docents que considera suficient el treball en xarxa en relació a l'alumnat amb TEA.....	36
Figura 14: Grau de col·laboració entre l'escola i la família percebuda pel professorat	37
Taula 1. Criteris dels trastorns d'espectre autista	14
Taula 2. Mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades de TEA	20
Taula 3. Dades personals dels subjectes de la mostra	25
Taula 4. Temporització del procés d'investigació.....	27
Taula 5. Resultats de les estratègies i recursos materials, pedagògics i TIC utilitzats pel professorat en l'atenció a l'alumnat amb TEA	31
Taula 6. Categorització i freqüència relativa de l'ítem 23	33
Taula 7. Categorització i freqüència relativa de l'ítem 28	33

ABSTRACT

Pensar i articular l'educació des de i per la inclusió implica atendre les necessitats educatives i singularitats de tot l'alumnat, personalitzant els processos d'intervenció i avaluació del seus aprenentatges. Implica assumir un posicionament ètic des del qual és responsabilitat de tota la comunitat educativa garantir el dret de tot l'alumnat d'accedir a una educació de qualitat i amb igualtat d'oportunitats. És en aquest posicionament en que aquesta investigació analitza la capacitació del professorat de l'INS Bellullà en l'atenció als alumnes amb Trastorn d'Espectre Autista (TEA) escolaritzats a primer curs de secundària. Els principals resultats obtinguts permeten concloure que un baix nivell de coneixements de les característiques i del diagnòstic de l'alumnat amb TEA, la falta de formació específica sobre el TEA, la manca d'assessorament clínic i psicopedagògic i de col·laboració de tota la comunitat educativa, així com l'aplicació d'estratègies i mesures educatives que no s'adapten a les necessitats educatives dels discents, condicionen l'atenció personalitzada de l'alumnat amb TEA i la seva inclusió a l'aula ordinària.

Conceptes clau: inclusió educativa, mesures d'atenció a l'alumnat, trastorn d'espectre autista, estratègies pedagògiques i organitzatives d'atenció a l'alumnat amb TEA

ABSTRACT

Pensar i articular la educación desde i por la inclusión implica atender las necesidades educativas i singularidades de todo el alumnado, personalizando los procesos de intervención i evaluación de sus aprendizajes. Implica asumir un posicionamiento ético desde el cual es responsabilidad de toda la comunidad educativa garantizar el derecho de todo el alumnado de acceder a una educación de calidad i en igualdad de oportunidades. Es en este posicionamiento en el que esta investigación analiza la capacitación del profesorado del INS Bellullà en la atención de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) escolarizados en el primer curso de secundaria. Los principales resultados obtenidos permiten concluir que un bajo nivel de conocimientos de las características i del diagnóstico del alumnado con TEA, la falta de formación específica sobre el TEA, la escasez de asesoramiento clínico i psicopedagógico i de colaboración entre toda la comunidad educativa, así como la aplicación de estrategias i medidas educativas que no se adaptan a las necesidades educativas de los discentes, condicionan la atención personalizada del alumnado con TEA i su inclusión en el aula ordinaria.

Conceptos clave: inclusión educativa, medidas de atención al alumnado, trastorno de espectro autista, estrategias pedagógicas i organizativas de atención al alumnado con TEA.

1. INTRODUCCIÓ

L'atenció als alumnes amb diagnòstic de Trastorn d'Espectre Autista (TEA) dins dels centres educatius ordinaris, planteja grans reptes a les institucions per tal d'oferir una intervenció de qualitat que promogui la inclusió educativa, afavorint el desenvolupament de les competències bàsiques de l'alumnat amb autisme adequant-les a les seves necessitats i singularitats.

El propòsit d'aquesta investigació és el d'analitzar la capacitat del professorat en atenció a l'alumnat amb diagnòstic de TEA per a la seva inclusió educativa, i es contextualitza en el cas concret de l'Institut Bellullà en relació a l'atenció de dos alumnes amb TEA que actualment s'inscriuen al primer curs d'ensenyament secundari obligatori (ESO). Aquest anàlisi és resol amb l'avaluació de la formació especialitzada de que disposa el professorat, així com la valoració de les estratègies i recursos pedagògics que configuren la seva acció educativa i el grau de cooperació i col·laboració entre l'equip docent i aquest amb altres professionals de l'educació tant interns com externs al centre.

A partir dels resultats obtinguts, es proposen en el desenvolupament de les conclusions un seguit d'orientacions que pretenen assessorar el professorat en la millora de l'atenció educativa de l'alumnat amb diagnòstic de TEA dins de l'aula ordinària.

2. JUSTIFICACIÓ

La voluntat d'enfocar el tema al voltant de l'alumnat amb diagnòstic de TEA i, concretament, a les competències, recursos i estratègies que té el professorat per a realitzar una intervenció des de l'atenció a la diversitat i la inclusió, ve motivada per la proximitat d'un cas real. Un company, professor de secundària, destaca la inquietud mostrada per membres de l'equip docent per oferir una atenció de qualitat als alumnes amb diagnòstic de TEA inscrits al centre. Els menors comparteixen amb la resta de companys i companyes part de les hores lectives dins de l'aula ordinària. El principal factor que motiva la tria d'aquest tema és, precisament, les possibilitats de que els resultats i conclusions extretes puguin ser d'utilitat en un context educatiu real. En aquesta direcció, la rellevància i idoneïtat d'aprofundir en la present investigació es fan paleses en la incidència que pot tenir en els docents, en la qualitat de la seva intervenció i en el seu propi benestar personal.

La repercussió més transcendental que pot ocasionar la investigació, però, és precisament en l'alumnat, tingui o no un diagnòstic de TEA. Atendre a l'alumnat des d'una perspectiva inclusiva suposa, precisament, vetllar pel desenvolupament integral de tots i totes i acollir la diferència com a valor transformador i col·lectivitzador. De manera concreta, en relació als subjectes autistes implica atendre les seves singularitats i necessitats concretes, potenciant aquells aspectes que milloraran la qualitat de vida de l'alumne, efectes que traspassen les parets del centre escolar i la temporalitat, estimulants competències que facilitaran la interacció amb l'entorn en l'adulthood de la persona autista.

En últim lloc, i com a conseqüència (o causa) de tot el que s'acaba de descriure, el tema de la investigació esdevé rellevant en tant que es proposa oferir estratègies que permetin articular la pràctica educativa docent de manera satisfactòria, en termes d'inclusió i no d'integració.

3. MARC NORMATIU

A continuació es detalla la informació recollida en alguns dels documents legals que es vinculen a l'objecte i als objectius de la investigació. Són exposats de manera progressiva, anant del marc normatiu més general al més concret en relació a l'alumnat amb TEA. Principalment es recull la normativa específica del territori català en tant que aquesta es concreta a partir de les lleis i decrets estatals. Inicialment es fa referència a la normativa general que recull la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, en relació al principi d'educació inclusiva i els criteris pedagògics, formatius i organitzatius d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques. En segon lloc, es destaquen les principals mesures i suports d'atenció i funcions dels centres educatius prescrits al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Finalment, a través del Pla d'atenció integral a les persones amb TEA (2012) es presenten elements bàsics imprescindibles en la intervenció amb alumnat amb TEA, on destaquen actuacions concretes vinculades a la formació dels professionals.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació

Ja en el preàmbul de la Llei 12/2009 queda palesa la voluntat explícita d'entendre i projectar l'educació com un dret fonamental per a tothom, encarada a l'atenció a tot l'alumnat i a la inclusió educativa. S'exposa que:

Entre els objectius prioritaris de la Llei destaca l'objectiu que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic (p.4)

De manera concreta, la llei disposa com a principi rector del sistema educatiu la inclusió educativa, i la cohesió social com un dels principis generals sobre els que ha de desplegar-se (art. 2.1f). En aquesta direcció, a l'article 77 sobre criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres, es prescriu la integració dels alumnes procedents de diversos col·lectius en l'aplicació del principi d'inclusió (77.1a) i l'obligació d'adequar "els processos d'ensenyament al ritme d'aprenentatge individual, per mitjà de l'aplicació de pràctiques educatives inclusives i, si escau, de compensació per mitja de l'aplicació de pràctiques d'estímul per a l'assoliment de l'excel·lència" (77.1d). Aquest darrer aspecte es matisa a l'article 81 en que es concreten els criteris d'organització pedagògica per a l'atenció a alumnat amb necessitats educatives específiques. Els projectes educatius han de preveure elements metodològics, curriculars i organitzatius per tal de donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat amb trastorn d'aprenentatge i motivar-ne la seva participació a l'entorn escolar ordinari.

Considerant el subjecte que és interès de la investigació, es sintetitzen a continuació aquelles al·lusions a la funció i formació dels docents en relació a l'atenció a l'alumnat i a les pràctiques educatives inclusives. Així, la llei disposa que:

En l'educació secundària obligatòria, l'atenció docent s'ha d'organitzar equilibrant l'especialització curricular del professorat amb la necessària globalitat de l'acció educativa, i s'hi ha de potenciar la tutoria i l'orientació

acadèmica i professional. En concordança, s'ha de promoure la polivalència curricular del professorat que actua sobre un mateix grup d'alumnes, tenint en compte la seva especialització i formació (art.79.6)

En aquesta direcció, el professorat ha de disposar d'una formació inicial que el capaciti per a fer front als reptes del context en que té lloc la seva pràctica educativa. Aquesta formació ha de preveure l'adquisició de coneixements i actituds professionals relatius als continguts específics de la seva disciplina així com a aspectes de l'atenció psicopedagògica. Tanmateix, és un dret i un deure del professorat, mantenir-se actualitzat i desenvolupar-se professionalment a través de la formació permanent que permetrà la millora de les pràctiques educatives.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

Es planteja el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, amb la finalitat de concretar aspectes que promouen una atenció a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Les normatives, acords i informes nacionals i internacionals a partir dels quals es concreten les disposicions del decret, acullen el principi d'educació inclusiva com a pilar fonamental en la construcció d'una societat inclusiva on totes les persones puguin desenvolupar-se amb plena autonomia i en igualtat d'oportunitats, especialment per a les persones que tenen algun tipus de discapacitat.

D'entre les funcions dels centres educatius, el decret disposa la obligatorietat de promoure entorns i processos d'aprenentatge prou flexibles com per adaptar-se i donar una resposta ajustada a les necessitats educatives de tot l'alumnat. En relació a les funcions i el rol del professorat, es precisa la necessitat de que aquests s'impliquin de manera col·legiada i col·laborativa en l'aplicació de les mesures i suports per l'atenció educativa de tot l'alumnat amb el que hi tinguin relació educativa. Destaquem en aquest punt allò referit als professionals i docents d'atenció educativa més especialitzada, per la relació amb l'objecte d'estudi de la present investigació. En aquest sentit, al decret s'especifica que aquests professionals han de corresponsabilitzar-se amb la resta de l'equip docent en l'elaboració i aplicació dels Plans Individualitzats (PI) i col·laborar i donar suport i assessorament al professorat en les seves tasques de tutoria i orientació per tal de fer efectiva la inclusió escolar de tot l'alumnat, sobretot dels alumnes amb necessitats educatives específiques (art.7)

Al capítol II s'estructuren un seguit de mesures i suports per a l'atenció educativa de l'alumnat, les quals inclouen les "accions i actuacions organitzades pels centres destinades a facilitar l'accés a l'aprenentatge i a la participació, a fi de permetre el progrés de tots els alumnes, prevenir les dificultats de l'aprenentatge i assegurar un millor ajustament entre les capacitats dels alumnes i el context educatiu" (art.7.1). Els suports són els recursos personals, metodològics i materials de que disposen els centres per a fer possible el desenvolupament de les mesures planificades. Amb tot, es consideren tres tipus de mesures i suports:

- **Universals:** accions i pràctiques educatives de caràcter preventiu i proactiu pensades per facilitar l'accés a l'aprenentatge significatiu de tot l'alumnat, potenciant dinàmiques d'inclusió i atenent les necessitats

contextuals amb la flexibilitat necessària. Estan dirigides a tot l'alumnat i són aplicades per part de tot el professorat el qual ha de concretar-les a les programacions de l'aula.

- **Adicionals:** aquelles que permeten ajustar accions educatives temporals a aquells aspectes concrets de cada alumne que poden perjudicar el seu desenvolupament integral i el procés d'aprenentatge. Han de vincular-se a les mesures i suports universals. Estan dirigides als alumnes amb necessitats educatives especial (entre d'altres), es determinen a partir d'un procés de detecció de necessitats col·laboratiu i són aplicades per professionals d'atenció educativa en coordinació amb altres professionals especialitzats en l'atenció especial. També han de concretar-se a les programacions de l'aula.
- **Intensius:** actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. Es plantegen de manera transversal, regular i sense límit temporal. Estan destinades a alumnes amb necessitat específica de suport educatiu. Els apliquen tots els docents d'atenció educativa i, especialment, els professionals especialitzats en educació especial, orientació i altres agents de la comunitat.

Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn d'espectre autista (TEA)

El document proporciona orientacions i propostes de detecció, intervenció, tractament i avaluació de les actuacions educatives adreçades a persones amb TEA. Inclou també un recull de criteris diagnòstics per als diferents perfils de TEA, així com els diversos recursos i serveis disponibles per a atendre'ls.

Destaquem en aquesta ocasió el llistat d'elements bàsics i característiques de la intervenció que es detallen en el pla d'atenció: individualització (conèixer característiques específiques de l'alumne i de l'entorn per adaptar la resposta pedagògica); equips professionals multidisciplinaris (àmbits clínic, educatiu i social per establir objectius comuns); precoç (inici de la intervenció tan bon punt es diagnostica); estructurada (partir dels criteris de predictibilitat i estabilitat que l'alumnat TEA necessita per comprendre les situacions); generalitzada (els objectius pedagògics han de ser transversals a tots els contextos on viu l'alumne); integral (preveu totes les necessitats evolutives, educatives, mèdiques, psicològiques...); flexible (adaptada a cada alumne en funció de l'entorn i de cada moment); coordinació interdisciplinària i existència d'un professional de referència; avaluada (periòdicament amb indicadors, de manera prèvia i posterior a la intervenció per avaluar la seva eficàcia).

Com en els casos anteriors, destaquem també aquella informació referida al professorat que treballa amb l'alumnat amb TEA. A més d'entendre la formació especialitzada del professorat com un factor facilitador, en aquest cas es concreta la necessitat de que professionals de la salut i serveis educatius dels centres treballin de manera col·laborativa amb el professorat i tot l'entorn escolar, que els ofereixin assessorament professional i especialitzat, suport emocional per al treball amb l'alumnat i familiars afectats i participin d'espais de coordinació per a avaluar l'acompliment d'objectius pedagògics així com promoure l'elaboració de material i estratègies específiques per a treballar les diferents àrees afectades. També es concreta la necessitat de donar informació i pautes d'actuació dirigides als companys/es dels alumnes amb TEA.

4. MARC TEÒRIC

A continuació es presenten les diferents aportacions teòriques sobre les que es fonamenta la investigació. En aquest sentit, es conceptualitzen i desenvolupen els termes i aportacions pedagògiques següents: educació inclusiva, atenció a l'alumnat, el Trastorn d'Espectre Autista i estratègies i recursos per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb TEA dins de l'aula ordinària. La recerca de fonts bibliogràfiques s'ha centrat en recopilar inicialment tant articles de recerca bibliogràfica com articles teòrics experimentals. Les bases de dades on emprades per a fer la selecció han estat principalment: google acadèmic, scielo i biblioteca virtual de la UOC. El criteri de selecció dels articles han estat tres. En primer lloc, s'han utilitzat les bases de dades anteriorment esmentades per tal de que les fonts consultades hagin estat prèviament validades. En segon lloc, la inclusió en aquestes de termes vinculats a la conceptualització, teorització i detecció del TEA, i a les condicions i estratègies educatives per al inclusió i l'atenció a la diversitat de les persones amb TEA. Per últim, s'ha tingut en compte la data de publicació dels articles les quals es comprenen entre els anys 2014 i 2019 per tal de que les dades responguessin a un criteri d'actualitat. S'han contemplat algunes fonts amb data de publicació prèvia a aquest període en tant que es consideren de gran interès per ser, els seus autors i autores i les seves aportacions, referents en aspectes teòrics tractats en aquest estudi.

Educació inclusiva

Són diversos els autors de referència que conceptualitzen el terme d'educació i/o escola inclusiva. Entre d'altres, es presenten les aportacions fetes per referents com Pere Pujolàs i Mel Ainscow. Així doncs, Pujolàs *et al.* (2006: 7) defineixen l'escola inclusiva com aquella en la qual:

Poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius que – evidentment– són diferents. [...] no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament).

Els autors fan especial incís en el la diversitat d'alumnat, en les diferències enteses com a valor i no com a factor generador de desigualtats i discriminació. Tothom, sense cap mena d'excepció, ha de ser atès i inclòs a l'escola per tal de garantir el seu desenvolupament integral en totes les etapes de la vida.

Per a Ainscow, M. (2006) la inclusió és el procés de posar els valors inclusius en acció. L'autor articula aquests valors entorn "l'equitat, la participació, la comunitat, la compassió, el respecte per la diversitat, la sostenibilitat i els drets" (p.8). La inclusió, doncs, suposa una reformulació de les accions educatives en canvi constant. Parlar i actuar des de i en la inclusió suposa qüestionar la "normalitat" com a constructe social, entendre la diversitat com un factor natural de la humanitat i no com un problema, i acceptar i estimar les diferències, sempre amb el propòsit de fer front a la desigualtat, la discriminació i l'exclusió. Trobem en les paraules de l'autor el mateix èmfasi que Pujolàs *et al* (2006) donen a la diversitat i l'atenció a les diferències com a valor educatiu.

De manera més contextualitzada a l'àmbit dels centres educatius, Booth i Ainscow (2011) concreten en la seva guia per a l'educació inclusiva que *“la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra”* (p.13). En aquesta guia ofereixen un seguit d'indicadors i materials d'auto-avaluació per als centres educatius, sota la principal premissa de que la implementació dels plans inclusius són corresponsabilitat de tota la comunitat educativa.

Atenció a la diversitat

La conceptualització de l'atenció a la diversitat està supeditada al terme d'inclusió educativa. Com queda palès en les definicions aportades més amunt, atendre a tot l'alumnat és, si més no, un dels objectius principals que dóna sentit a l'educació inclusiva. Així doncs, la decisió de dedicar un apartat diferenciat al concepte dins del marc teòric, es deu al fet de considerar l'atenció a la diversitat com un seguit de principis, valors i actuacions concretes que permeten materialitzar la perspectiva inclusiva. A les orientacions per l'atenció a la diversitat a l'ESO (Generalitat de Catalunya, 2013), es concreta que:

L'atenció a la diversitat dels alumnes és una tasca complexa que esdevé un dels reptes per als professors a l'hora de planificar i desenvolupar la seva activitat docent. Requereix tenir una visió àmplia de l'alumne, que el considerin des de tots els seus vessants i que dipositin plena confiança en el desenvolupament de les seves capacitats. Implica, per tant, respectar les diferències i l'especificitat dels alumnes, els processos i moments madurats, així com els diferents ritmes i estils d'aprenentatge. En el cas dels alumnes amb necessitats educatives específiques [...], cal que l'atenció adreçada a aquests alumnes s'organitzi a partir d'un treball funcional, interdisciplinari i motivador que faciliti el desenvolupament d'actituds i habilitats que els permetin participar i aprofitar les activitats, i que els preparin per ser autònoms en els diferents contextos de la vida quotidiana. (p.5)

En el mateix document, en relació a les mesures generals d'atenció a la diversitat, es concreten un seguit de principis psicopedagògics que han de regir l'organització de l'aula ordinària en l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Com es pot observar, aquests estan estretament vinculats a les aportacions incloses en la normativa explicada més amunt. Es consideren, així, cinc eixos pedagògics: la personalització de l'ensenyament (visió global de l'alumne i considerar les intel·ligències múltiples); potenciar l'autonomia de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge (estratègies d'autoregulació enfocades en la capacitat d'aprendre a aprendre); seleccionar les mesures organitzatives de l'aula que s'adaptin millor a les necessitats de l'alumnat i l'assoliment de competències bàsiques; aplicar estratègies i metodologies d'aula diverses i adequades a les necessitats del grup (per exemple el treball en grups cooperatius) i utilitzar les TIC (afavorir l'autonomia personal, l'accés a l'aprenentatge i el desenvolupament de les competències digitals). Complementàriament es detallen un seguit de mesures específiques d'atenció a l'alumnat. Aquestes, però, es detallaran més endavant en relació a les estratègies d'intervenció amb l'alumnat amb TEA.

Per a Carmona i Olivé (2019), “una escola o és inclusiva o és injusta. I una escola injusta no té raó d’existir” (p.104). Els autors entenen que una escola inclusiva és, sobretot, una escola ètica. Des d’aquesta perspectiva plantegen l’atenció a la diversitat de l’alumnat, fent incís especial en l’enorme compromís que ha d’assumir l’escola ordinària. En aquest espai, tot el professorat, coordinats pel tutor, han de conèixer la globalitat de tota la diversitat que configura els seus grups. Els autors afirmen que tot l’equip docent ha de formar-se per a la construcció d’un perfil psicopedagògic. El tractament a la diversitat és entès com un procés natural inherent a la pràctica del professorat, que està contínuament transformant-se per adaptar-se al context i que, necessàriament, implica el treball coordinat de tota la comunitat educativa. Les estratègies d’atenció a l’alumnat a l’aula impliquen processos de creativitat en la programació docent, que ha de preveure varietat de models d’activitats i recursos en els quals l’alumnat ha de ser el protagonista i dinamitzador dels processos d’ensenyament i aprenentatge

Què és el Trastorn d’Espectre Autista?

- Evolució històrica del concepte

El 1908 Eugen Bleuler havia utilitzat el terme autisme en la descripció dels seus pacients amb esquizofrènia. Leo Kenner fou el primer en utilitzar el terme autisme per a descriure el síndrome el 1943. En el seu estudi, observà que els subjectes investigats compartien unes mateixes característiques conductuals: “extrema soledat, desig obsessiu d’invariància ambiental, memòria excel·lent, expressió intel·ligent en alguns dels casos, absència de trets físics, hipersensibilitat a determinats estímuls, mutisme o llenguatge sense una interacció comunicativa real i limitacions en la varietat d’activitats espontànies” (Rosa, 2017:9). Coincidint en el temps, el 1944 Hans Asperger identificà en l’estudi de quatre infants, similituds conductuals a les descrites per Kenner amb la principal diferència de que aquests presentaven bones habilitats verbals, utilitza el terme psicopatia autista per a descriure’ls (Bonilla i Chaskel, 2016; Rosa, 2017). No és fins a finals de la dècada dels 70 que les psiquiatres Lorna Wing i Judith Gould introdueixen per primer cop el concepte d’espectre autista, en tant que les alteracions observades en els subjectes afecten quantitativament i qualitativament a un conjunt de capacitats. Amb elles s’estableix la classificació de la triada de les dificultats (*triad of impairments*) que han estat utilitzats durant dècades per a l’estudi i diagnòstic de persones amb TEA: dificultats en la interacció social, dificultats en la comunicació social, dificultats en l’imaginari social (Wing i Gould, 1979). Posteriorment, les mateixes autores identificaren que junt a la triada també es manifestaven patrons repetitius d’activitats i d’interessos així com afectacions a la coordinació motora i respostes alterades a determinats estímuls sensorials.

- Classificació del TEA per al diagnòstic: Associació Americana de Psiquiatria

El terme també ha manifestat una evolució constant en els manuals internacionals de diagnòstic. Ens centrem en la classificació que en fa l’Associació Americana de Psiquiatria (APA) en les diferents edicions del *Diagnostic and Statistical Manual (DSM)*. No és fins a la tercera versió del manual (1980) en que l’autisme deixa de considerar-se un símptoma de l’esquizofrènia, s’introdueix per primer cop el terme autisme infantil que

s'insereix dins d'una nova categoria anomenada Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD). En la revisió del DSM-3-R (1987), es manté la categoria TGD, però se substitueix el terme d'autisme infantil per el de trastorn autista en tant que les afectacions es mantenen fins a l'adulesa. El DSM-4 incorpora tres categories per a fer el diagnòstic: afectacions en la interacció social, afectacions en la comunicació i patrons de comportament, d'activitat i d'interessos repetitius estereotipats.

L'actual DSM-5 de 2013 incorpora canvis importants en la definició del TEA. Es passa d'una perspectiva categòrica a una dimensional i s'inclouen tots els subtipus de l'autisme dins del terme trastorn d'espectre autista (substitueix el de TGD), dels quals cal especificar-ne el grau de severitat. Un altre dels canvis és que es redueix la triada anterior a una diada que han de presentar els subjectes per a ser diagnosticats: dèficits en la comunicació social i en la interacció social i conductes rígides i repetitives (Rosa, 2017; Montero, 2018). Per a que una persona sigui diagnosticada amb TEA s'han d'acomplir tots els criteris que es presenten a la següent taula resumida per Hervás, Balmaña i Salgado (2017:93) a partir de les aportacions del DSM-5, i se n'ha d'especificar el seu grau de severitat.

Taula 1.

Criteris dels trastorns d'espectre autista (Hervás, Balmaña i Salgado, 2017)

Criterios de los trastornos del espectro autista del DSM-5

Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:

- Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social
- Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual
- Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas

B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:

- Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas)
- Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema por pequeños cambios)
- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes)
- Híper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta negativa a sonidos específicos o

texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos)
C. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse lenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades
D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día

Malgrat les nombroses investigacions de les darreres dècades encara no han pogut determinar les causes del TEA, existeix consens en diferents aspectes que són comuns a tots els subtipus que conformen el TEA: tenen el seu inici en els períodes inicials del neuro-desenvolupament; és crònic (es manté al llarg de tota la vida); cursa sense remissions; són trastorns d'alta heterogeneïtat degut a la comorbiditat de les afectacions, els subtipus es superposen; es manifesten en diferents graus d'afectació en la comunicació i interacció social així com en l'aparició de conductes i interessos repetitius i restringits; totes les persones amb TEA presenten afectacions cognitives específiques o generals (perfils cognitius i neuronals atípics); les implicacions funcionals s'estenen a tots els àmbits de la vida: personal, acadèmic, social i laboral (Rosa, 2017; Hervás, Balmaña i Salgado, 2017; Bonilla i Chaskel, 2016; Montero, 2018)

- Teories explicatives del Trastorn d'Espectre Autista

Són diverses les teories que es proposen explicar les condicions neurològiques que afecten al cervell de les persones amb TEA. A continuació es presenten algunes d'elles.

- *Teoria de la ment*

L'origen de la teoria de la ment se situa en les investigacions amb ximpanzés fetes de la ma de Premarck i Woodruff (1978). En els seus estudis, els investigadors atribueixen als ximpanzés la capacitat d'anticipar els estats mentals d'altres individus i predir el seu comportament com si fos el propi. Aquestes inferències, per als autors, equivalen a la teoria de la ment i afirmen que són universals als humans adults i que aquestes no poden ésser ensenyades pedagògicament. "Although it is reasonable to assume that their occurrence depends on some form of experience, that form is not immediately apparent. Evidently it is not that of an explicit pedagogy. Inferences about another individual are not taught [...]" (p.525)

Posteriorment altres autors traslladen les investigacions de Premarck i Woodruff a l'àmbit de la psicologia esdevenint un focus d'investigació en el desenvolupament cognitiu dels infants. La majoria d'aquests autors/es accepten que la teoria de la ment és un factor innat i que afecta a la conducta de les persones, aspectes ja introduïts per Premarck i Woodruff. Entre d'altres autors destacats, Baron-Cohen i Leslie (1985) centren els seus estudis en investigar les deficiències en la teoria de la ment en infants amb TEA. A l'estudi en el qual investiguen la comprensió de falses creences (tasca de Sally y Ann), on hi participen infants neurotípics, infants amb síndrome de Down i infants amb TEA (els dos primers com a grup control), conclouen que els infants amb TEA en comparació amb el grup control, mostren incapacitat per a atribuir i identificar les creences dels altres. L'absència de la capacitat de formar representacions de segon ordre, explicaria la manca de teoria de la ment en els

subjectes amb TEA així com les dificultats per entendre i participar del joc simbòlic. Baron-Cohen i Leslie conclouen també que el dèficit en la teoria de la ment no es correlaciona amb afectacions a la capacitat memorística i que és independent del nivell intel·lectual dels individus.

El concepte de la teoria de la ment inclou el desenvolupament de diverses habilitats i capacitats metacognitives que fan que l'anàlisi, comprensió i avaluació de la teoria de la ment sigui una qüestió realment complexa. Algunes d'aquestes habilitats cognitives implicades que han estat investigades des de la teoria de la ment, i que es veuen condicionades en els subjectes amb TEA, són (Tirapu, Pérez, Erekatxo i Pelegrín, 2007): el reconeixement facial d'emocions; les creences de primer i segon ordre; comunicacions metafòriques i històries estranyes: ironia, mentida i mentida pietosa (d'aquí se'n concreta la teoria de la coherència central que s'introdueix mes avall); les ficades de pota; l'expressió emocional a través de la mirada i l'empatia i judici moral (dilemes morals).

- *Teoria de la funció executiva*

En estreta relació amb la teoria de la ment, la teoria de la funció executiva proposa l'afectació de les funcions executives per a explicar algunes de les deficiències detectades en les persones amb TEA. De manera general, s'entén que les funcions executives impliquen processos metacognitius basats en la combinació d'idees simples per tal de poder respondre i resoldre situacions complexes. Tirapu, Muñoz, Pelegrín i Albéniz (2005: 117) exposen que:

De manera concreta, estas funciones pueden agruparse en torno a una serie de componentes como son las capacidades implicadas en la formulación de metas, las facultades empleadas en la planificación de los procesos y la estrategias para lograr los objetivos y las aptitudes para llevar a cabo esas actividades de una forma eficaz.

De manera concreta, l'afectació en les funcions executives es manifesten com a deficiències en les habilitats de planificació, organització, presa de decisions, inhibició o memòria de treball (Tirapu *et al.*, 2005). Des d'aquesta teoria s'explicaria, entre d'altres, la rigidesa cognitiva i la invariància que caracteritzen les persones amb TEA (Puerto, 2017).

- *Teoria de la coherència central dèbil*

Happé i Frith (2006) opten per la teoria de la coherència central dèbil per a analitzar i explicar el TEA. Anteriorment Frith ja havia definit la coherència central com la tendència que persones neurotípiques mostren en processar de manera global els inputs i informació de l'entorn, sovint a expenses de l'atenció o memorització dels detalls. Les autores parteixen de la hipòtesi de que les persones amb TEA mostren una coherència central dèbil. En les seves conclusions, Happé i Firth (2006) parlen en termes de preferència i no de dèficit en tant que els individus amb TEA investigats mostren una capacitat superior als individus neurotípics en les tasques que requereixen processos d'anàlisi focalitzats, sense poder identificar si aquesta tendència es correlaciona amb una pèrdua de la capacitat d'anàlisi global. De fet, en el seu estudi es demostra que les persones amb TEA són capaces de processar globalment la informació quan se'ls hi requereix específicament. Defenen la idea de que el funcionament cerebral de la persona amb TEA respon a una preferència per la informació local per sobre de la global i no pas a una deficiència en aquesta darrera.

L'aportació des de la teoria de la coherència central, diuen les autores, cal traslladar-la necessàriament a l'àmbit educatiu per les enormes implicacions que suposa. De fet, aquesta perspectiva ha tingut una bona acollida per part de la comunitat vinculada al TEA (individus i famílies), ja que posa l'accent en el potencial i superioritat d'aspectes cognitius que mostren les persones amb TEA. En paraules de les autores, "weak coherence is seen as addressing aspects of ASD that some other accounts have neglected, such as areas of talent, super-acute perception, and lack of generalisation" (p.6)

- El síndrome de Savant en persones amb TEA

Enllaçant en certa manera amb el que s'acaba de detallar sobre la teoria de la coherència central dèbil, destaquen les implicacions del síndrome de Savant les quals es presenten freqüentment en persones amb TEA. Aquestes solen mostrar habilitats cognitives extraordinàries en alguna tasca concreta (a vegades en més d'una hora) malgrat presentin afectacions social, sensorial i motor, així com un baix nivell cognitiu. Puerto (2017: 112) concreta que:

Estas capacidades son más frecuentemente observadas en personas con autismo, "savant autistas", que en la población no autista. Tales habilidades excepcionales incluyen habilidades para la música, cálculo mental, habilidades nemotécnicas excepcionales, extraordinarias habilidades para el dibujo, entre otras. [...] La mayoría de los que sufren el síndrome tienen alteraciones en el hemisferio izquierdo de su cerebro. Por eso es que gran parte de ellos son también autistas. Cuando el hemisferio izquierdo no funciona bien, el derecho lo compensa desarrollando nuevas habilidades.

Semblen evidents les implicacions que aquest tret suposa en l'àmbit pedagògic i educatiu. Les habilitats extraordinàries haurien de ser enteses com a oportunitats per a potenciar el desenvolupament integral de l'alumnat amb TEA, afavorir que aquest se senti valorat i s'incrementin les seves habilitats que, alhora, promouran el seu benestar i una millor qualitat de vida.

Estratègies i recursos pedagògics per a l'atenció a l'alumnat amb TEA dins l'aula ordinària

De la informació presentada fins el moment es pot extreure la següent premissa a considerar alhora de plantejar la intervenció amb l'alumnat amb TEA: de la mateixa manera que qualsevol alumne ha d'ésser acollit atenent a les seves singularitats, totes les persones diagnosticades amb TEA presenten tants perfils diferents com persones. S'ha apuntat prèviament el factor de la comorbiditat dels TEA, fet que fa necessari conèixer de manera exhaustiva cada un dels casos, els graus d'afectació en cada una de les àrees del neurodesenvolupament així com de l'entorn familiar i social. A continuació s'exposen aquells aspectes, estratègies i/o recursos que de manera generalitzada es consideren transcendents per a dur a terme una intervenció educativa que atengui l'alumnat amb TEA des de la inclusió.

- Formació inicial i permanent del professorat per al desenvolupament competencial en l'atenció a l'alumnat amb TEA dins de l'aula ordinària. Com s'ha assenyalat anteriorment, ja en el desplegament del marc normatiu es considera requisit imprescindible que el professorat i el conjunt de professionals que esta en contacte amb l'alumnat amb TEA,

participi de formacions especialitzades que desenvolupin les seves competències professionals en l'atenció educativa personalitzada. El docent ha de tenir coneixements d'educació especial i intervenció psicopedagògica per tal d'oferir una atenció inclusiva a l'alumnat amb TEA (Unirrevista, 2019). En el seu estudi, García-Cuevas i Hernández (2016), conclouen que de manera general el professorat motiu de la investigació no disposa de la formació específica adient i que això influeix en l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb TEA. En aquesta mateixa direcció, Lozano, Alcaraz i Colás (2010), afirmen que la formació específica que reben els subjectes de la seva investigació és decisiva en l'aplicació de la intervenció amb l'alumnat amb TEA que s'avalua.

- Treball en xarxa col·legiat i col·laboratiu. Implica tant la cooperació del professorat i els professionals de la psicopedagogia dins del centre educatiu com d'aquests amb altres professionals externs. Ja s'ha comentat amb anterioritat la necessitat de que aquesta cooperació es dugui a terme. En aquest sentit, serveis educatius com l'EAP, el CRETDIC o el CEEPSIR tenen un paper fonamental en el suport, assessorament i acompanyament de l'alumnat i dels centres en la gestió de recursos, de formació i d'actuacions per a la intervenció i avaluació psicopedagògiques per atendre a l'alumnat i, en concret, a alumnes que presenten necessitats educatives especials (Decret 150/2017, de 17 d'octubre). Al Pla d'atenció integral a persones amb TEA (Generalitat de Catalunya, 2012:70) es consideren els següents factors facilitadors en relació al treball en xarxa i els serveis externs: professionals i equips amb objectius i finalitats globals compartits sobre el desenvolupament i l'aprenentatge dels alumnes que es vol potenciar; respecte, complementarietat i corresponsabilitat de les intervencions professionals en els diversos àmbits (educatiu, de la salut, social); consideració i reconeixement al treball educatiu dels professionals de l'educació, enfortit pel treball en xarxa amb tots els agents d'intervenció social, de salut i educativa; coordinació dels diferents agents en el disseny del pla d'intervenció amb els alumnes; informació ajustada, coherent i consensuada compartida amb els professionals i amb les famílies: existència de canals de comunicació i protocols d'actuació consensuats entre els agents.

En el mateix document es destaca la necessitat de que el professorat rebi assessorament, suport emocional i orientacions pedagògiques per part d'especialistes de l'àmbit clínic i psicopedagògic per tal de vetllar per una atenció integral i inclusiva de l'alumnat amb TEA. En el seu estudi, García-Cuevas i Hernández (2016) també identifiquen la manca de treball col·laboratiu entre professionals i la falta d'assessorament del professorat com a factors influents en la ineficàcia de les intervencions educatives plantejades.

- Col·laboració amb les famílies . La presència de fills/es amb TEA té clares implicacions en la convivència familiar. A més, la comorbiditat de cada cas fa que cada família també hagi de desenvolupar unes o altres necessitats i requereixin uns o altres serveis i estratègies d'intervenció

(Tijeras *et al.* 2015). De nou en el seu estudi, García-Guevas i Hernández (2016) destaquen la manca de col·laboració entre escola i família en el cas que investiguen i conclouen que aquest és un factor transcendental en el bon desenvolupament de les pràctiques educatives en atenció a l'alumnat amb TEA. En la intervenció i investigació que realitza Merino (2017) amb alumnat amb TEA al llarg de tres anys, es conclou que l'aplicació de mètodes col·laboratius entre la família i l'escola té una incidència positiva en el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne amb TEA.

- Varietat de recursos materials i didàctics i us de les TIC adaptats als perfils dels TEA. Com ha quedat palès anteriorment, parlar d'educació inclusiva i d'atenció a la diversitat suposa adequar les activitats i la pràctica docent a les singularitats i necessitats educatives de tot l'alumnat. Per a tal propòsit és imprescindible disposar de varietat de recursos materials i didàctics que permetin tal adaptació (Generalitat de Catalunya, 2012; Andreu, 2012; García-Cuevas i Hernández, 2016). De manera específica, donat el perfil i processos d'aprenentatge que requereix l'alumnat amb TEA, cal que aquests recursos i materials siguin de caràcter eminentment visual (pictogrames, fotografies, vídeos, etc.), característica que també s'ha de preveure en les fitxes on la seqüenciació de les tasques a realitzar ha de ser molt clara i concisa (Unirrevista, 2019). Les activitats han de ser funcionals, estar molt ben organitzades i estructurades i ser senzilles de realitzar, tan mateix la repetició és un factor facilitador en els seus processos d'aprenentatge (UniversidadViu, 2014). Són molts els autors/es que consideren que les TIC es presenten com un recurs que, per les seves característiques visuals inherents, pot suposar un gran aliat en els processos d'aprenentatge de l'alumnat amb TEA. Terrazas, Sánchez i Becerra (2016) conclouen que “[...]las TIC son una herramienta que si sabemos cómo, cuándo y para qué utilizarlas potencia significativamente el desarrollo de las personas con TEA” (p.133). En aquesta mateixa opció se situen Sebastian i Oliva (2014) i destaquen programes com “còmic TEA” i “pictograma room” per a tal propòsit. En ambdós estudis, s'afirma que l'aplicació dels recursos TIC no és possible ni eficient si el professorat no esta format en l'ús de les TIC i si no existeix un treball cooperatiu i voluntat innovadora per part de la comunitat educativa.
- Sistematització de les metodologies d'intervenció i d'avaluació de l'alumnat amb TEA. Per tal de que la intervenció sigui significativa i transversal a tots els contextos, els diferents agents educatius (família, escola, EAP...) han de pactar explícitament l'actuació de cada un dels agents, així com les respostes col·lectives a reaccions que tingui l'alumnat amb TEA. Aquesta corresponsabilitat també recau en la necessitat d'establir un entorn escolar i l'organització espai-temporal de manera molt estructurades i predictibles (Generalitat de Catalunya, 2012). Cal pactar una creació de rutines i desenvolupar processos d'ensenyament i aprenentatge concrets, precisos, rellevants, funcionals i estructurats en l'espai i el temps (Lozano, Alcaraz i Colás, 2010). En aquest sentit, la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) del centre té un

paper fonamental en l'organització, en el seguiment dels recursos d'atenció a l'alumnat i en la gestió de les dificultats dels alumnes que troben barreres en l'aprenentatge i en la concreció dels PI de l'alumnat.

Per concloure aquest apartat, es presenta a continuació un recull de mesures i suports per a la intervenció amb l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) derivades dels trastorns d'espectre autista. Les propostes es plantegen a partir del dispost al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, explicat més amunt.

Taula 2

Mesures i suports per a l'alumnat amb NESE derivades de TEA

Universals	Adicionals	Intensives
Personalització dels aprenentatges		
<ul style="list-style-type: none"> Múltiples maneres de comprometre's, de representació i per a l'acció i l'expressió Suports tecnològics Treball per racons L'aprenentatge cooperatiu El treball per projectes 	<ul style="list-style-type: none"> Ús de suports visuals i contextuals Estructures d'activitats predictibles Procediments d'acollida i comiat Estratègies de gestió de l'aula que facilitin, entre altres, les transicions Estratègies de gestió de patis 	<ul style="list-style-type: none"> Planificació adreçada a: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament de la relació interpersonal. Desenvolupament de la regulació emocional Desenvolupament de la representació simbòlica i el raonament Desenvolupament de l'autoconeixement i l'autodeterminació Desenvolupament de la comunicació i el llenguatge Ús de SAAC Activitats d'aprenentatge explícites
Organització flexible del centre i dels recursos		
<ul style="list-style-type: none"> Ensenyament multinivell Docència compartida Apadrinament 	<ul style="list-style-type: none"> Suport del mestre d'educació especial Suport entre iguals Organitzar i flexibilitzar el temps i els espais 	<ul style="list-style-type: none"> Els suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI) El suport del personal d'atenció educativa Els programes d'aula integral de suport (AIS) El suport dels CEEPSIR El suport del CREDA Estructuració d'espais facilitadors del treball individual
Avaluació formativa i formadora		
<ul style="list-style-type: none"> Diferents instruments d'avaluació: coavaluació, autoavaluació, rúbrica, ... Múltiples formats d'activitats d'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> Utilització de suports per a l'avaluació formadora: comunicació visual i explícita 	<ul style="list-style-type: none"> Selecció de criteris d'avaluació inferiors o superiors als del cicle o etapa Transferència dels aprenentatges a altres situacions o ambients
Processos d'acció tutorial, orientació i acollida		
<ul style="list-style-type: none"> Processos d'acollida de famílies Tutoria entre iguals Projectes d'educació emocional Tutoria personalitzada 	<ul style="list-style-type: none"> Mesures d'acció tutorial específiques Mesures d'acció tutorial de grup Actuacions de suport i acompanyament a la família Coordinació específica de professionals del centre 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema específic de comunicació escola/família Processos d'orientació en els itineraris personals Coordinació amb professionals externs
Altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes		
PROPOSTA DE MESURES I SUPORTS PER A L'ALUMNAT AMB NESE DERIVADES de trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA)		

Font: Xtec

4.1 APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A LA ÈTICA PROFESSIONAL

Com s'ha evidenciat en la conceptualització de l'educació inclusiva, aquesta apel·la, per sé, a una actitud ètica. És en sí mateixa una qüestió, un mitjà i una finalitat ètiques. A partir d'aquí, és aquest posicionament inicial des de la perspectiva inclusiva de l'educació i la societat, el que configura el principal aspecte ètic de la investigació que es planteja. La finalitat última de l'estudi és la d'oferir al professorat que es relaciona amb l'alumnat amb TEA, un seguit d'orientacions i assessorament encaminades a promoure una atenció a la diversitat d'aquests alumnes. D'alguna manera, es pretén fer més efectius i palpables els efectes de la inclusió real en la vida tant de l'alumnat com del professorat. Des d'un posicionament ètic, la investigació educativa ha de seleccionar els temes en funció de la implicació social en la resolució de problemes (Vain, 2011).

En relació al contingut exposat i a les fonts d'informació emprades, s'han utilitzat i seleccionat aquelles que inclouen aquesta perspectiva inclusiva, diversa i democràtica de la intervenció i dels processos d'aprenentatge. Tot i que com diu Carmona i Olivé (2019:104), "una escola o és inclusiva o és injusta. I una escola injusta no té raó d'existir". No optar per aquest posicionament, tant en la pràctica docent com en la acció investigadora, seria optar per una perspectiva injusta i quelcom injust és, per definició, antagònic a la ètica.

En relació als procediments previstos en decàlegs que regulen les conductes ètiques, es garanteix un ús adequat de les dades en els següents termes: es declara no haver manipulat les dades per afavorir uns resultats concrets o esperats (falsificació de dades); s'explicita als participants l'organització des de la qual s'encarrega la investigació, la Universitat Oberta de Catalunya en aquest cas, dins del marc d'un treball de final de màster; les dades recopilades es tracten garantint la protecció de la identitat personal, la confidencialitat i l'anonimat i es garanteix el dret dels participants a decidir en tot moment sobre l'ús de les seves dades.

Tanmateix, per accedir a la mostra s'estableix un primer contacte amb l'equip directiu del centre a qui se li exposen el problema i objectius de l'estudi. Es facilita l'accés a l'instrument emprat per a la recollida de dades després que en sol·licitessin la seva lectura. Un cop la direcció del centre accepta la participació en la recerca, es fa arribar el qüestionari al professorat a través del correu electrònic institucional. S'informa a la mostra que complimentant i enviant l'instrument es consent la participació a l'estudi i s'accepta l'ús de les dades obtingudes. S'acorda fer el retorn dels resultats i les conclusions en finalitzar tot el procés investigador.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

El problema de la investigació gira entorn l'exigència pedagògica i ètica que tenen els professionals de l'educació d'atendre l'alumnat de manera integral, en dignitat i considerant les singularitats de tot l'alumnat, a fi de promoure la seva inclusió educativa i social. Tant els menors autistes com les seves famílies tenen el dret de ser incorporats i atesos en centres educatius que proporcionin una adaptació curricular en funció de les seves necessitats educatives garantint, d'aquesta manera, el seu aprenentatge i desenvolupament integrals dins d'un marc d'intervenció inclusiu i normalitzador (Andreu, 2012). La mateixa autora considera que els centres educatius han de vetllar per al desenvolupament de les competències bàsiques, adaptant-les a les necessitats específiques de cada un dels alumnes amb diagnòstic TEA. Els centres han de proveir a l'alumne de recursos i estratègies educatives i terapèutiques adequades a les àrees més afectades de cada subjecte per tal d'afavorir-ne el seu desenvolupament.

De la mateixa manera que cada individu sense diagnòstic de TEA és diferent i, en conseqüència, precisa d'una atenció que consideri les seves singularitats, els alumnes amb diagnòstic de TEA presenten necessitats educatives i personals particularment singulars entre uns i altres. Segons Rosa (2017) "El TEA és un trastorn d'alta heterogeneïtat, i en gran part, això podria ser degut a la simptomatologia comòrbida que acompanya sovint aquests trastorns i que ha sigut poc estudiada" (p.19). El plantejament de la intervenció i avaluació educatives de l'alumnat amb autisme implica, doncs, considerar la complexitat i heterogeneïtat que configuren cadascun dels casos. No existeix, per tant, un tractament únic i definitiu que orienti una intervenció generalitzada sinó que és imprescindible conèixer al detall les particularitats de cada cas abans de dissenyar-ne la intervenció (Montero, 2018). Per a tal propòsit, els centres educatius i els i les professionals de l'educació necessiten de més recursos, formació i assessorament, així com un acompanyament que faciliti la comprensió i atenció d'aquells aspectes vinculats a la salut mental (Andreu, 2012).

Davant dels factors acabats d'exposar i de les inquietuds dels professionals en proporcionar un tracte inclusiu dins de l'aula ordinària a dos dels alumnes amb aquest diagnòstic, la pregunta d'investigació de la qual es parteix pretén oferir un marc d'assessorament que pugui donar resposta a aquesta situació. En aquest sentit ens preguntem: disposa el professorat de la formació, la capacitat i les estratègies pedagògiques en atenció a l'alumnat suficients per a atendre les necessitats específiques de l'alumnat amb TEA i incloure'l dins de l'aula ordinària? Aprofundint encara més en aquest interrogant, ens qüestionem: és el professorat conscient de la comorbiditat que acompanya al TEA (fet que els permetria comprendre les reaccions de l'alumnat)? i, com a conseqüència d'aquesta, si la resposta és negativa, és deu això, entre d'altres motius, al fet de que no hi ha un traspàs d'informació i d'orientació per part dels professionals especialitzats en l'atenció a aquest tipus d'alumnat o bé a la manca de formació especialitzada del professorat?

En front d'aquests plantejaments, la present investigació es preocupa en conèixer i analitzar la resposta i atenció pedagògica que brinden els i les docents a l'alumnat amb diagnòstic de TEA en el cas concret de l'Institut Bellulla (Canovelles). Així, el professorat de la institució, concretament l'equip docent que té contacte amb els dos alumnes amb diagnòstic de TEA, configuren els subjectes entorn els quals s'estructura la recerca. L'objecte específic d'investigació el conformen: el nivell de formació especialitzada, la capacitat i les estratègies pedagògiques d'atenció a l'alumnat de que disposa aquest professorat per a incloure el alumnes amb TEA a l'aula ordinària. Els alumnes que presenten aquest diagnòstic en són dos i estan inscrits al primer curs de secundària, essent aquest el primer curs en que entren en contacte amb el centre educatiu, els agents i l'organització interna.

5.1 DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS

Els objectius general i específics de la recerca, plantejats per a donar resposta al problema i pregunta d'investigació que ens ocupa, són:

- Objectiu general: Analitzar l'efectivitat de la intervenció docent en l'atenció a la diversitat i el nivell d'inclusió de l'alumnat amb TEA a l'aula ordinària
 - Objectiu específic 1.1: Esbrinar el nivell coneixements, formació i/o assessorament especialitzat del professorat en atenció a alumnat amb diagnòstic de TEA
 - Objectiu específic 1.2: Identificar les estratègies pedagògiques que aplica el professorat per a atendre l'alumnat amb TEA de manera inclusiva
 - Objectiu específic 1.3: Identificar el grau d'assessorament i acompanyament professional en aspectes pedagògics i psicològics.
 - Objectiu específic 1.4: Avaluar el grau de treball col·legiat i col·laboratiu en l'organització dels recursos, dels agents educatius i de la intervenció educativa.
 - Objectiu específic 1.5: Avaluar el grau de col·laboració entre l'escola i la família

6. MARC METODOLÒGIC

6.1 ENFOCAMENT METODOLÒGIC

La present investigació planteja una aproximació metodològica mixta. S'aplica un tipus de procediment concurrent, manifest en l'ús simultani de les metodologies quantitativa i qualitativa. El mètode quantitatiu, que ostenta un major predomini en la recollida i anàlisi de dades, es concreta amb una metodologia empíricoanalítica *ex-post-facto*, en tant que no hi ha cap control de les variables perquè el fenomen investigat ja ha succeït. S'analitza i descriuen (estudi descriptiu) les variables que configuren l'objecte d'investigació, vinculades en aquest cas a la capacitat del professorat en l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb TEA. Aquesta metodologia no experimental s'explica també per la impossibilitat de seleccionar la mostra de manera aleatòria, en tant que els participants de la investigació el conformen el grup de l'equip docent de primer curs de secundària de l'Institut Bellulla de Canovelles.

El mètode qualitatiu emprat s'incorpora a través de preguntes de resposta oberta previstes a l'instrument d'investigació. A través d'aquestes es pretén comprendre l'essència de l'experiència compartida pels individus que configuren la mostra per tal de descriure el fenomen. És per això que l'estratègia qualitativa utilitzada es de tipus fenomenològic.

6.2 ÀMBITS DE RECERCA

Context

El municipi de Canovelles, entorn on s'ubica l'Institut Bellulla, té una població total de 16.317 habitants (Idescat, 2018). D'entre aquests, 2.920 conformen el total de població migrada. La majoria de la població, sobretot d'origen estranger, es concentra al barri de la Barriada Nova confrontat al veïnat de Bellulla on s'ubica el centre educatiu. El municipi compta amb quatre centres educatius d'infantil i primària i 2 centres educatius de secundària. Tots ells de titularitat pública. Dues de les escoles i ambdós instituts estan catalogats per la Generalitat de Catalunya com a centres de màxima complexitat (Resolució de 12 de maig de 2017).

L'Institut Bellulla ofereix ensenyament secundària i batxillerat. Actualment atén un total de 537 alumnes i compta amb una plantilla de 61 treballadors/es entre el professorat i altres professionals de l'educació. Pel que fa al primer curs d'ESO, espai on se centra la present investigació, hi ha un total de 108 alumnes que es reparteixen en cinc línies. El nivell socioeconòmic i el nivell de formació de les famílies, tant del centre en general com de l'alumnat de primer curs, és majoritàriament baix. El centre acull una gran diversitat cultural, on els fills/es de famílies migrades representen al voltant del 20% de l'alumnat. Des del curs 2015-2016 l'Institut compta amb una SIEI (abans USEE) que atén a un total de 9 alumnes dels diferents cursos d'ESO. El centre disposa d'altres dos recursos pensats per atendre l'alumnat: Programa Intensiu de Millora a 1r i 2n d'ESO i Aula de Diversificació Curricular a 3r i 4rt d'ESO. A nivell de recursos personals en atenció a l'alumnat, el centre compta amb tres professionals de la psicopedagogia, una educadora en educació especial i una tècnica d'integració social. L'alumnat amb TEA de primer curs disposen de Plans Individualitzats

(PI) adaptats segons avaluació psicopedagògica i d'una vetlladora que esta 5h amb un d'ells i 12h amb l'altre. Tots dos participen al projecte "Sóc útil" (fora de l'aula) que esta plantejat per a treballar l'educació emocional de manera específica.

La metodologia d'ensenyament-aprenentatge que potencia el centre es basa en l'aprenentatge i l'avaluació per competències que, alhora, es plateja com a objectiu de millora en el pla educatiu anual. Tanmateix, el centre aposta per l'aprenentatge per projectes que a començat a impulsar a tots els cursos d'ESO, el quals hi dediquen dues hores setmanals.

Destinatari

Com s'ha comentat, el mostreig no segueix una selecció aleatòria; és de tipus no probabilístic causal i intencional. Es treballa només amb el l'equip docent de primer curs, això és els docents que interactuen amb els dos alumnes amb TEA.

Es planteja l'estudi per a treballar amb el total de la població de referència: 18 docents. La formació de caràcter pedagògic compartida per tots i totes és el màster de capacitació del professorat de secundària o bé la Curs d'Aptitud Pedagògica (fins el curs 2009-2010), essent aquesta prescriptiva per a poder accedir a la borsa docent dels centres públics de secundària. Aquesta formació és complementària a la formació especialitzada vinculada a cada una de les matèries curriculars impartides (veure especialitats a la taula 3).

Taula 3

Dades personals dels subjectes de la mostra

subjectes	Edat	Sexe		Formació capacitació professorat		Formació Base	Formació específica TEA		Formació atenció a la diversitat	
		H	D	CAP	MCP		Si	No	Si	No
S1	55		X		X	Educació infantil i primària + psicologia		X		X
S2	40		X		X	Educadora educació especial	X			X
S3	37		X	X		Història		X		X
S4	28		X		X	Llengua i literatura catalanes		X		X
S5	55		X		X	Pedagogia (especialitat terapèutica)	X			X
S6	49	X		X		Filologia catalana		X		X
S7	36		X		X	Química		X		X
S8	45	X		X		Enginyeria		X		X
S9	37		X	X		Biologia		X		X
S10	30	X			X	Filosofia		X		X
S11	29	X			X	Comunicació audiovisual		X		X

6.3 INSTRUMENTS

La recollida d'informació es va fer a través d'un únic qüestionari elaborat pels investigadors a partir de les dades recollides al marc teòric. S'hi inclouen tant preguntes factuais com subjectives i es formulen de forma tancada amb dos tipus d'opció de resposta: en format d'escala en que han de seleccionar una opció d'entre quatre i amb resposta dicotòmica en alguns preguntes. Tan

mateix quan se sol·licita la concreció d'aspectes determinats, les preguntes es formulen de forma oberta en tant que s'espera una resposta diferent per a cada participant.

El qüestionari s'estructura en subtemes que delimiten les variables avaluades. Aquests han estat concretats a partir de la revisió teòrica que delimita l'objecte d'aquesta investigació, i que es configuren per tal de donar resposta als objectius específics de la recerca (Annex 2). Així, les preguntes s'organitzen en el següents subapartats: Coneixements sobre el Trastorn d'Espectre Autista; Formació (ítems 1-11); Treball en xarxa col·legiat i col·laboratiu (ítems 12-18); i Recursos materials i didàctics i ús de les TIC i Metodologia d'intervenció i avaluació (ítems 19-29).

Amb tot, l'aplicació de l'instrument ha permès analitzar i descriure la situació actual de la capacitació del professorat en l'atenció inclusiva a l'alumnat amb TEA en les diferents variables avaluades amb el qüestionari. Les dades obtingudes han estat valorades en comparació amb la situació més desitjable d'aquestes variables, descrites anteriorment al marc teòric. A partir de les conclusions extretes, es concreten un seguit d'orientacions pedagògiques en clau de transformació i millora de la pràctica educativa en l'atenció inclusiva de l'alumnat amb TEA de l'Institut Bellullà.

L'instrument va ser administrat telemàticament a través de *google forms*. Aquest recurs TIC ha facilitat la recopilació dels resultats agrupats segons percentatge de resposta i la visualització dels resultats individuals. Es va seleccionar aquesta eina a partir d'un criteri d'accessibilitat a la mostra. La limitació temporal de la investigació i la disponibilitat horària dels i les participants, dificultaven poder administrar l'instrument presencialment.

6.4 ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES

Procés de recollida de dades

Les dades van ser recollides a través del qüestionari d'avaluació de la capacitació del professorat en l'atenció a la diversitat a l'alumnat amb TEA (Annex 1). L'instrument va ser autoadministrat pel professorat entre els dies 7 i 13 de desembre de 2019. Prèviament es va establir un primer contacte amb la direcció del centre a qui se l'hi van exposar els objectius de l'estudi i se li va sol·licitar permís per a demanar la participació de l'equip docent de primer curs. Posteriorment es va sol·licitar la col·laboració als participants a través del correu electrònic institucional, facilitant l'enllaç d'accés al qüestionari. A l'inici del mateix s'hi explicita el consentiment informat que inclou l'exposició dels objectius de la recerca, així com la condició d'anonimat en la gestió de les dades i el dret del/les participants de revocar en qualsevol moment el consentiment atorgat i l'accés, rectificació i cancel·lació de les dades personals. Enviant el qüestionari s'accepten les condicions acabades de descriure.

Tractament i codificació de la informació

Un cop recollides les dades, es va procedir al seu tractament i codificació. En primer lloc, per a la identificació dels valors perduts, cal tenir en compte que:

- El qüestionari no permetia seleccionar dues opcions de resposta d'un mateix ítem.

- L'instrument es va elaborar de manera que era obligatori respondre tots els ítems, amb excepció dels ítems 6,8,10,14,16,23 i 28. La contestació d'aquests depenia de la resposta a l'ítem precedent (Annex 1).

No es va observar cap valor perdut en cap de les opcions de resposta de l'instrument. En el cas dels ítems 23 i 28, de resposta oberta, tampoc es van identificar valors perduts en tant que es corresponen el nombre d'afirmacions a la pregunta precedent amb el nombre d'aportacions a les preguntes obertes.

Amb excepció dels dos ítems d'anàlisi qualitatiu (preguntes de resposta oberta), no va ser necessària la codificació de les dades quantitatives obtingudes amb l'instrument. Per a l'anàlisi d'aquestes últimes es va utilitzar la freqüència relativa (ni) expressada en percentatges per a cada un dels ítems. Així, per a l'anàlisi, descripció i avaluació dels resultats van utilitzar-se els valors donats amb major freqüència així com aquells amb una freqüència relativa igual o inferior a 0.2, per la seva condició d'excepcionalitat. Per a l'elaboració de les conclusions, els valors destacats es van analitzar en comparació amb l'estat desitjable en cada una de les variables segons el posicionament recollit en les aportacions al marc teòric. Per exemple, acceptant que la formació especialitzada en atenció a l'alumnat amb TEA és factor indispensable per garantir una atenció inclusiva, es va analitzar la freqüència relativa en els ítems vinculats a la variable. En aquest cas el 80% de la mostra havia afirmat no disposar d'aquest tipus de formació (ni : 0.81). S'han utilitzat gràfics, tant circulars com de barres, per a representar visualment els resultats més rellevants considerats.

Per a l'anàlisi de les dades qualitatives que es van recollir, es va procedir primer a la seva categorització i es van analitzar les dades extretes, també a través dels valors de les freqüència relativa expressades en percentatges (taula 6 i taula 7). Igualment en aquest cas, l'anàlisi de resultats es va realitzar a partir de la comparació de les dades amb la perspectiva concretada al marc teòric.

Temporització del procés d'investigació

Taula 4

Cronograma del procés d'investigació

Tasques	Desembre 2019						
	2	3	4	5	6	7	8
Correcció i redacció final de l'instrument d'investigació	2						
Enviament i període de resposta del qüestionari per part del professorat	9	10	11	1	1	1	15
Buidatge i anàlisi dels resultats	16	17	18	1	2	2	22
Discussió i conclusions	23	24	25	2	2	2	29
				6	7	8	

7. ANÀLISI DE RESULTATS

Es presenten a continuació alguns gràfics que permeten descriure algunes de les característiques de la mostra. Informació aquesta, que ja ha estat presentada de manera estructurada més amunt (Taula 3).

Del total de població a la que es va fer arribar el qüestionari, 18 professionals que configuren l'equip docent de les dues classes de primer curs on estan inscrits els dos alumnes diagnosticats amb TEA, el van contestar 11 participants que componen la mostra analitzada a continuació. D'entre aquests, 4 eren homes i 7 dones amb edats diferents entre ells/es.

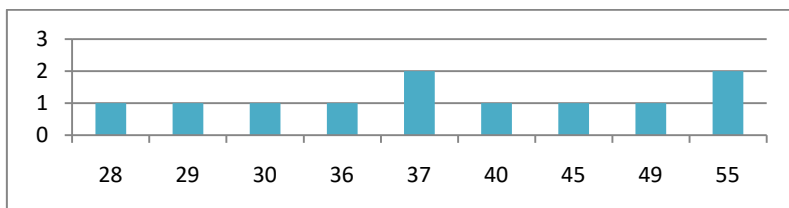


Figura 1: edat dels participants

Font: elaboració pròpia

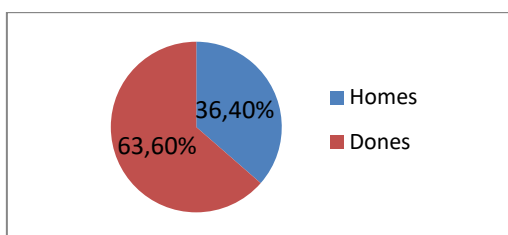


Figura 2: sexe del professorat participant

Font: elaboració pròpia

A continuació s'exposen de manera estructurada les dades recollides relatives a cada un dels objectius específics de la recerca, els quals es plantegen per a donar resposta a l'objectiu general de la investigació: analitzar l'efectivitat de la intervenció docent en l'atenció a la diversitat i el nivell d'inclusió de l'alumnat amb TEA a l'aula ordinària. A l'annex 2 s'hi disposa la taula que recull la relació entre els objectius específics i els ítems del qüestionari plantejats per a la seva avaluació. Aquests es detallen de manera concreta en els següents apartats.

Objectiu específic 1.1: Esbrinar el nivell coneixements, formació i/o assessorament especialitzat del professorat en atenció a alumnat amb diagnòstic de TEA

Aquest objectiu ha estat avaluat a través dels dos primers blocs de contingut del qüestionari: coneixements sobre el TEA i formació especialitzada sobre el TEA i sobre atenció a la diversitat. Els ítems del qüestionari plantejats per a la seva avaluació són: de l'1 al 6 per al primer bloc i del 7 a l'11 per al segon. Es presenta a continuació la informació recollida de cada un dels ítems:

- Ítem 1: Coneixes quins són els dos criteris clínics que s'han de donar pera que una persona sigui diagnosticada de TEA?

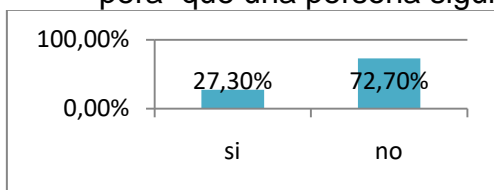


Figura 3: percentatge del professorat que coneix els dos criteris clínics de diagnòstic del TEA

Font: elaboració pròpia

- Ítem 2: Coneixes alguna de les principals teories explicatives del TEA (teoria de la ment, teoria de funcions executives o teoria de la coherència central dèbil)?

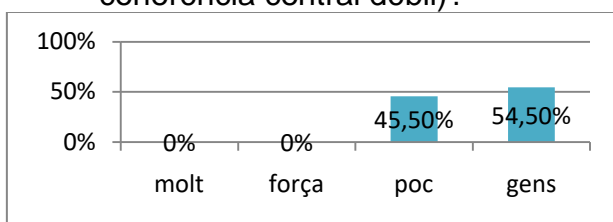


Figura 4: Grau de coneixement de les teories explicatives del TEA (en percentatge)

Font: elaboració pròpia

Tal i com es pot observar en els dos primers ítems avaluats, els participants demostren tenir un baix coneixement sobre els aspectes teòrics i clínics vinculats als perfils neurològics dels estudiants amb TEA. Aquesta mateixa tendència s'observa en els ítems 3 i 4 que es detallen a continuació, en que tan sols el 36,4% dels participants afirma conèixer el grau de severitat amb el que estan afectades les àrees cognitives de l'alumnat amb TEA i el 27,3% afirma conèixer altres trastorns associats en els mateixos alumnes. Ambdós ítems fan referència a informació que pot ser obtinguda a través del l'avaluació psicopedagògica i el consegüent diagnòstic de TEA, a partir de les quals es planteja el PI de l'alumne. Tanmateix, el grau de severitat especificat a l'ítem 3 es vincula amb els criteris clínics per els quals es pregunta a l'ítem 1.

- Ítem 3: Coneixes el grau de severitat amb el que estan afectades les àrees cognitives en el cas de l'alumnat que forma part del grup de 1r curs?

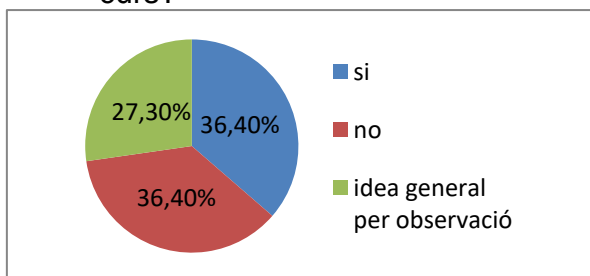


Figura 5: Percentatge de professorat que coneix el grau d'afectació de les àrees cognitives de l'alumnat de 1r d'ESO

Font: elaboració pròpia

- Ítem 4: Coneixes si en el cas d'aquests alumnes hi ha altres trastorns associats (comorbiditat)?

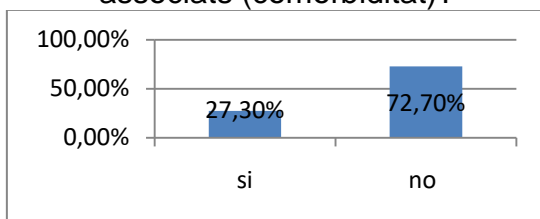


Figura 6: Percentatge del professorat que coneix altres trastorns associats al TEA en l'alumnat

Font: elaboració pròpia

- Ítems 5 i 6: 5) Coneixes les característiques principals que implica el síndrome de Savant el qual es presenta freqüentment en persones diagnosticades amb TEA? 6) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: creus que algun dels alumnes de 1r d'ESO diagnosticats amb TEA manifesten les capacitats pròpies del trastorn de Savant?

A ambdues preguntes tan sols una de les participants (Taula 3: subjecte 5) contesta afirmativament. La resta de participants responen negativament a la primera i, en conseqüència, no responen a la segona.

Destaca en aquest darrer ítem que, amb excepció d'una de les participants, la resta no coneix les característiques del síndrome de Savant. Tanmateix, la professional que coneix el Síndrome afirma identificar-lo en l'alumnat diagnosticat amb TEA.

- Ítems 7 i 8: 7) Has realitzat alguna formació especialitzada en l'atenció educativa a l'alumnat amb TEA? 8) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: consideres que ha estat útil per a la teva pràctica professional?

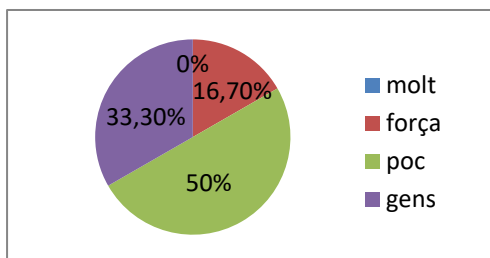
A través dels resultats obtinguts en relació a la formació especialitzada del professorat, s'observa que el 81,1% dels professionals no ha rebut cap formació específica en atenció a l'alumnat diagnosticat amb TEA. Les dues professionals que afirmen haver cursat aquest tipus de formació la han considerat força i molt útil per a la seva pràctica professional en l'atenció a l'alumnat amb aquest diagnòstic.

- Ítems 9 i 10: 9) Has realitzat alguna formació específica en atenció a la diversitat? 10) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: consideres que ha estat útil per a la teva pràctica professional en l'atenció a l'alumnat amb TEA?

En relació a l'ítem 9, del total dels 11 participants 6 han realitzat algun tipus de formació en atenció a la diversitat. Dels 5 subjectes que afirmen no haver realitzat cap formació en atenció a la diversitat, s'hi inclouen els 4 participants que constaten haver accedit al sistema educatiu com a docents de secundària a través del curs d'aptitud pedagògica. El total de subjectes que han fet formació en atenció a la diversitat, per tant, van realitzar el Màster de Capacitació del Professorat de secundària (taula 3). El grau d'utilitat percebuda per part dels professionals en relació a l'atenció a l'alumnat amb TEA (ítem 10) es distribueix de la següent manera (figura 7):

Dels resultats sobre formació específica en atenció a la diversitat, s'observa que el 54,5% del professorat enquestat ha realitzat aquest tipus de formació els

quals la valoren en general poc útil (5 subjectes la consideren poc o gens útil). Tan sols una de les persones la ha valorat com a força útil en relació a l'atenció a la diversitat a l'alumnat amb TEA.



A partir de les respostes recollides a l'ítem 11 (figura 8), s'observa que la majoria dels docents consideren de manera positiva rebre formació especialitzada en TEA per a promoure la millora de la pràctica educativa en atenció a la diversitat de l'alumnat amb aquest diagnòstic.

Figura 7: Gra d'utilitat de la formació en atenció a la diversitat percebuda pel professorat

Font: elaboració pròpia

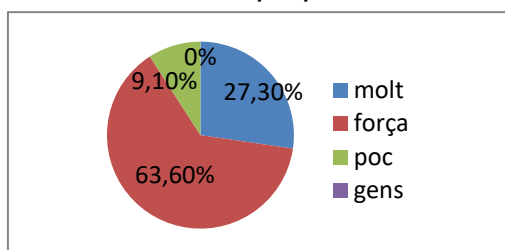


Figura 8: grau de valoració de formació especialitzada en TEA per a la millora de l'atenció inclusiva

Font: elaboració pròpia

Objectiu específic 1.2: Identificar les estratègies pedagògiques que aplica el professorat per a atendre l'alumnat amb TEA de manera inclusiva

La recollida de dades relatives a aquest objectiu específic es realitza a través dels ítems inclosos en el quart bloc de continguts del qüestionari (19-26) i els ítems del cinquè bloc (27-29). La informació recollida fa referència a l'ús i disposició de recursos materials i didàctics i a l'ús de les TIC en ares a l'atenció a l'alumnat amb TEA des d'una perspectiva inclusiva, així com a informació vinculada a la metodologia d'intervenció consensuada per l'equip docent.

- Ítems 19-21 i 24-25

En aquest primer punt s'inclou una taula on es recullen les respostes als ítems 19-21 i 24-25, els quals fan referència a informació molt relacionada entre sí sobre estratègies concretes i, sumàriament, han estat formulades amb una mateixa opció de resposta (sempre, sovint, a vegades, mai). A l'annex 1 s'hi disposen els ítems redactats íntegrament.

Taula 5

Resultats de les estratègies i recursos materials, pedagògics i TIC utilitzats pel professorat en l'atenció a l'alumnat amb TEA

ítems	Sempre	Sovint	A vegades	Mai
Í19: elements visuals	0%	27,30%	72,70%	0%
Í20: seqüenciació, claredat, concisió i senzillesa	0%	27,30%	72,70%	0%
Í21: interacció del grup	0%	36,40%	45,50%	18,20%
Í24: TIC visual, estructurat, senzillesa, repetició	18,20%	27,30%	45,50%	9,10%
Í25: TIC per a TEA	0%	9,10%	36,40%	54,50%

Font: elaboració pròpia

A partir dels resultats recopilats, es destaca que en general les activitats docents plantejades a l'aula incorporen amb poca freqüència estratègies i recursos adaptats a l'alumnat amb TEA per atendre'l a l'aula ordinària des d'una perspectiva inclusiva. De manera concreta, 8 dels 11 participants afirmen que poques vegades els recursos materials i pedagògics utilitzats a l'aula inclouen elements principalment visuals i les tasques es presenten de manera seqüenciada i amb explicacions clares, concises i senzilles.

En relació a la previsió d'activitats que promoguin la interacció del grup, tot i que augmenta la freqüència d'aplicació per una banda (4 professionals), 2 dels participants afirmen que no es preveuen activitats pensades per a potenciar aquest tipus d'interaccions entre l'alumnat en general i, específicament, entre l'alumnat amb TEA i l'alumnat neurotípic.

Pel que fa a l'ús de les TIC com a recurs pedagògic facilitador de la personalització de l'atenció a l'alumnat amb TEA, amb excepció d'un dels subjectes, la resta afirma utilitzar recursos TIC on hi predominen elements visuals, la informació es presenta de manera estructurada i amb un lèxic senzill i les tasques tenen un caràcter repetitiu. D'entre aquests, 5 dels participants consideren que ho fan sovint (2) i sempre (3). En relació a la freqüència d'ús de recursos TIC elaborats específicament per a treballar amb alumnat amb TEA, la majoria del professorat considera que a vegades (4) i mai (6).

- Ítem 26: Creus que els recursos materials, pedagògics i tecnològics dels que disposes a l'aula són suficients?

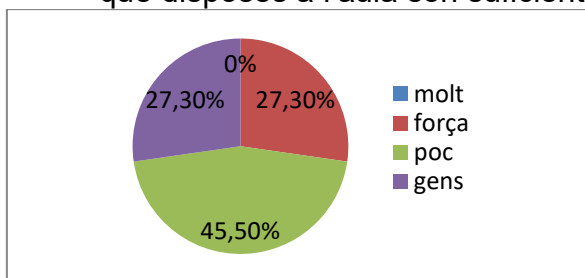


Figura 9: Grau de suficiència dels recursos disponibles per atenció a l'alumnat amb TEA segons consideració del professorat (en percentatge)

Font: elaboració pròpia

La informació il·lustrada a la figura 9 permet observar que la majoria del professorat participant considera que no disposa dels recursos materials pedagògics i tecnològics suficients per a atendre a l'alumnat amb TEA de manera inclusiva dins de l'aula ordinària.

- Ítems 22-23: 22) A l'aula ordinària hi ha previst algun tipus de protocol durant la classe que sigui rutinari i predictable (per exemple: explicació i projecció visual de la rutina del dia, abans d'iniciar la sessió)? 23) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: podries especificar en que consisteix el protocol que utilitzes?

A l'ítem 22 només 4 dels 11 participants responen afirmativament. Les respostes a la segona pregunta són obertes. De la informació extreta amb aquests dos ítems, destaca en primer lloc que tan sols un 36,4% dels enquestats incorpora protocols rutinaris i predictibles en el desenvolupament de les seves pràctiques docents a les aules on hi estan presents els alumnes

diagnosticats amb TEA. D'entre aquests 4 docents, dues de les respostes obertes en les que es demana concretar el tipus protocol usat no responen explícitament el que es sol·licita (S.5 i S.7). El subjecte 1 és l'únic que proposa una sistematització rutinària i previsible en l'estructuració de l'activitat docent. L'anàlisi de la freqüència relativa amb la que es presenten les categories valorades, permet observar que el factor més present en els protocols emprats pels docents és la predictibilitat del mateixos (ni 0.17). Per a l'anàlisi dels resultats es considera el total de la població a qui es dirigeix l'estudi encara que no hi hagin participat finalment.

Taula 6

Categorització i freqüència relativa de l'ítem 23: exemple de protocol rutinari i previsible usat durant la classe. (Transcripció de les respostes a l'annex 3)

Subjecte	Participació	Implica procés	Implica caràcter rutinari	Implica predictibilitat
S.1				
S.2				
S.3	x	x	x	x
S.4				
S.5	x			
S.6				
S.7	x			x
S.8	x		x	x
S.9				
S.10				
S.11				
N no participant (7)				
ni	0.2	0.05	0.1	0.17

Font: elaboració pròpia

- Ítem 27-28: 27) S'han pactat estratègies d'actuació conjuntes per gestionar les situacions problemàtiques o disruptives que puguin donar-se? 28) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: podries concretar-ne alguna?

8 dels 11 professionals participants responen afirmativament a la pregunta 27. Aquests, responen obertament a la pregunta 28 per a descriure alguna estratègia d'actuació concreta que ha estat pactada col·laborativament i que, per tant, apliquen en la seva pràctica professional.

Com s'observa en la categorització de l'ítem 28 inclosa a la taula 7, s'analitzen les estratègies d'actuació descrites per part dels 8 docents que responen la pregunta. D'entre les estratègies descrites, destaquen: no pressionar a l'alumne amb TEA davant de situacions problemàtiques determinades que li produeixen estrès, demanar suport d'algun docent o professional extern a l'aula i canviar el tema que origina el conflicte o que esdevé factor d'estrès per a l'alumne. Tan sols en tres de les respostes s'hi identifiquen actuacions plantejades per a la resolució de situacions conflictives.

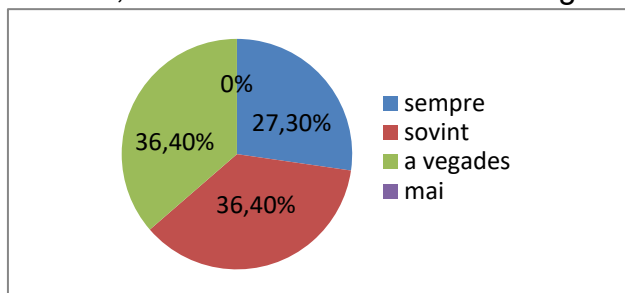
Taula 7

Categorització i freqüència relativa de l'ítem 28: exemples d'estratègies d'actuació conjunta pactades per a fer front a situacions conflictives amb alumnat amb TEA. (Transcripció de les respostes a l'annex 4)

Subjecte	Participació	Enfocada a gestió conflictes	Descriu actuació concreta	Enfocada a aprenentatge personalitzat
S.1	x			x
S.2	x			
S.3	x	x		x
S.4	x		x	
S.5	x			
S.6				
S.7	x	x		x
S.8	x		x	
S.9				
S.10	x	x	x	x
S.11				
N no participant (7)				
ni	0.4	0.17	0.17	0.2

Font: elaboració pròpia

A l'ítem 29 els participants valoren les actuacions plantejades conjuntament en funció de si estan pensades per a promoure l'aprenentatge competencial i el benestar de l'alumnat amb TEA (figura 10). 7 dels 11 enquestats ha considerat que les actuacions aconsegueixen aquesta finalitat sempre (3) i sovint (4), mentre els 4 participants restants considera que aquest fet és dóna a vegades. A la taula 7, s'inclou l'anàlisi de les estratègies exposades pel mateix professorat en aquesta direcció. A la darrera columna es valora si les propostes acullen una perspectiva enfocada a l'atenció personalitzada de l'alumnat amb TEA. Com es pot observar, només en la meitat dels casos s'hi inclou aquesta intencionalitat educativa.



A la darrera columna es valora si les propostes acullen una perspectiva enfocada a l'atenció personalitzada de l'alumnat amb TEA. Com es pot observar, només en la meitat dels casos s'hi inclou aquesta intencionalitat educativa.

Figura 10: Grau en que el professorat considera que les actuacions pactades conjuntament estan pensades en clau d'aprenentatge competencial

Font: elaboració pròpia

Objectiu específic 1.3: Identificar el grau d'assessorament i acompanyament professional en aspectes pedagògics i psicològics

Per a l'anàlisi d'aquest objectiu s'ha emprat la informació recollida amb els ítems 15-16 inclosos dins del tercer bloc de contingut del qüestionari. Aquests també han estat utilitzats en l'anàlisi de la informació relativa a l'objectiu específic següent (1.4) en que s'avalua el grau de col·laboració dels agents que configuren la comunitat educativa.

- Ítems 15-16: 14) Has rebut algun tipus d'assessorament en l'atenció a l'alumnat amb TEA per part d'especialistes de l'àmbit clínic? 15) En cas afirmatiu a la pregunta anterior: ha estat útil aquest assessorament per a la teva pràctica professional?

Tan sols una única persona respon afirmativament a ambdues preguntes (Taula 3: subjecte 2). De les respostes recollides destaca, doncs, que gairebé el total del professorat que treballa amb alumnat amb TEA no ha rebut cap mena d'assessorament ni suport des de l'àmbit clínic en atenció a l'alumnat amb aquest diagnòstic. Complementàriament, sobresurt la valoració positiva en termes d'utilitat que en fa la única persona que si confirma haver rebut aquest tipus d'assessorament.

Objectiu específic 1.4: Avaluar el grau de treball col·legiat i col·laboratiu en l'organització dels recursos, dels agents educatius i de la intervenció educativa.

El tercer bloc de contingut del qüestionari inclou els ítems 12-18. Tots ells pensats per valorar el nivell de treball en xarxa col·legiat i col·laboratiu en l'avaluació i intervenció educativa amb l'alumnat amb TEA del centre. S'analitza la col·laboració entre els agents educatius dins del centre, i entre aquests i altres professionals externs així com amb la família. L'ítem relatiu a l'anàlisi de la col·laboració entre el centre i la família s'inclou en l'apartat d'anàlisi del darrer objectiu específic (1.5) de la recerca. Pel que fa als ítems 14 i 15, descrits al punt anterior, s'observa que no existeix un vincle de col·laboració entre els professionals de l'àmbit clínic i els professionals de l'educació. Sobre la col·laboració i col·legialitat dels professionals interns del centre, trobem que:

- Ítem 12: Els PI de l'alumnat amb TEA han estat formulats a partir del treball col·laboratiu entre el/la tutor/a (coordinació), professionals de la psicopedagogia (assessorament) i la resta de l'equip docent (assessorats/des)?

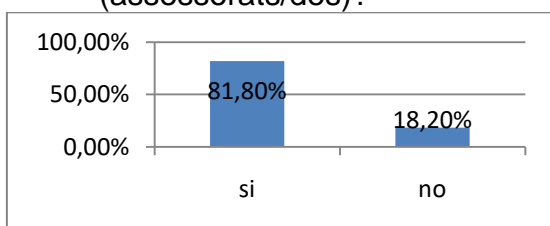


Figura 11: Percentatge del professorat que afirma o nega la realització col·laborativa dels PI de l'alumnat amb TEA

Font: elaboració pròpia

Amb excepció de 2 dels docents, la resta afirma que els PI de l'alumnat amb TEA han estat realitzats de manera col·laborativa entre el tutor/a, els professionals de la psicopedagogia del centre i la resta de l'equip docent. Aquestes dades contrasten amb altres resultats exposats més amunt. Els PI de l'alumnat amb necessitats educatives especials detectades, preveuen un seguit de mesures addicionals i especials per a personalitzar l'atenció de l'alumnat en funció de les seves necessitats educatives, això és a partir de l'avaluació psicopedagògica i del consegüent diagnòstic. Així, els PI dels alumnes amb TEA del centre haurien de d'incorporar estratègies pedagògiques considerant el grau d'afectació de les àrees cognitives, la comorbiditat en cada un dels casos i

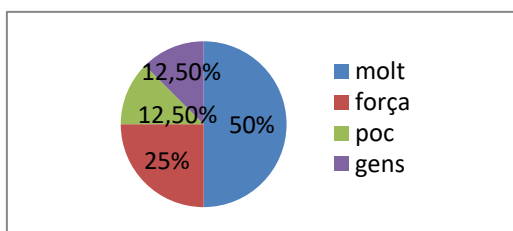
la caracterització del trastorn de Savant. En la construcció col·laborativa dels PI, l'equip docent participa en l'assessorament sobre aquests aspectes i les mesures pactades. Els resultats sobre el coneixement que tenen els docents d'aquests tres factors en relació a l'alumnat amb TEA del centre, indica que la majoria dels participants no coneixen les àrees cognitives afectades, ni la presència de trastorns associats, ni la influència del trastorn de Savant.

- Ítems 13-14: 13)Has rebut algun tipus d'assessorament i orientacions pedagògiques en l'atenció a l'alumnat amb TEA per part d'especialistes de l'àmbit psicopedagògic? 14)En cas afirmatiu a la pregunta anterior: han estat útils aquestes orientacions per a la teva pràctica professional?

Les respostes a l'ítem 13 resolen que el 72,7% dels docents afirmen haver rebut algun tipus d'assessorament i orientacions per part dels professionals de l'àmbit psicopedagògic. D'entre aquests, el 75% considera que aquest suport ha estat molt i força útil en el desenvolupament de la seva pràctica professional. Mentre que dos dels enquestats creu que ha estat poc o gens útil per a l'atenció a l'alumnat amb TEA (figura 12).

D'altra banda, 3 docents afirmen no haver rebut cap tipus d'assessorament psicopedagògic en atenció a l'alumnat amb TEA.

En comparar el resultat obtingut a l'ítem 13 amb els resultats del punt anterior, destaca la discrepància entre les freqüències relatives obtingues. Mentre el 81,8% afirma que els PI han estat realitzats de manera col·laborativa (els quals



impliquen l'assessorament del professorat per part de professionals de la psicopedagogia), el 72,2% afirma haver rebut assessorament psicopedagògic.

Figura 12: Grau d'utilitat de l'assessorament psicopedagògic rebut considerat pel professorat

Font: elaboració pròpia

- Ítem 17: Consideres que el treball en xarxa entre professionals de diferents àmbits (interns i externs) és suficient en el cas de l'alumnat amb TEA?

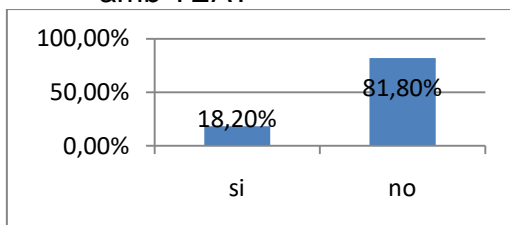


Figura 13: Percentatge de docents que considera suficient el treball en xarxa

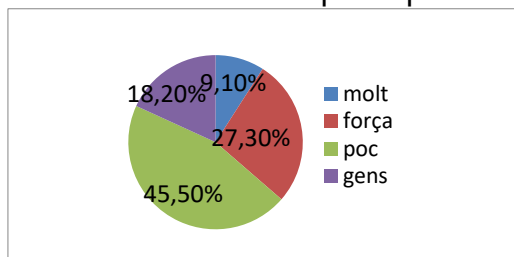
Font: elaboració pròpia

La informació il·lustrada a la figura 13 permet observar que la majoria dels professionals enquestats considera que el treball en xarxa en relació a l'atenció de l'alumnat amb TEA és insuficient, incloent tant als professionals interns com als externs al centre educatiu.

Objectiu específic 1.5: Avaluar el grau de col·laboració entre l'escola i la família

El grau de col·laboració de la família s'avalua amb l'ítem 18 que tanca el tercer bloc de contingut. Aquest ítem també s'utilitza per a avaluar l'objectiu anterior (1.4) en relació al treball en xarxa, en tant que la família és entès com a agent educatiu rellevant en el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Sobre la pregunta: Consideres que les famílies dels alumnes amb TEA estan prou implicades en el treball col·laboratiu amb el professorat i d'altres agents externs? 7 dels 11 participants considera que el grau d'implicació de les



famílies en col·laboració amb el centre és poc (5) i gens (2), mentre que 3 docents afirmen que hi ha força implicació de les famílies i tan sols 1 persona considera que la seva participació és molta. De manera gràfica, les respostes s'organitzen de la següent manera:

Figura 14: Grau de col·laboració escola-família percebuda pel professorat
Font: elaboració pròpia

8. CONCLUSIONS

8.1 CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

Amb el desenvolupament de la present investigació s'ha aprofundit en l'anàlisi de factors vinculats en l'atenció a la diversitat de l'alumnat diagnosticat amb TEA dins de l'aula ordinària, i la relació d'aquests amb la capacitació del professorat del context concret de l'INS Bellullà. La informació recollida ens ha permès indagar sobre la situació dels docents en aquests aspectes.

En relació a les preguntes de la investigació plantejades inicialment, ens qüestionàvem en primera instància si el professorat que conforma la mostra de l'estudi és conscient de la comorbiditat que acompanya el Trastorn d'Espectre Autista i, en cas d'observar que no n'és de conscient, es deu això, entre d'altres motius, al fet que no hi ha un traspàs d'informació i orientació per part dels professionals especialitzats en l'atenció de l'alumnat diagnosticat amb aquest trastorn? A partir de l'anàlisi de les respostes obtingudes en el present estudi, podem inferir que, en relació a la primera pregunta, el professorat no té coneixement d'altres trastorns associats al TEA ni tampoc coneix de manera general els factors vinculats al diagnòstic del mateix que facilitarien la comprensió del fenomen. Tanmateix, amb excepció d'un dels participants, la resta no coneix les característiques del síndrome de Savant que, com es dedueix de la investigació, es dona en el cas de l'alumnat de primer curs del centre escolar. Com ja avançàvem al marc teòric, considerar les capacitats extraordinàries vinculades a aquest Síndrome té enormes implicacions en l'àmbit pedagògic. A tenor dels resultats obtinguts, podem considerar que la falta d'assessorament i orientacions per part de professionals de l'àmbit clínic, així com el rebut per part de professionals de la psicopedagogia que no és considerat útil en la seva majoria, es presenta com una de les causes que originen el desconeixement i la manca de consciència sobre la comorbiditat i d'altres factors que caracteritzen el TEA. No podem afirmar, però, que aquesta sigui la única causa ni la principal. Més endavant es desglossen altres factors analitzats que tenen impacte en la capacitació del professorat.

Concretàvem, a partir de les dues anteriors, una darrera pregunta d'investigació qüestionant si el professorat disposa de la formació i estratègies pedagògiques en atenció a la diversitat suficient per atendre les necessitats específiques de l'alumnat amb TEA dins de l'aula ordinària. A partir d'aquí, presentem les conclusions de la recerca atenent els objectius específics de l'estudi.

- Objectiu específic 1.1: Esbrinar el nivell coneixements, formació i/o assessorament especialitzat del professorat en atenció a alumnat amb diagnòstic de TEA

Tal i com s'acaba de comentar, el professorat mostra un baix nivell de coneixements en relació al TEA, així com de formació específica. Per contra, un major nombre dels participants afirma haver realitzat formació en atenció a la diversitat malgrat aquesta no és considerada en termes generals prou útil per a l'atenció educativa de l'alumnat amb TEA. Aquest tipus de formació es considera fonamental en la professionalització dels docents per oferir una atenció personalitzada a cada alumne i per a la inclusió a l'aula ordinària de l'alumnat amb necessitats educatives especials (com en el cas del TEA). De la

mateixa manera que García-Cuevas i Hernández (2016) i Lozano, Alcaraz i Colás (2010) conclouen en els seus estudis, entenem que la falta de formació específica en l'atenció a l'alumnat amb TEA té, igualment, una gran influència en la capacitat del professorat de l'INS Bellullà per atendre de manera inclusiva als alumnes amb aquesta diagnòstic. En aquesta mateixa direcció, coincidim amb Carmona i Olivé (2019) en la constatació de que la formació dels docents en un perfil psicopedagògic és un factor influent en l'atenció inclusiva a l'alumnat en general i a l'alumnat amb diagnòstic de TEA de manera específica.

- Objectiu específic 1.2: Identificar les estratègies pedagògiques que aplica el professorat per a atendre l'alumnat amb TEA de manera inclusiva

Els resultats obtinguts en aquest sentit permeten inferir que de manera general els docents no incorporen en la seva pràctica educativa estratègies pedagògiques que s'adaptin a les necessitats específiques de l'alumnat amb TEA. Aquest fenomen dificulta desenvolupar una educació personalitzada en l'atenció a l'alumnat, ja que la varietat de recursos, metodologies i estratègies esdevenen requisits indispensables en aquest sentit (Andreu, 2012; García-Cuevas i Hernández, 2016). Considerem que, entre d'altres factors, que el professorat no disposi de formació específica ni de coneixements suficients sobre el TEA, explica el fet de que no es coneguin estratègies pedagògiques especialitzades en l'atenció a l'alumnat amb TEA dins de l'aula ordinària. Tanmateix, interpretem que una baixa col·laboració en el procés d'intervenció i avaluació, així com en la concreció dels PI, expliquen també els resultats obtinguts en relació a l'ús d'estratègies adaptades als perfils d'alumnat amb TEA. La majoria dels participants de la recerca afirmen que els PI s'elaboren col·laborativament, i, normativament, la formulació dels PI ha de preveure mesures i estratègies psicopedagògiques adaptades a la singularitat de cada cas. Així, davant de l'aparent contradicció que apareix en valorar els resultats en ambdós aspectes, deduïm que o bé els PI dels alumnes no inclouen les mesures requerides o bé no s'ha produït una col·laboració efectiva en la seva elaboració i, per tant, l'equip docent desconeix les estratègies i mesures previstes. Altres reflexions vinculades a aquesta deducció s'amplien més endavant en relació a l'objectiu 1.4 sobre treball col·legiat i col·laboratiu.

L'ús de les TIC sembla tenir un pes rellevant en la pràctica docent i una inclusió cada cop més àmplia en la mateixa. Així, potenciar-ne el seu ús i formar al professorat en aquest aspecte es considera una factor facilitador i afavoridor de l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb TEA. Com apunten Sánchez i Becerra (2016), un bon ús de les TIC adaptat a les necessitats educatives específiques per a cada alumne esdevé un element afavoridor del desenvolupament de l'aprenentatge de l'alumnat amb TEA. En el cas que ens ocupa, els professionals afirmen que amb poca freqüència s'incorporen recursos TIC dirigits de manera concreta als discents amb diagnòstic de TEA.

- Objectiu específic 1.3: Identificar el grau d'assessorament i acompanyament professional en aspectes pedagògics i psicològics

Les conclusions en aquest sentit deixen entreveure que la col·laboració dels professionals de l'educació amb els professionals de l'àmbit clínic són pràcticament inexistents. Tenint en compte que, com es recull al Pla d'atenció integral a persones amb TEA, propiciar aquest tipus d'assessorament i

acompanyament afavoreix el desenvolupament d'una intervenció educativa inclusiva així com un major benestar del professorat que es relaciona amb l'alumnat amb TEA (Generalitat de Catalunya, 2012), concloem que la seva inexistència en el cas contextualitzat de l'estudi esdevé un factor limitador en el desenvolupament de la pràctica professional inclusiva.

- Objectiu específic 1.4: Avaluar el grau de treball col·legiat i col·laboratiu en l'organització dels recursos, dels agents educatius i de la intervenció educativa.

De manera general els docents consideren que el treball en xarxa entre els professionals interns i externs en l'atenció a l'alumnat amb TEA és insuficient. Ja ha estat comentada la situació en relació a experts externs de l'àmbit clínic.

No obstant això, la col·laboració entre el professorat i altres professionals interns al centre, sembla que gaudeix de major eficàcia i protagonisme. El 75% del professorat que ha rebut assessorament psicopedagògic considera que ha estat útil per a la seva pràctica professional i, per tant, la col·laboració amb els experts de la psicopedagogia dins del centre adquireix rellevància.

Amb excepció de dos dels participants, la resta afirma que les PI de l'alumnat amb TEA han estat realitzats de manera col·laborativa. En aquest punt, s'obre una via d'anàlisi sobre la qual no s'ha aprofundit de manera extensa en el present estudi. Els PI haurien d'incorporar, entre d'altre informació, la concreció d'estratègies educatives i orientacions per a l'adaptació de recursos materials i pedagògics personalitzats per a cada un dels casos. Si s'han seguit aquestes prescripcions, se'ns plantegen algunes contradiccions en les respostes obtingudes en comparar el grau de col·laboració amb que s'affirma haver fet els PI i el grau d'aplicació d'estratègies i recursos adaptats a l'alumnat amb TEA. Tanmateix, també apareixen discrepàncies sobre la col·laboració i col·legialitat en l'elaboració dels PI en comparar el percentatge de participants que afirmen la formulació col·laborativa del mateix (81,8%) i el percentatge de participants que afirmen haver rebut assessorament psicopedagògic (72,2%), entenent que aquest tipus d'assessorament es prescriptiu en la configuració dels PI (Decret 150/2017, de 17 d'octubre).

Els resultats de la present investigació no permeten determinar quin és el factor concret que causa aquestes contradiccions en les respostes. En qualsevol cas, acceptant que els PI han seguit el procediment normatiu requerit, deduïm que la col·laboració entre el professorat és, sinó inexistente, certament poc eficient. En la mateixa línia que conclouen Garcia-Cuevas i Hernández (2016), constatem que un baix nivell de col·laboració entre professionals així com un baix nivell d'assessorament del professorat, es resolen en la ineficàcia de les intervencions educatives plantejades. Garantir pràctiques educatives inclusives suposa necessàriament que els membres de tota la comunitat educativa en siguin corresponsables (Booth i Ainscow, 2011).

- Objectiu específic 1.5: Avaluar el grau de col·laboració entre l'escola i la família

El grau de col·laboració entre les famílies i el centre és percebut pel professorat com a baix de manera general. Entenem que la qualitat i freqüència de les interaccions de la família i els professionals de l'educació en un ambient de cooperació i col·laboració, influeix en la pràctica educativa dels i les docents i la seva capacitat de donar respostes ajustades a les necessitats educatives

de l'alumnat (García-Cuevas i Hernández, 2016) i, en conseqüència condiciona els processos d'aprenentatge dels mateixos i, vinculat al present estudi, de l'alumnat amb TEA (Merino, 2017).

8.2 LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA

A continuació es detallen les principals limitacions de la investigació que, alhora, es destaquen com a factors que caldria considerar per a la seva millora.

En relació a la mostra, la població de referència era de 18 docents i tan sols 11 han participat de l'estudi final. Caldria indagar en els motius que han causat la no participació i analitzar la seva possible afectació en els resultats de la recerca. En relació també a la mostra, es considera convenient incloure la participació del mateix alumant diagnosticat amb TEA, en el marc d'una investigació que disposi de major marge de temps. En aquest sentit, es podria contrastar amb més fiabilitat la informació recollida per part del professorat.

Un segon aspecte limitador es vincula als instruments emprats en la recerca. Per una banda, es considera convenient incorporar l'ús d'altres instruments de caire qualitatiu que permetin triangular la informació recollida i realitzar un anàlisi descriptiu dels fets més profund i detallat. Tant l'entrevista com el grup de discussió es consideren adients per a indagar sobre els fenòmens analitzats en l'estudi. D'altra banda, l'administració telemàtica de l'instrument ha dificultat poder concretar aquells ítems en els que hagin pogut sorgir dubtes. A més, l'acceptació per part de l'equip directiu de l'aplicació de l'instrument ha estat certament entorpidida per aquesta relació de distància. Aquest fet ha propiciat que es generés certa desconfiança en relació a la investigació tant per part de l'equip directiu com per part de les investigadores.

Un darrer aspecte a considerar són les limitacions vinculades a l'anàlisi dels resultats sobre la col·laboració entre els professionals del centre. En aquest sentit caldria incorporar l'anàlisi de la informació i actuacions recollides als PI, com a objecte d'avaluació de l'estudi per tal de contrastar-les amb els resultats obtinguts en relació a l'ús d'estratègies adaptades a l'alumnat amb TEA així com a les dades sobre l'assessorament psicopedagògic.

8.3 PERSPECTIVES DE FUTUR

Com ja s'ha esmentat al marc teòric, és relativament poca la quantitat d'estudis que es preocupen d'avaluar la capacitació del professorat en l'atenció a l'alumnat amb TEA. Sembla, doncs, rellevant i necessari ampliar la investigació en aquest camp concret. Tan mateix, acceptant la influència que la pràctica docent té en el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat en general, esdevé transcendental focalitzar aquesta investigació en valorar quin és l'impacte real que aquest grau de capacitació professional genera en l'aprenentatge i el desenvolupament integral de l'alumnat diagnosticat amb trastorn d'espectre autista.

Davant de les discrepàncies i contradiccions manifestades en relació a la col·laboració per l'elaboració dels PI, es considera que la continuïtat d'aquesta línia d'investigació hauria d'enfocar-se en analitzar amb major profunditat les dinàmiques de cooperació i col·legialitat reals del context.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M (2006). Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports*, 10 (1), 3-10.
- Andreu, M. (2012). *Escolaritat compartida de l'alumnat amb trastorns d'espectre autista a Catalunya* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya. Recuperat de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/523504#page=1>
- Baron-Cohen, S. i Leslie, A.M. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21, 37-46
- Bonilla, M.F. i Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29
- Carmona, J. i Olivé, M. (2019). L'atenció a la diversitat. El model ètic de l'escola inclusiva i orientadora. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 50, 103-115
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 7477 (2017)
- Garcia-Cuevas, A.M. i Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34
- Generalitat de Catalunya (2012). *Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA)*. Barcelona: Direcció General de Regulació, Planificació i Recursos Sanitaris, Departament de Salut.
- Generalitat de Catalunya (2013). *Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Happé, F. I Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25
- Hervás, A., Balmaña, N. i Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108
- Idescat (2018). El municipi en xifres, Vallés Oriental, Canovelles. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/emex/?id=080410#h644>
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5422 (2009)

- Lozano, J., Alcaraz, S. i Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos de espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(1), 367-382
- Merino, S. (2017). *Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista. Una propuesta de colaboración familia-escuela* (Tesi doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136822>
- Montero, M. R. (2018). *El meu fill té autisme, i ara què? Anàlisi de les necessitats de les famílies amb nens amb autisme durant el procés d'avaluació diagnòstica a Catalunya. Disseny d'un programa d'acollida i suport per a famílies* (Tesi doctoral). Universitat de Girona, Catalunya. Recuperat de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/523504#page=1>
- Puerto, E. (2017). Avances en el conocimiento y modelado computacional del cerebro autista: una revisión de literatura. *Cuaderno Activa*, 8, 109-125
- Pujolàs, P(Ed.), Lago, J.R., Riera, G., Pedregosa, O. i Soldevila, J. (coord) (2006). *Cap a una escola inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo
- Premark, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The behavioral and brain sciences*, 4, 515-526
- Resolució de 12 de maig de 2017 del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017)
- Rosa, M. (2017). *Característiques clíniques i neuropsicològiques en nens i adolescents amb trastorn d'espectre autista d'alt funcionament i en els seus germans* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya. Recuperat de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/523504#page=1>
- Tijeras, A., Fernández, M.I., Pastor, G., Sanz, P., Vélez, X., Blázquez, J.V. i Tárraga, R. (2015). Estrategias y estilos de afrontamiento parental en familias con niños con trastorno de espectro autista (tea) con o sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (tdah). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 311-322. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851784030>
- Tirapu, J., Muñoz, J.M., Pelegrín, C. I Albéniz, A. (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(3), 177-186
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. i Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-789

Unir Revista (2019). *El autismo en el aula: la necesidad de un equipo docente formado en Educación Especial*. Recuperat de: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/autismo-en-el-aula/549204348424/>

Universidad Internacional de Valencia (viu) (2014). *Principales estrategias educativa para niños con autismo*. Recuperat de: <https://www.universidadviu.es/principales-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo/>

Vain, P.D. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 15-23

Wing, L. i Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.

ANNEXOS

ANNEX 1: QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DE LA CAPACITACIÓ DEL PROFESSORAT EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT DE L'ALUMNAT AMB TEA

(Enllaç al qüestionari: <https://forms.gle/PCUW5nF1cA6Gacda8>)

Benvolgut/da docent,

Aquest qüestionari es planteja en el marc de la investigació que es duu a terme en el Treball de Final de Màster de Psicopedagogia. L'estudi es proposa analitzar la situació actual en que se circumscriu la pràctica professional dels i les docents de l'equip docent de primer curs de l'INS Bellullà, en relació a l'atenció a la diversitat de l'alumnat diagnosticat amb Trastorn d'Espectre Autista. La finalitat última, doncs, és la de poder detectar quins factors de la pràctica professional podrien potenciar-se i, oferir un seguit d'orientacions pedagògiques en clau d'inclusió educativa.

La participació és voluntària i absolutament anònima. Les responsables de la investigació no poden conèixer de cap manera la identitat de la persona que respon.

Per normativa, podeu sol·licitar en qualsevol moment la no participació d'aquesta investigació, així com l'eliminació o modificació de les dades aquí recollides. Responent i enviant el qüestionari, accepteu haver llegit les condicions acabes d'exposar i la vostra participació en la investigació.

Per tal de garantir que els resultats de l'estudi puguin ser rellevants i coherents amb la realitat, us sol·licitem que respongueu a les preguntes amb la màxima sinceritat.

Agraïm la vostra col·laboració.

DADES PERSONALS

- Edat
- Sexe
- Formació universitària de base
- Formació de capacitació del professorat
 - o Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP)
 - o Màster de Formació del Professorat o equivalent

CONEIXEMENTS SOBRE EL TRASTORN D'ESPECTRE AUTISTA

1. Coneixes quins són els dos criteris que s'han de donar per a que una persona sigui diagnosticada de TEA?
 - SI/NO
2. Coneixes algunes de les principals teories explicatives del TEA (teoria de la ment, teoria de funcions executives o teoria de la coherència central dèbil)?
 - Molt/força/poc/gens
3. Coneixes el grau de severitat amb la que estan afectades les àrees cognitives en el cas de l'alumnat que forma part del grup de primer curs?
 - SI/NO/Me'n faig una idea a partir del que observo a l'aula

4. Coneixes si en el cas d'aquests alumnes hi ha altres trastorns associats (comorbiditat)?

- SI/NO

5. Coneixes les característiques principals que implica el síndrome de Savant el qual es presenta freqüentment en persones amb TEA?

- SI/NO

6. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: creus que algun dels alumnes de 1r d'ESO diagnosticats amb TEA manifesten les capacitats pròpies del trastorn de Savant?

- SI/NO

FORMACIÓ

7. Has realitzat alguna formació especialitzada en l'atenció educativa a l'alumnat amb TEA?

- SI/NO

8. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: consideres que ha estat útil per a la teva pràctica professional?

- Molt/força/poc/gens

9. Has realitzat alguna formació específica en atenció a la diversitat?

- SI/NO

10. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: consideres que ha estat útil per a la teva pràctica professional en l'atenció a l'alumnat amb TEA?

- Molt/força/poc/gens

11. Consideres que rebre formació especialitzada en el TEA promouria una millora en l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb aquest diagnòstic?

- Molt/força/poc/gens

TREBALL EN XARXA COL·LEGIAT I COL·LABORATIU

12. Els PI de l'alumnat amb TEA han estat formulats a partir del treball col·laboratiu entre el/la tutor/a (coordinació), professionals de la psicopedagogia (assessorament) i la resta de l'equip docent (assessorats/des)?

- SI/NO

13. Has rebut algun tipus d'assessorament i orientacions pedagògiques en l'atenció a l'alumnat amb TEA per part d'especialistes de l'àmbit psicopedagògic?

- SI/NO

14. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: han estat útils aquestes orientacions per a la teva pràctica professional?

- Molt/força/poc/gens

15. Has rebut algun tipus d'assessorament per part d'especialistes de l'àmbit clínic?

- SI/NO

16. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: Hija estat útil aquest assessorament per a la teva pràctica professional?

- Molt/força/poc/gens

17. Consideres que el treball en xarxa entre professionals de diferents àmbits (interns i externs) és suficient en el cas de l'alumnat amb TEA del centre?

- SI/NO

18. Consideres que les famílies dels alumnes amb TEA estan prou implicades en el treball col·laboratiu amb el professorat i d'altres agents externs?

- Molt/força/poc/gens

RECURSOS MATERIALS I DIDÀCTICS I ÚS DE LES TIC

19. Els recursos materials i didàctics emprats incorporen principalment elements visuals (pictogrames, fotografies, vídeos...)?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

20. A l'aula ordinària, es facilita material adaptat a l'alumne amb TEA on, a més dels elements visuals, les tasques a realitzar es presenten de manera seqüenciada i amb explicacions clares, concises i senzilles?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

21. A l'aula ordinària, es preveuen activitats pensades per a potenciar la interacció entre l'alumnat en general i, de manera específica, entre l'alumnat amb TEA i l'alumnat neurotípic?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

22. A l'aula ordinària, hi ha previst algun tipus de protocol durant la classe que sigui rutinari i predictable (per exemple: explicació i projecció visual de la rutina del dia abans d'iniciar la sessió)?

- SI/NO

23. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: podries especificar en que consisteix el protocol que utilitzes?

24. A l'aula ordinària, s'incorporen activitats vinculades a l'ús de recursos TIC en els quals: predominen elements visuals/iconogràfics, la informació es presenta de manera estructurada i amb un lèxic senzill i les tasques tinguin un caràcter repetitiu?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

25. S'utilitza algun recurs TIC pensat específicament per a treballar amb alumnat amb TEA (còmic TEA, pictograma room...)?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

26. Creus que disposes dels recursos materials, pedagògics i tecnològics suficients a l'aula?

- Molt/força/poc/gens

METODOLOGIA D'INTERVENCIÓ I AVALUACIÓ

27. S'han pactat estratègies d'actuació conjuntes per gestionar situacions problemàtiques o disruptives que puguin donar-se? (per exemple davant d'una resposta agressiva per part de l'alumnat amb TEA en situació determinada)

- SI/NO

28. En cas afirmatiu a la pregunta anterior: podries concretar-ne alguna?

29. Consideres que aquestes actuacions conjuntes han estat plantejades en clau d'aprenentatge competencial (personal i social) per al perfil concret de l'alumne amb TEA? És a dir, estan pensades per a millorar el seu aprenentatge i benestar?

- Sempre/sovint/a vegades/mai

ANNEX 2: TAULA. RELACIÓ DELS OBJECTIUS AMB ELS ÍTEMS DEL QÜESTIONARI

Objectius	Ítems
OE1	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11
OE2	19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29
OE3	15,16
OE4	12,13,14,15,16,17,27,28
OE5	18

ANNEX 3: TRANSCRIPCIÓ DE LES RESPOSTES OBERTES A L'ÍTEM 23

S3. Explicació del que es farà a la sessió. Recordatori d'on havíem arribat. Correcció d'exercicis. 20 min. d'explicació o del tema o de l'activitat. Activitat. Tancament amb la previsió de la propera sessió

S5. S'utilitza el projector per veure els temes a nivell visual

S7. Avisar professorat guàrdia o vetllador i anar a l'aula de jocs

S8. El primers cinc minuts repassar el dit a la anterior sessió

ANNEX 4: TRANSCRIPCIÓ DE LES RESPOSTES OBERTES A L'ÍTEM 28

S1. Referent

S2. No fer-lo llegir davant de la classe quan no vol o sortir davant de la classe quan no vol

S3. Que si es posa nerviós no se'l pressioni i es canviï de tema. Que si surt sempre l'ha d'acompanyar un adult.

S4. Demanar suport a un professor de guàrdia

S5. S'ha pactat el problema i la resposta que s'ha de donar per part del professor

S7. Parlar-li d'un altre tema

S8. Cridar personal de l'àrea

S10. S'ha d'intentar calmar a l'alumne amb TEA a través d'un llenguatge tranquil i intentar canviar el tema per relaxar-lo.