

**La qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i
discapacitat severa segons el tipus d'escolarització**

Estudi comparatiu de cas entre les modalitats educatives que
ofereix la comunitat autònoma de Catalunya

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Iris Marzo Núñez

Àmbit temàtic: Educació inclusiva

Tutora: Glòria Martí Galcerán

Curs acadèmic 2022-2023

Resum

En els darrers anys, la resposta educativa a l'alumnat amb autisme ha avançat cap a alternatives més inclusives. Tanmateix, l'agrupació sota el terme «TEA» de tota l'heterogeneïtat que inclou el trastorn ha fet que l'alumnat amb afectacions severes quedés al marge de la majoria de recerques. Aquest estudi pretén comparar les modalitats educatives que s'ofereixen per a aquest alumnat a Catalunya per identificar i analitzar els factors que contribueixen a la millora de la seva qualitat de vida escolar. Per fer-ho, s'ha dut a terme un estudi de cas múltiple a partir de l'observació no participant i entrevistes a docents i famílies d'alumnat amb autisme no verbal de grau 3 en comorbiditat amb discapacitat intel·lectual. Els resultats apunten a l'existència de diferències entre els models de les escoles ordinàries i el centre d'educació especial pel que fa als suports i recursos que ofereixen, així com a les estratègies metodològiques utilitzades.

Paraules clau: educació inclusiva, autisme de grau 3, autisme no verbal, qualitat de vida escolar, modalitats d'escolarització.

Abstract

In recent years, the educational response to students with autism has moved towards more inclusive alternatives. However, the grouping under the term «ASD» of all the heterogeneity that includes the disorder has left students with severe manifestations outside most of the research. This study aims to compare the educational modalities offered to these students in Catalonia (Spain) in order to identify and analyse the factors that contribute to the improvement of their quality of school life. To this end, a multiple case study has been conducted based on nonparticipant observation and interviews with teachers and families of students with nonverbal autism spectrum disorder (level 3) and comorbid intellectual disability. The results point to differences between the models of ordinary schools and the special education centre in terms of the support and resources they offer, as well as the methodological strategies used.

Keywords: inclusive education, level 3 autism, nonverbal autism, quality of school life, modalities of education.

Índex de contingut

1. Introducció.....	5
2. Justificació.....	7
3. Marc normatiu	9
4. Marc teòric.....	11
4.1. El canvi de perspectiva cap a un model inclusiu.....	11
4.1.1. Context històric de l'escola inclusiva	11
4.1.2. El nou concepte de discapacitat.....	12
4.1.3. L'educació especial en el model inclusiu a l'actualitat.....	12
4.2. L'alumnat amb TEA a les aules	13
4.2.1. Prevalença de l'autisme	13
4.2.2. El trastorn de l'espectre autista: conceptualització, característiques i nivells de gravetat	14
4.2.3. Autisme i discapacitat intel·lectual.....	15
4.2.4. Models d'escolarització per a l'alumnat amb TEA de grau 3.....	16
4.3. La qualitat de vida en l'àmbit de la discapacitat.....	18
4.3.1. La qualitat de vida com a valor per a la transformació educativa	18
4.3.2. Conceptualització de qualitat de vida (QV)	19
4.3.3. Dominis de la qualitat de vida en la infància	20
4.3.3. La qualitat de vida d'infants amb discapacitat.....	21
4.4. Aportació a la societat i a l'ètica professional	22
5. Plantejament del problema.....	23
5.1. Concretar i contextualitzar	23
5.2. Descripció dels objectius	23
6. Marc metodològic	25
6.1. Enfocament metodològic	25
6.2. Planificació de la investigació	25
6.2.1. Context de la investigació	25
6.2.2. Població i mostra.....	26
6.2.3. Instruments de recollida de dades.....	27
6.2.4. Estratègia de recollida de dades	29
6.3. Temporització	29
7. Anàlisi de resultats i discussió.....	31
7.1. Estratègia d'anàlisi de dades	31

7.2. Resultats i discussió	31
7.2.1. Resultats	31
7.2.2. Discussió	44
8. Conclusions de la investigació	52
8.1. Conclusions	52
8.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora	53
8.3. Perspectives de futur	54
9. Referències bibliogràfiques	56
10. Annexos	62
Annex 1. Pauta d'observació a l'aula	62
Annex 2. Entrevista als docents	65
Annex 3. Entrevista a la família	71
Annex 4. Taula relació entre els objectius, instruments i blocs d'ítems i/o preguntes	74
Annex 5. Models de consentiments informats per a menors i adults	75
Annex 6. Recull de les pautes d'observació dels tres contextos educatius ..	80
Annex 7. Transcripcions de les entrevistes	92

Índex de taules

Taula 1. Nivells de gravetat del trastorn de l'espectre de l'autisme	15
Taula 2. Dimensions de qualitat de vida i les àrees que l'inclouen.....	20
Taula 3. Dades demogràfiques de la mostra	27
Taula 4. Relació entre les dimensions del concepte de qualitat de vida i els blocs dels instruments d'avaluació dissenyats.....	28
Taula 5. Resum dels suports per modalitat educativa.....	35
Taula 6. Resum dels recursos i estratègies emprades per modalitat educativa.....	37
Taula 7. Respostes de docents sobre el benestar de l'alumne a l'aula	39

Índex de figures

Figura 1. Conceptualització de qualitat de vida en la infància	21
Figura 2. Planificació temporal de la investigació	30
Figura 3. Participants per categoria i sexe	32
Figura 4. Valoració per part del professorat de la contribució dels diferents suports al benestar emocional i el desenvolupament d'habilitats i competències de l'alumne	34
Figura 5. Grau d'acord mostrat per part de docents i famílies sobre la suficiència dels suports que reben els alumnes en cada modalitat educativa	34

1. Introducció

El model pedagògic d'escola inclusiva que s'ha anat estenent a escala mundial, impulsat per organismes internacionals com la UNESCO i l'OCDE, aposta per la transformació de l'escola ordinària en aules capaces d'acollir a tot l'alumnat com a mecanisme per a garantir els principis d'equitat, igualtat d'oportunitats i justícia social (Giné, 2020). Aquesta nova línia educativa ve promoguda també pel nou concepte de discapacitat intel·lectual que, des d'un marc socioecològic, posa l'accent en la interacció entre la competència personal i les demandes ambientals. Això trasllada l'àrea d'intervenció en les pràctiques educatives de la correcció de dificultats a la provisió de recursos i suports per a reduir la distància entre persona-medi ambient i promoure el desenvolupament i la participació social des d'una perspectiva inclusiva (Verdugo et al., 2020).

El nou paradigma educatiu repercuteix especialment en l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport, que passa a atendre's principalment des de l'aula ordinària. Tanmateix, el debat sobre els tipus d'escolarització més adient pels infants amb discapacitat continua, a causa de les diferents maneres de concebre la inclusió educativa i els avantatges que aquest model pot aportar a aquesta tipologia d'alumnat (Font, 2020). Al centre d'aquest debat, es posa en joc la mateixa identitat del concepte d'educació especial com a saber especialitzat (Kauffman i Anastasiou, 2016) i s'obren preguntes com ara si és possible potenciar al màxim les capacitats dels alumnes amb diferents graus de discapacitat en entorns normalitzats.

A Catalunya, els infants en situacions personals de discapacitat greu o severa poden accedir a diverses modalitats d'educació: l'escola ordinària (que compta amb els suports intensius del CEEPSIR o el SIEI), l'escolarització compartida entre una escola ordinària i una d'educació especial i el centre d'educació especial a temps complet. Aquesta investigació analitza cada tipologia d'escolarització, a excepció de l'escolarització compartida, en funció dels beneficis que aporta a la qualitat de vida escolar dels infants amb autisme no verbal i discapacitat severa. El cas de l'escolarització compartida s'ha acabat ometent, ja que no dona resposta a l'alumnat amb qui treballa la investigació.

L'elecció de circumscriure l'estudi entorn del trastorn de l'espectre autista (TEA) es deu a l'elevada prevalença d'aquest trastorn entre la població en edat escolar. A l'estat espanyol, l'estudi publicat per la *Confederación Autismo España* (2021) sobre la situació de l'alumnat amb TEA confirma que l'alumnat amb TEA representa el 25% de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu associat a discapacitat. Per les característiques de la present investigació, la mostra s'ha limitat a alumnat amb autisme de grau 3 no verbal en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual. D'acord amb l'*American Psychiatric Association* ([APA] 2014), aquest és el grau d'afectació més sever, amb dificultats greus en la capacitat de comunicació i patrons de comportament restringits que interfereixen notablement en el funcionament de la persona en tots els àmbits de la vida. Durant el transcurs de la investigació s'utilitza el terme «infant o persona amb autisme/TEA», evitant l'adjectiu *autista*, per a distingir el trastorn com una condició de la persona i no pas com allò que la defineix.

Finalment, l'estudi inclou la noció de qualitat de vida com a terme per a valorar les diferents intervencions educatives que es realitzen amb l'alumnat amb autisme i discapacitat. La nova mirada sobre la discapacitat queda directament enllaçada amb el concepte de qualitat de vida, en relacionar-se al nombre d'oportunitats de participació social que s'ofereixen a l'individu. Des d'aquesta perspectiva, qualitat de vida s'erigeix en un principi general que ha de servir com a referència per a la creació dissenys, plans, programes i intervencions educatives i, per tant, serveix també per a la seva avaluació (Muntaner, 2013).

En definitiva, aquest estudi pretén comparar els factors que contribueixen a la millora de la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya. Per això, posa en relació les variables de modalitats d'escolarització i qualitat de vida de l'alumnat amb autisme i discapacitat severa. Més enllà de posicionar-se a favor o en contra d'una escolarització o altra, els resultats han de permetre identificar els elements que actuen de manera favorable sobre les experiències dels subjectes per a evidenciar les pràctiques més desitjables, sobre les que caldria revisar la implementació de qualsevol modalitat.

Amb aquest propòsit es planteja un estudi de cas centrat una mostra de tres alumnes amb autisme de grau 3 en comorbiditat amb una discapacitat, cada un escolaritzat en un centre d'una modalitat diferent: una escola ordinària amb suport CEEPSIR, una escola ordinària amb SIEI o una escola d'educació especial. La recerca parteix d'una metodologia qualitativa a través de l'observació no participant i d'entrevistes realitzades a docents i famílies de l'alumnat. Els resultats de l'estudi apunten a l'existència de diferències substancials entre els models educatius de les dues escoles ordinàries i el centre d'educació especial pel que fa als suports i recursos que ofereixen, així com a les estratègies utilitzades. Tot i així, totes les escoles mostren una preocupació educativa per a oferir una atenció ajustada a la persona, fet que assenyalava un avenç cap a metodologies més inclusives i una comprensió biopsicosocial de la discapacitat.

L'informe de la investigació s'estructura en diverses parts. S'inicia amb la justificació de l'elecció de la temàtica, tant en relació amb els interessos personals de la investigadora, com per la seva rellevància social i educativa. A continuació s'elabora una revisió bibliogràfica en què es dialoga amb altres recerques de referència sobre la situació actual i s'emmarca l'aportació del present estudi. Tot seguit es planteja el problema, es concreten els objectius d'investigació, s'exposa la metodologia i es presenta el desenvolupament del treball de camp. Finalment, s'extreuen i es discuteixen els resultats i es formulen conclusions que apunten algunes implicacions de l'estudi i condueixen a l'elaboració de propostes de millora i possibles perspectives de futur.

2. Justificació

L'elecció del tema d'estudi, *La qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització*, està motivat per l'experiència laboral de la investigadora com a mestra d'educació especial (MEE) d'una escola pública ordinària en què cada vegada es fa més evident l'augment de la diversitat i, especialment, dels casos d'alumnat amb autisme i amb autisme de grau 3, que és el que presenta afectacions greus en les àrees de comunicació social i comportaments restringits i repetitius.

La transformació educativa cap a la creació d'espais més inclusius està a l'ordre del dia, avalada pels organismes educatius nacionals i internacionals que aposten per aquest canvi com a model democràtic, promovent avenços en les polítiques i pràctiques professionals. Les escoles ordinàries estan fent grans esforços per reinventar-se (Martínez Abellán et al., 2019). Tanmateix, autors com Giné (2020) assenyalen que sovint l'escolarització d'alumnes d'educació especial no s'ha vist, a la pràctica, acompanyada d'un canvi del model mèdic, centrat en els dèficits de l'alumne, a un model ecològic, basat en l'eliminació de les barreres per a l'aprenentatge. En conseqüència, no s'ha produït un canvi profund dels espais, l'organització, el currículum o les metodologies d'aprenentatge emprades pel cos docent. D'aquesta manera, davant de casos d'alumnes en situacions de discapacitat severa, les escoles es veuen desamparades, incapaces de donar una resposta satisfactòria a les necessitats dels infants.

En els casos d'alumnat amb autisme de grau 3 en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual, altres factors entren en joc, com el fet que són alumnes que no han desenvolupat el llenguatge verbal com a forma de comunicació i que es troben en etapes evolutives molt diferents de les de la resta d'alumnat amb desenvolupaments neurotípics (Cordero Villarroel, 2019). Per això mostren tot sovint comportaments disruptius com a resposta adaptativa derivada de l'ansietat provocada per la incomprensió de les situacions que els envolten, per les seves hipersensibilitats, per trencament de rutines o la por als canvis, entre d'altres (Kaat i Lecavalier, 2013). Aquestes actituds amenacen la convivència escolar i, davant d'elles, les mesures disciplinàries es proven poc efectives, ja que es tracta de comportaments que funcionen com a forma d'expressió de les necessitats, pors i demandes de l'alumnat amb TEA (Castillo i Grau, 2016). Enfront d'aquestes situacions, molts docents expressen que aquests alumnes estarien millor atesos en escoles d'educació especial, com assenyala l'estudi publicat per Arnaiz-Sánchez et al. (2022), que apunta al recel dels equips docents d'escoles ordinàries cap a la inclusió a temps complet d'aquest alumnat.

Per altra banda, estudis com els de Martínez García i Ferrando Prieto (2022) mostren la preferència de les famílies d'alumnat TEA de grau 3 per una escolarització en centres específics, en els que consideren que els professionals demostren un grau de compromís més elevat, utilitzen estratègies metodològiques més innovadores i els alumnes reben una atenció més individualitzada. Aquestes dades ens porten a inferir que, avui en dia, els centres ordinaris potser encara no estan preparats per a atendre a aquest alumnat. Per tant, tot i que existeix una àmplia recerca sobre com habilitar les aules ordinàries

per a infants amb TEA (De Boer, 2009; Rangel, 2017), els alumnes amb graus més severos d'autisme amb discapacitat intel·lectual continuen quedant fora de les aules inclusives.

A tot això cal afegir la manca d'una recerca específica sobre la inclusió de l'alumnat amb autisme de grau 3. Si bé existeix una àmplia investigació sobre l'autisme a l'escola ordinària, l'agrupació sota el terme «TEA» de tota l'heterogeneïtat que inclou el trastorn ha fet que l'alumnat amb afectacions més severes quedés al marge de la majoria d'estudis, invisibilitat aquests alumnes que tenen unes característiques individuals molt diferents de les que pot presentar un infant amb autisme i una capacitat intel·lectual normativa (Cuxart, 2019; Cordero Villarroel, 2019).

Aquest és el punt de partida d'aquest treball. Amb aquesta recerca s'ha pretès identificar quins són els suports, recursos i estratègies educatives que milloren l'aprenentatge, la participació i el benestar d'aquest alumnat en les tres modalitats d'escolarització més usuals a Catalunya. Es pretén començar a construir una base teòrica sobre la qual establir posteriorment orientacions per a la inclusió efectiva de l'alumnat amb autisme de grau 3 en entorns d'aula participatius. En aquest sentit, la noció de qualitat de vida permetrà conceptualitzar l'educació des d'una perspectiva integral del desenvolupament de la persona.

3. Marc normatiu

El marc normatiu sobre el qual s'articula la investigació es fonamenta en la legislació estatal i autonòmica que estableix les bases legals tant pel que fa a la protecció i benestar de la infància i l'adolescència com a l'escolarització dels infants i joves en situació de discapacitat en edat escolar, com per a la protecció dels drets i el benestar d'infants i adolescents.

En primer lloc, en l'àmbit nacional, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), ordena les bases que han de regir l'escolaritat de tot l'alumnat del país i estableix la inclusió com un dels principis fonamentals per garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats pel desenvolupament integral de la persona. S'entén la inclusió com un element compensador de desigualtats, posant especial atenció a aquelles derivades d'una discapacitat, i es determina l'adopció de mecanismes de reforç i flexibilització de mesures organitzatives, metodològiques i curriculars per a l'atenció personalitzada de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Segons aquesta llei, el règim d'escolarització de l'alumnat amb discapacitat ha de tendir a la permanència i continuïtat en centres ordinaris, que han d'estar proveïts dels recursos i suports necessaris per a proporcionar una atenció educativa específica i de qualitat. Els centres d'educació especial es reserven per a l'atenció d'aquell alumnat que requereix una atenció molt especialitzada.

Dins l'àmbit autonòmic, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, desplega la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, en matèria d'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport. Aquest document concreta que per a garantir el principi d'inclusió, tot l'alumnat serà matriculat en centres ordinaris i només en cas d'excepcionalitat les famílies o tutors legals podran sol·licitar el canvi d'escolarització a un centre d'educació especial en circumstàncies d'alumnat amb discapacitats greus o severes. El Decret també estableix els tipus de suports intensius en centres ordinaris per a l'atenció de l'alumnat amb discapacitats. Entre tots ells, són rellevants per a la present investigació els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI) i el suport dels centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR), en donar resposta específicament a l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista.

La llei autonòmica també preveu situacions en què alumnat amb discapacitat greu o severa participi simultàniament en projectes educatius d'un centre d'educació especial i d'un ordinari, per facilitar una atenció especialitzada a la vegada que s'afavoreix la socialització, interacció i comunicació entre iguals, tal com es recull en els *Documents per a l'organització i la gestió dels centres* (Departament d'educació, 2017), que queden regulats per la Resolució per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres, i les directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius per al curs 2022-2023.

Totes aquestes disposicions van en concordança amb el que s'estipula tant a la Llei 14 /2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i

l'adolescència, que vetlla pel benestar i el ple desenvolupament de tots els menors, posant especial atenció a aquells en situacions de vulnerabilitat, i estableix que els infants amb discapacitat han de tenir accés al sistema escolar inclusiu que els permeti el ple desenvolupament personal, social i acadèmic; així com a la Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat, que té com a principal finalitat la d'establir un marc legal que garanteixi la igualtat d'oportunitats i la no-discriminació de les persones amb discapacitat per fer efectiva la seva participació social en les mateixes condicions que tots els membres de la comunitat.

4. Marc teòric

La present investigació s'articula al voltant de quatre conceptes clau: la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials, l'autisme de grau 3, les diferents modalitats educatives que ofereix la comunitat autònoma de Catalunya i la noció de qualitat de vida escolar. En el desenvolupament d'aquests conceptes, la nova perspectiva sobre la discapacitat, que parteix d'un enfocament socioecològic, pren una especial rellevància com a esdeveniment decisiu en la transformació cap a models educatius més inclusius.

La recerca bibliogràfica s'ha realitzat a través de les bases de dades de Google Scholar, ERIC, Redalyc, SAGE Journals, ResearchGate i Dialnet, prioritzant l'ús dels estudis més actuals. La majoria dels articles i llibres emprats en la fonamentació teòrica han estat publicats en els darrers set anys. La cerca s'ha iniciat a partir de l'any 2018 i, a falta de resultats s'ha anat ampliant a anys anteriors. Articles més antics s'utilitzen només quan es tracta de textos de referència, lleis o acords històrics que encara són rellevants.

4.1. El canvi de perspectiva cap a un model inclusiu

4.1.1. Context històric de l'escola inclusiva

Durant les darreres dècades han estat moltes les actuacions educatives que s'han dut a terme per a la transformació de l'escola en entorns d'aprenentatge capaços de donar resposta a tot l'alumnat. De les polítiques integradores dels anys setanta i vuitanta, que cercaven la incorporació de l'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris, s'ha passat al convenciment que és necessari un canvi profund del sistema escolar en espais molt més oberts i flexibles, que puguin atendre a la diversitat de perfils d'alumnat des de la inclusió (Font, 2020).

En aquest camí, l'aprovació de la Declaració de Salamanca en la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials (UNESCO, 1994), signada per gairebé un centenar de governs, va suposar un abans i un després en reconèixer que la inclusió era la via més efectiva per a combatre la discriminació i crear societats més justes, democràtiques i tolerants. Aquesta Declaració es va convertir en un referent que ha marcat les línies educatives a seguir durant els darrers anys.

Actualment, tant els organismes internacionals que inclouen entre els seus objectius principals l'educació (UNESCO, OCDE), com països d'arreu estan apostant pel model pedagògic d'escola inclusiva, fi que suposa una prioritat en els objectius educatius dels governs internacionals, que progressivament estan incorporant legislacions i iniciatives per a fer efectiva la inclusió com un principi bàsic dels sistemes educatius (Giné, 2020).

4.1.2. El nou concepte de discapacitat

Aquesta transformació educativa cap a models inclusius s'ha produït en paral·lel al reconeixement de la discapacitat des d'una perspectiva que s'allunya d'un model mèdic o assistencial centrat en les limitacions personals i s'acosta a models més socioecològics.

Amb el canvi de segle, tant l'Organització Mundial de la Salut (OMS), l'any 2001, com l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), l'any 2002, han modificat la definició de discapacitat per a abandonar la perspectiva patològica i deficitària, que percebia la persona com a únic objecte de la intervenció educativa (Muntaner, 2013). El nou concepte posa en relleu la naturalesa social de la discapacitat. Així, s'analitza la discapacitat a través de la interacció entre les característiques individuals del subjecte i el context en què aquest es desenvolupa, entenent que les exigències i els factors de l'entorn juguen un rol primordial en la capacitat de l'individu per a desenvolupar-se, aprendre i participar en societat (Giné et al., 2020).

Concebre l'entorn social com un factor determinant en la discapacitat d'una persona permet traslladar l'àrea d'intervenció de les pràctiques educatives d'un model correctiu a la provisió de suports i recursos amb l'objectiu de reduir la distància entre persona-medi ambient i promoure el desenvolupament i la participació social des d'una perspectiva inclusiva (Verdugo et al, 2020).

4.1.3. L'educació especial en el model inclusiu a l'actualitat

Malgrat l'avenç de les polítiques educatives cap a la inclusió i el suport de les organitzacions internacionals cap al model inclusiu, encara existeix un debat acadèmic i social sobre l'emplaçament d'alumnat amb discapacitats greus o severes.

D'una banda, autors com Kauffman et al. (2016) defensen que una intervenció eficaç, i no un emplaçament o altre, és el que garanteix l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat. Des d'aquesta posició, aquests autors consideren que, per a aquesta tipologia d'alumnat, l'escolarització en centres específics és més adequada, ja que pot oferir entorns més personalitzats i adaptats a la idiosincràsia de cada individu, contribuint al seu desenvolupament, que, a la vegada, propiciarà la seva inclusió social.

D'altra banda, estudis descriptius assenyalen la preferència de les famílies d'alumnat amb discapacitats significatives per centres d'educació especial (Martínez García i Ferrando Prieto, 2022). En una recerca realitzada a demanda del Consorci de Barcelona (Gabinet d'Estudis Socials i Opinió Pública, 2021) els resultats assenyalaven com un 80% de les famílies d'alumnat escolaritzat en centres especialitzats no s'han plantejat mai matricular el seu fill o filla en una escola ordinària i només el 46,3% s'ho plantejaria si una escola de proximitat els assegurés una atenció especial. El principal motiu que indiquen en aquesta elecció és que consideren que l'infant requereix una atenció molt específica, que no poden oferir en un centre ordinari. A la vegada, autors com Arnaiz-Sánchez et al. (2022) observen com els equips docents manifesten que l'escolarització

d'aquest alumnat a aules ordinàries a temps complet no és factible, ja que manquen els recursos per a la seva correcta atenció.

Les estadístiques mostren com encara existeix la tendència a escolaritzar aquests infants en centres especialitzats (Brock, 2018; Morningstar et al., 2017). A Catalunya, l'informe publicat pel Síndic de Greuges (2021) amb les dades facilitades pel Departament d'Educació assenyala que la presència d'alumnes matriculats en centres d'educació especial s'ha mantingut força estable en els darrers quinze anys, al voltant d'uns 7.000 alumnes, amb una lleugera tendència a l'increment des de la publicació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, al contrari del que es podria esperar.

Algunes investigacions apunten al fet que un quocient intel·lectual significativament baix, i no l'existència d'un diagnòstic *per se*, és el que determina en un percentatge més alt de casos l'escolarització en emplaçaments menys inclusius (Segall i Campbell, 2014; Gindi, 2019).

Tot això contrasta amb els resultats d'investigacions centrades en l'actuació de l'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris, que mostren un major rendiment acadèmic (Dessemontet et al., 2012), un progrés més elevat en el desenvolupament de competències socials (Fisher i Meyer, 2002) i un augment en les habilitats d'autonomia i autodeterminació (Hughes et al. 2013).

En aquest context, Agran et al. (2020) plantegen que la decisió sobre la modalitat d'educació que ha de seguir l'alumnat amb discapacitat severa respon en realitat a una sèrie de factors i variables que poc tenen a veure amb les necessitats educatives dels infants. Entre ells, n'identifiquen sis: (a) creences i prejudicis relacionades amb l'aprenentatge i benestar dels infants amb discapacitat en entorns inclusius; (b) factors socioeconòmics derivats de l'estratificació social; (c) biaixos contra la idoneïtat o la viabilitat d'una educació inclusiva per a alumnes amb discapacitats greus; (d) la preparació i experiència docent, sovint insuficient; (e) la manca de recursos i suports per a atendre a la diversitat; i (f) l'absència de recerca de pràctiques basades en l'evidència d'estudiants amb discapacitats severes en centres inclusius.

Dukes i Berlingo (2020), des d'una perspectiva similar, assenyalen que encara avui en dia existeixen creences molt reduccionistes sobre les persones amb discapacitats severes i la riquesa de les seves experiències personals i són aquestes concepcions limitades les que sovint acaben imposant-se a l'hora de triar un model d'escolarització o un altre.

4.2. L'alumnat amb TEA a les aules

4.2.1. Prevalença de l'autisme

Durant els darrers anys, la prevalença del trastorn de l'espectre autista ha vist un augment significatiu, fet que evidencien les dades aportades per la comunitat científica (Salari et al, 2022; Maenner et al., 2021). Prenent com a referència

l'estudi estadístic de Maenner et al. (2021) realitzat el 2018 en diverses regions dels EUA, s'evidencia un increment en els diagnòstics de TEA, que situen la prevalença en 1:44 infants. Altres estudis previs internacionals situaven la prevalença del TEA en 1:100 (*Autismo Europa*, 2019), en 1:59 (*Autism Speaks*, 2019) i en 1:160 (OMS, 2018) (Busquets et al, 2021).

Al nostre país, l'estudi de la Confederación Autismo España (2021) posa de manifest que l'alumnat amb TEA representa actualment el 25% de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu associat a discapacitat.

Les causes d'aquest creixement són multifactorials, entre les quals trobem la millora en els instruments de cribratge i diagnòstic i l'ampliació dels criteris diagnòstics amb la incorporació en la definició del concepte d'*espectre*, que amplia el ventall d'intensitats de la simptomatologia associada al trastorn i (Portella, 2021).

Les dades presentades demostren la rellevància d'aquest trastorn en l'àmbit educatiu. L'escola ha de poder donar resposta a aquest fenomen. Per això és primordial un bon coneixement del trastorn que faciliti la comprensió de la simptomatologia per elaborar una resposta educativa adaptada a les necessitats dels infants amb TEA.

4.2.2. El trastorn de l'espectre autista: conceptualització, característiques i nivells de gravetat

En l'actualitat l'autisme es considera un trastorn del neurodesenvolupament d'etiologia neurobiològica els símptomes del qual apareixen des de la primera infància i es presenten al llarg de tota la vida de la persona, amb afectacions de diferents graus en el que es coneix com tríada d'àrees d'afectació en l'autisme: la interacció social, la comunicació i la pensament rígid o estereotipat (Portella, 2021). Tanmateix, el DSM-5 agrupa les primeres dues àrees d'afectació a causa de les dificultats en la delimitació entre els conceptes de comunicació i interacció social.

Les conceptualitzacions vigents del TEA posen especial rellevància en la condició d'*espectre*, que fa referència a un contínuum multidimensional que pot incloure un ampli ventall de fenotips i nivells d'afectació de la simptomatologia (Palomo, 2017). D'aquesta manera, les persones amb TEA conformen un grup molt heterogeni d'individus amb diferents maneres de funcionar, nivell cognitiu i comorbiditats diverses.

En aquest sentit, l'*American Psychiatric Association* (2014) delimita tres graus de gravetat segons l'ajuda que el subjecte necessita en cada dimensió d'afectació dels criteris diagnòstics: ajuda molt notable (grau 3), ajuda notable (grau 2) i ajuda (grau 1).

Taula 1. Nivells de gravetat del trastorn de l'espectre de l'autisme

Nivell de gravetat	Comunicació social	Comportaments restringits i repetitius
Grau 3 "Necessita ajuda molt notable"	Les deficiències greus de les aptituds de comunicació social verbal i no verbal causen alteracions greus del funcionament, inici molt limitat de les interaccions socials i resposta mínima a l'obertura social amb altres persones.	La inflexibilitat de comportament, l'extrema dificultat per a fer front als canvis o altres comportaments restringits/repetitius interfereixen notablement amb el funcionament en tots els àmbits. Ansietat intensa/dificultat per a canviar el focus d'acció.
Grau 2 "Necessita ajuda notable"	Deficiències notables de les aptituds de comunicació social verbal i no verbal; problemes socials aparents fins i tot amb ajuda <i>in situ</i> ; inici limitat d'interaccions socials; i reducció de resposta o respostes no normals a l'obertura social amb altres persones.	La inflexibilitat de comportament, la dificultat per a fer front als canvis o altres comportaments restringits/ repetitius apareixen amb freqüència clarament a l'observador casual i interfereixen amb el funcionament en diversos contextos. Ansietat i/o dificultat per canviar el focus d'acció.
Grau 1 "Necessita ajuda"	Sense ajut <i>in situ</i> , les deficiències en la comunicació social causen problemes importants. Dificultat per iniciar interaccions socials i exemples clars de respostes atípiques o insatisfactòries a l'obertura social amb altres persones.	La inflexibilitat de comportament causa una interferència significativa amb el funcionament en un o més contextos. Dificultat per alternar activitats. Els problemes d'organització i de planificació dificulten l'autonomia.

Nota. Taula descriptiva de les característiques de la simptomatologia TEA en les dimensions comunicació social i comportaments restringits i repetitius segons els nivells de gravetat. Adaptada de "Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5", 2014, p. 31-32. American Psychiatric Association. Traducció pròpia.

Segons Arias-Pujol et al. (2015), els infants amb autisme més greu (grau 3), normalment no desenvolupen una construcció del *self* com a identitat pròpia diferenciada, de manera que els costa concebre la distinció entre ells mateixos, els altres i l'entorn. Tampoc mostren consciència de les emocions pròpies, així com dels pensaments i sentiments i emocions dels altres. Totes aquestes alteracions estan relacionades amb l'adquisició de les fites evolutives del desenvolupament sensoriomotriu i afecten, per tant, la integració sensorial, les habilitats d'atenció conjunta i d'imitació social, la simbolització i el llenguatge (Gómez-Marí i Tárraga-Mínguez, 2019; Ingersoll, 2008; Escorcía Mora i Baixauli Fortea, 2012; Arias-Pujol et al., 2015). Entre els fenotips característics que poden presentar estan les estereotípies motores i sonores, així com els desplaçaments erràtics. Algunes d'aquestes persones no presenten parla, fet que col·loquialment es coneix com a infants o adults amb TEA/autisme no verbal (Cordero Villarroel, 2019). Aquestes persones poden emetre ecolàlies, però no han desenvolupat el llenguatge verbal com a forma de comunicació. Tot això afecta la seva autonomia.

4.2.3. Autisme i discapacitat intel·lectual

A banda de l'àmplia heterogeneïtat dels símptomes en l'autisme, aquest acostuma a presentar-se en comorbiditat amb altres trastorns, sent un dels més comuns la discapacitat intel·lectual (Matson i Shoemaker, 2009; Palomo, 2017).

Els estudis clàssics situen al voltant del 70% la presència simultània entre aquests dos trastorns, si bé investigacions més recents indiquen proporcions més baixes, a causa segurament de l'ampliació dels criteris diagnòstics del DSM-5, que fa que moltes persones que anteriorment no haguessin estat diagnosticades ara ho siguin (Palomo, 2017). Així doncs, noves recerques presenten proporcions al voltant del 35-40% de comorbiditat entre TEA i discapacitat intel·lectual (Martos-Pérez et al., 2018; Maenner et al., 2021).

La capacitat intel·lectual altera l'expressió dels símptomes del TEA i les persones que presenten comorbiditat amb aquest trastorn acostumen a manifestar de manera més notòria les dificultats en les àrees de comunicació i interessos restringits. Segons el DSM-5 (APA, 2014), perquè hi hagi una discapacitat intel·lectual associada al TEA la comunicació social s'ha de situar en nivells inferiors al previst pel nivell general del desenvolupament.

D'altra banda, la presència de discapacitat intel·lectual fa més difícil als infants amb TEA l'aprenentatge racional d'aquelles habilitats i capacitats socials i comunicatives que els nens i nenes amb desenvolupaments neurotípics aprenen de forma intuïtiva, i les comorbiditats associades al TEA acostumen a ser més greus dins el subgrup d'individus amb discapacitat intel·lectual (Cuxart, 2018).

Segons alguns estudis, aquestes diferències es comencen a percebre des del naixement, ja que els signes de detecció precoç de l'autisme són distints en els àmbits psicomotor, de la comunicació, curiositat, control d'esfínters i capacitat d'adaptació funcional quan aquest va acompanyat d'una discapacitat intel·lectual (Hervás et al., 2012).

4.2.4. Models d'escolarització per a l'alumnat amb TEA de grau 3

El coneixement sobre la gravetat dels símptomes i les comorbiditats del TEA en cada un dels infants diagnosticats té repercussions educatives evidents, ja que han de determinar el grau de suport que l'alumnat rep durant la seva escolarització per a la seva adaptació a l'entorn (Martínez-González i Piqueras, 2019). L'alumnat amb TEA de grau 3, tot i amb adaptacions, no poden seguir el currículum ordinari perquè les afectacions en la comunicació i la relació són molt greus, la majoria de vegades són nens i nenes que no han desenvolupat llenguatge i les seves necessitats pel desenvolupament difereixen molt de la resta d'alumnat amb desenvolupaments neurotípics (Tomás Videl i Grau Rubio, 2016).

Tal com s'ha avançat en el marc teòric, a la comunitat autònoma de Catalunya es contemplen quatre modalitats educatives per a l'alumnat amb discapacitat greu o severa: els centres ordinaris amb suport SIEI o sense, els centres d'educació especial i la participació simultània en els projectes educatius d'un centre ordinari i d'un centre d'educació especial, situació que es coneix sovint com a escolaritat compartida (no confondre amb les Unitats d'Escolarització Compartida o UEC).

A la resta de l'estat Espanyol, aquestes modalitats són molt semblants. La diferència més rellevant recau en la nomenclatura i l'alumnat a qui donen

resposta les unitats d'educació especial en centres ordinaris, que a Catalunya es corresponen amb el suport SIEI, sense que aquest es concebi com una aula física. Aquest suport que en el nostre territori està pensat per poder donar resposta als alumnes amb necessitats educatives especials derivades de dificultats molt significatives, altres comunitats autònomes l'especialitzen a un cert tipus de trastorn, de manera que es duu a terme un treball més específic. Aquest és el cas, per exemple, de la Comunitat Valenciana, que té aules de comunicació i llenguatge per a atendre a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament o amb trastorns específics del llenguatge, o les aules específiques d'autisme a la comunitat autònoma d'Andalusia (Tomás Videl i Grau Rubio, 2016).

4.2.4.1. L'escola ordinària

Els centres ordinaris suposen l'opció més inclusiva, en tant que l'alumnat està escolaritzat en les mateixes aules que altres nens i nenes amb desenvolupaments neurotípics i poden beneficiar-se de la interacció amb aquests.

Per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, aquests centres compten amb suports diversos que queden regulats pel Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Els més rellevants per a l'alumnat amb TEA de grau 3 amb discapacitat són els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI) i el suport dels centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR).

D'una banda, els SIEI suposen una dotació extraordinària de professionals d'educació especial que s'incorporen a les plantilles de centres ordinaris per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de dificultats molt significatives en el funcionament intel·lectual i la conducta adaptativa. L'objectiu és oferir una ajuda per a aquells alumnes que requereixen mesures i suports intensius al llarg de tota la seva escolaritat en l'àmbit social, relacional i d'aprenentatge. Malgrat que la idea d'aquest suport intensiu és que es realitzi dins de l'aula ordinària, la realitat als centres és que molts disposen d'una aula específica on aquest alumnat surt unes hores diàries o setmanals a treballar, ja que s'adapta amb una sèrie de materials sensorials, més adequats a les seves necessitats.

De l'altra, el suport CEEPSIR es concedeix a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris sense SIEI i suposa l'assignació d'un mestre d'un centre d'educació especial unes hores setmanals al centre amb la finalitat d'orientar l'equip docent, establir les línies d'actuació més ajustades a les necessitats de l'infant o jove i desenvolupar programes de suport a l'escolarització de l'alumnat en coordinació amb el centre.

4.2.4.2. Els centres d'educació especial (CEE)

Els centres d'educació especial (CEE) són centres específics destinats a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats greus o severes que requereixen suports molt intensius i mesures

altament individualitzades, tant en l'àmbit curricular, com metodològic, organitzatiu o psicopedagògic.

Aquesta és l'opció d'escolarització menys inclusiva, ja que parteix d'un model de segregació, en què els infants amb discapacitat s'escolaritzen en un entorn totalment diferent del dels alumnes amb desenvolupaments neuronormatius.

Per les característiques de l'alumnat que atenen, la plantilla d'aquests centres està formada per un equip multidisciplinari que sovint inclou, a part de mestres tutors i especialistes, a mestres d'audició i llenguatge, educadors, fisioterapeutes, psicòlegs, psiquiatres o mestres d'oficis, entre d'altres.

4.2.4.3. L'escolaritat compartida

Aquesta opció d'escolaritat es concreta en l'acció conjunta entre un centre d'educació especial i un centre ordinari, que col·laboren i es coordinen per a atendre simultàniament a un alumne amb necessitats educatives especials.

L'objectiu principal és poder oferir una atenció més especialitzada l'alumnat en el centre d'educació especial, alhora que s'afavoreix la interacció, socialització i comunicació entre el grup d'iguals a l'escola ordinària.

Segons el que s'estableix en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, l'escolarització en dos centres no pot mai comportar el trasllat de l'alumne en un mateix dia. A més a més, la legislació no preveu aquest tipus d'escolarització com a una situació permanent, sinó que reclama la prioritització la inclusió progressiva d'aquest alumnat en centres ordinaris.

4.3. La qualitat de vida en l'àmbit de la discapacitat

4.3.1. La qualitat de vida com a valor per a la transformació educativa

La noció de qualitat de vida s'ha revelat en les darreres dècades com un concepte útil en el camp de la investigació en l'atenció a persones amb discapacitat com a principi d'actuació per a desenvolupar plans, programes i serveis i avaluar l'impacte de les pràctiques professionals i la millora i innovació en polítiques socials, educatives i sanitàries (Muntaner, 2013; Moran et al., 2019).

L'enfocament biopsicosocial de la discapacitat posa en relleu el rol del medi en el funcionament de l'individu i com aquest pot ser més adaptatiu si s'optimitzen i s'enriqueixen els suports que ofereix l'entorn. Això ha fet possible la introducció del model de qualitat com a marc de referència per a redefinir el disseny de pràctiques i l'avaluació d'actuacions per a la provisió de suports i serveis a les persones amb discapacitat, en tant que tenen els mateixos drets de participació social que la resta.

Des del paradigma inclusiu, la persona amb discapacitat passa a considerar-se un ciutadà més —no un pacient—, amb drets per a poder desenvolupar-se, estudiar, treballar i prendre decisions sobre la seva vida com qualsevol altre (Verdugo et al, 2013b). En aquest sentit, la qualitat de vida són els resultats personals del subjecte i, per tant, aquest concepte permet indicar si les activitats de suport que s'han planificat per a fer efectiva la seva participació social han estat efectives o no.

En l'àmbit escolar, aquesta perspectiva pretén assegurar la qualitat de vida dels alumnes millorant la qualitat de l'educació, que ha de repercutir en tots els altres àmbits socials. En aquesta línia, Hegarty (1994, pp. 245-246, citat a Muntaner, 2013, p. 44) destaca vuit estratègies:

- Assegurar a tots els alumnes experiències significatives que contribueixin al seu creixement i desenvolupament a través de totes les àrees del currículum.
- Crear un ambient on gaudeixin.
- Assegurar que tots, independentment del nivell d'habilitats, experimentin èxits positius.
- Assegurar a tots un manteniment i un augment de la curiositat i el sentit d'admiració pel seu entorn.
- Proporcionar-los tanta autonomia com sigui possible perquè puguin prendre decisions i fer eleccions responsables.
- Assegurar-se que experimentin un sentiment d'autoestima creixent.
- Proporcionar-los un marc on les relacions personals constructives siguin la norma i arribin a convertir-se en relacions d'amistat.
- Proporcionar un ambient lliure de dany físic i moral.

4.3.2. Conceptualització de qualitat de vida (QV)

La qualitat de vida es caracteritza com una condició essencial per al desenvolupament òptim de totes les persones (Vidriales et al., 2017). Dintre de la complexitat que representa definir de qualitat de vida, la majoria de les investigacions coincideixen en acceptar-la com una noció multidimensional que combina elements mesurables subjectius, com la satisfacció personal vers diversos àmbits de la vida, i objectius, com les condicions de l'entorn (Schalock i Verdugo, 2007; Cunha de Araújo et al., 2016; Muntaner, 2013). La qualitat de vida només pot assolir-se quan la persona té satisfetes totes les seves necessitats personals i pot aleshores enriquir la seva vida des de les diferents àrees d'activitat vital.

Al nostre país, el model de qualitat de vida més estès és el proposat per Schalock i Verdugo (2007) i revisat per Verdugo et al. (2013), que conceptualitza aquesta noció com la cerca per part de la persona de tres aspectes bàsics: la independència, la participació social i el benestar. Aquests autors distingeixen vuit dimensions influenciades per elements personals i ambientals que conformen la qualitat de vida i que queden recollides a la *taula 2*. Cada una d'aquestes dimensions ha de ser mesurable a través d'indicadors vàlids, fiables, sensibles, específics, abordables, oportuns, centrats en la persona, avaluable longitudinalment i sensibles a la cultura (Verdugo et al., 2013).

Taula 2. Dimensions de qualitat de vida i les àrees que l'inclouen

Dimensió	Suports
Benestar emocional	Felicitat, seguretat, autoconcepte.
Relacions interpersonals	Intimitat, família, amistats, xarxa social.
Benestar material	Propietats, possessions, ocupació.
Desenvolupament personal	Habilitats, competències.
Benestar físic	Salut, nutrició, benestar, exercici, mobilitat.
Autodeterminació	Eleccions, control personal, decisions, objectius personals.
Inclusió social	Acceptació, participació social.
Drets	Privacitat, llibertat, responsabilitats cíviques, respecte, dignitat.

Nota. Aquesta taula mostra les àrees que inclou cada dimensió de la qualitat de vida segons el model de Schalock i Verdugo (2007). Adaptat de "Calidad de vida en la escuela inclusiva" (38-39), per J.J. Muntaner, 2013, Revista Iberoamericana de Educación, 63.

Des de la conceptualització de la infància com a una etapa diferenciada, diverses investigacions han desenvolupat instruments d'anàlisi de la qualitat de vida en contextos educatius per a infants i joves amb discapacitat i sense (Sabeh et al, 2009; Gómez-Vela i Verdugo, 2009; Muntaner, 2013; Moran et al., 2019).

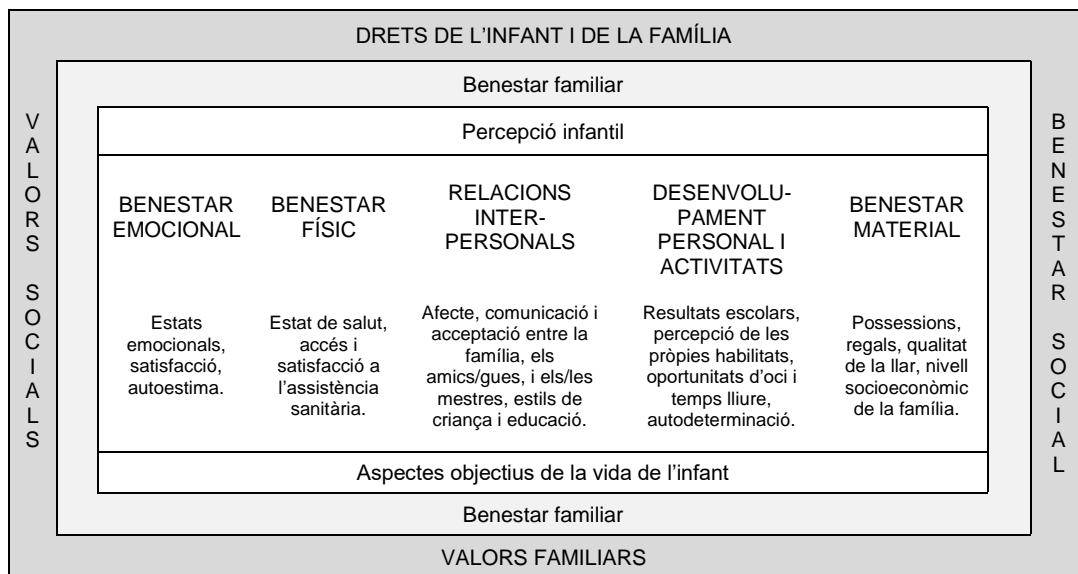
4.3.3. Dominis de la qualitat de vida en la infància

La investigació sobre la qualitat de vida infantil, comparada a la dels adults, és molt recent, tot i que cada vegada estan sorgint més estudis que s'interessen pel potencial d'aquesta noció com a guia per a la planificació i avaluació de programes educatius, especialment en l'àmbit de l'educació especial, però també en l'àmbit educatiu més general, ja que el benestar percebut a l'escola és essencial per a crear unes condicions d'aprenentatge i el desenvolupament de l'infant òptimes.

La conceptualització de qualitat de vida en la infància més estesa és la proposada per Sabeh et al. (2009), que engloba les edats de 0 a 12 anys. Per a aquests autors, la qualitat de vida infantil es compon de percepcions subjectives i elements objectius, relacionats ambdós amb cinc dominis: benestar emocional, benestar físic, relacions interpersonals, desenvolupament personal i activitats i benestar material. Cal especificar que encara que les dimensions coincideixen en títol amb les de Schalock i Verdugo (2007), la definició operacional de cada domini suposa variacions considerables relacionades els àmbits de desenvolupament i interessos propis de l'edat dels subjectes.

Aquests cinc dominis s'inscriuen dins un marc de benestar familiar, que a la vegada queda relacionat amb la percepció subjectiva dels valors familiars i els valors socialment acceptats com a ideals d'una vida òptima. D'altra banda, el benestar social i els drets dels infants i les famílies s'inclouen com a garantia sense la qual no és possible desenvolupar una vida de qualitat.

Figura 1. Conceptualització de qualitat de vida en la infància



Nota. Adaptat de "Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia" (67), per Sabeh et al. (2009).

4.3.3. La qualitat de vida d'infants amb discapacitat

Com s'ha mencionat amb anterioritat, un dels àmbits en els quals el concepte de qualitat de vida ha rebut més atenció és el de la discapacitat: primer, com a instrument per a conèixer el grau de benestar de minories amb afectacions en les àrees del desenvolupament que genera limitacions el transcurs de les activitats quotidianes; però, més recentment, com a agent de canvi per a contribuir a la millora dels serveis educatius de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

El potencial d'aquest concepte és fonamental per a plantejar les bases per a una educació integral i inclusiva per a tot l'alumnat. En aquest sentit, les dades sobre la qualitat de vida de les persones amb discapacitat han de servir en les decisions sobre les provisions de suports i recursos per a elles i les seves famílies, així com en l'avaluació de programes (Schalock i Verdugo, 2007; Sabeh et al. 2009; Muntaner et al, 2010).

Les dimensions centrals que es contempen dins del concepte de qualitat de vida són universals, però poden variar en la importància i el valor que cada subjecte els atribueix (Verdugo et al., 2013). En aquest sentit, en parlar de discapacitat, destaquen una sèrie de dominis, que cobren especial rellevància i han de ser contemplats amb una atenció específica en l'avaluació de la qualitat de vida de persones i infants amb discapacitat: el grau de participació en la presa de decisions sobre qüestions que els afectin, el nivell d'integració i acceptació en la comunitat i la igualtat d'oportunitats (Muntaner et al, 2010).

4.4. Aportació a la societat i a l'ètica professional

L'escolarització de l'alumnat amb discapacitats severes està debat. Mentre que les recerques acadèmiques i les polítiques educatives aposten per un sistema inclusiu, les famílies es mostren més partidàries d'una escolarització especialitzada (Martínez García i Ferrando Prieto, 2022) i els equips docents no perceben factible la inclusió d'aquest alumnat a temps complet (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

Per altra banda, l'autisme representa en l'actualitat un dels trastorns del neurodesenvolupament amb més prevalença sobre la població infantil. A Espanya, s'estima que un de cada quatre alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu associat a discapacitat té un diagnòstic de TEA (Confederación Autismo España, 2021). Per tant, l'estudi d'aquesta població per a millorar els suports que reben i reduir les barreres per a la seva participació social esdevé un àmbit d'estudi prioritari.

En aquest context, l'obtenció de dades objectives sobre la qualitat de vida de l'alumnat amb autisme i discapacitat en diferents entorns escolars permet avaluar el tipus de suports, pràctiques i programes que reben en les diverses modalitats d'escolarització a partir de l'evidència científica. La identificació dels suports que milloren en grau més alt les seves condicions vitals han de guiar, en última instància, el disseny i planificació de les polítiques educatives inclusives pel benefici de l'alumnat amb TEA i discapacitat i les seves famílies.

Pel que fa a l'ètica professional, la investigació es fonamenta en els principis ètics del *Codi europeu de conducta per a la integritat en la recerca* (All European Academies, 2017): la fiabilitat per avaluar la qualitat de l'estudi; l'honestedat cap als participants, la comunitat científica i la societat; el respecte pels investigadors, els col·laboradors, la societat, la cultura i el medi ambient; i el retiment de comptes de la investigació.

En els procediments que impliquen la participació de subjectes, l'ètica ha pres una rellevància especial en actuar amb un col·lectiu vulnerable com són els menors amb discapacitat (Tójar i Serrano, 2000). Per l'obtenció de dades s'ha partit del respecte i l'autonomia dels individus a través de la signatura d'un consentiment informat entre participants i investigadors en què es facilitaven les dades sobre la naturalesa de la investigació, es feia explícita la voluntarietat de la implicació i es garantia la confidencialitat dels participants (Sañudo, 2006).

Quant al procés d'investigació, l'estudi garanteix la fiabilitat dels resultats per mitjà d'uns procediments científics íntegres, justificats i transparents. En l'anàlisi bibliogràfica s'ha dialogat de forma crítica amb autors de referència, prioritzant l'ús dels estudis més actuals i evitant el plagi acadèmic, per a formular un estat de la qüestió fonamentat i rellevant. El disseny metodològic s'ha desenvolupat en concordança als objectius i la literatura de referència, des del principi de responsabilitat científica. Per acabar, la recerca actua des de la responsabilitat social, ja que pretén la millora de l'atenció educativa dels infants amb autisme i discapacitat.

5. Plantejament del problema

5.1. Concretar i contextualitzar

La recerca planteja un estudi de cas múltiple centrat en una mostra de tres alumnes amb autisme de grau 3 en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual severa, les seves famílies i les docents que treballen amb ells. Cada un dels tres alumnes està matriculat en una modalitat educativa diferent: una escola ordinària amb suport CEEPSIR, una escola ordinària amb SIEI i una escola d'educació especial. Els centres s'ubiquen a la capital catalana per a facilitar l'accessibilitat de la investigadora.

Les preguntes que orienten la investigació parteixen de la conceptualització de qualitat de vida segons Schalock et al. (2002, citat per Muntaner, 2013):

- Quins factors associats la modalitat d'escolarització afavoreixen el benestar emocional dels infants amb autisme i discapacitat severa?
- Quins factors associats la modalitat d'escolarització afavoreixen les relacions interpersonals que genera amb els altres?
- Quins factors associats la modalitat d'escolarització afavoreixen el desenvolupament de les seves competències i habilitats?
- Quins factors associats la modalitat d'escolarització afavoreixen el seu benestar físic?
- Quins factors associats la modalitat d'escolarització afavoreixen la seva inclusió, acceptació per part dels companys i participació en la vida del centre?
- Quines repercussions té de l'elecció d'una modalitat o una altra sobre la qualitat de vida escolar de l'infant?

Com a factors associats a les diferents modalitats d'escolarització entenem els suports i recursos de les escoles, les estratègies d'aprenentatge emprades, les possibilitats d'interacció amb altres infants, la comunicació i col·laboració del centre amb la família i el grau de coneixement dels professionals que treballen amb l'infant sobre les característiques del trastorn.

Per tant, l'estudi opera en la confluència de tres variables:

- El trastorn de l'espectre autista de grau 3 no verbal en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual severa.
- Les diferents modalitats d'escolarització disponibles per a aquesta tipologia d'alumnat a la comunitat autònoma de Catalunya.
- La qualitat de vida escolar de l'alumnat.

5.2. Descripció dels objectius

L'objectiu principal d'aquest estudi consisteix a comparar els factors que contribueixen a la millora de la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya. D'aquest objectiu, se'n deriven tres d'específics:

1.1. Descriure i estudiar els suports, recursos i estratègies educatives que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb autisme en comorbiditat amb discapacitat severa a Catalunya.

1.2. Identificar i analitzar els factors de cada modalitat d'escolarització que afavoreixen la relació entre iguals i el benestar emocional de l'alumnat amb autisme amb discapacitat severa.

1.3. Conèixer la percepció de docents i famílies sobre els beneficis que té sobre la qualitat de vida escolar dels infants la modalitat d'escolarització triada.

6. Marc metodològic

6.1. Enfocament metodològic

L'estudi utilitza una metodologia constructivista qualitativa a través l'estudi de cas múltiple, ja que cerca la comprensió profunda d'un fenomen en el seu context real —els beneficis en la qualitat de vida que l'alumnat TEA amb discapacitat severa obté de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a aquest alumnat a la comunitat autònoma de Catalunya—, amb l'objectiu d'obtenir-ne més informació.

Es tracta d'un estudi comparatiu que parteix d'una base descriptiva dels tres casos. L'estudi de cas comparatiu permet comprendre la influència de les característiques de l'entorn en l'èxit de diferents intervencions i possibilita la posterior adaptació de variables per a obtenir els resultats desitjats (Goodrick i Unicef, 2014). En aquest sentit, el present estudi pretén comprar els diferents recursos, estratègies educatives i suports per l'aprenentatge de les tres modalitats educatives per identificar els elements de cada una que afavoreixen una millor qualitat de vida escolar en els infants amb TEA i discapacitat severa.

El disseny d'estudi de cas impacta en la validesa externa de la investigació en centrar-se en l'anàlisi de situacions i circumstàncies específiques que fan difícil la transferència dels resultats a un context diferent. Amb tot, la generalització d'estudis qualitatius radica no tant en l'extracció d'uns resultats que es puguin estendre a la resta de la població estudiada, sinó en el desenvolupament d'un saber que pugui ser transferit a altres casos, contribuint a un major coneixement del fenomen i apuntant a noves pautes que ofereixin millores en altres contextos (López González, 2013). Des d'aquesta perspectiva, es pretén ampliar el coneixement sobre les variables que fomenten una millor qualitat de vida de la població d'estudi per a explorar possibles elements de millora dels entorns escolars.

6.2. Planificació de la investigació

6.2.1. Context de la investigació

La investigació es va dur a terme durant el primer trimestre del curs escolar 2022-2023 en els tres centres educatius de titularitat pública de Barcelona ciutat on estan matriculats els tres alumnes sobre els quals es realitza l'estudi: l'escola [A], l'escola [B] i el centre d'educació especial [C].

L'escola [A] és un centre ordinari d'educació infantil i primària de dues línies situat a la dreta de l'Eixample. Per a atendre a la diversitat compten amb dues mestres d'educació especial que s'encarreguen de fer el seguiment i l'atenció a tot l'alumnat NESE de l'escola. Per a aquells alumnes amb més dificultats, l'escola demana el recurs CEEPSIR, que enguany participa en el centre un dia sencer i una tarda a la setmana en l'atenció de cinc nens i nenes.

L'escola [B] també és un centre ordinari d'educació infantil i primària de dues línies situat, en aquest cas, al districte de Sant Martí. L'escola compta amb un suport SIEI que suposa una dotació de dos mestres més d'educació especial per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials i que se sumen a les altres dues mestres d'atenció a la diversitat amb les que compta el centre.

El CEE [C] és un centre d'educació especial públic de Barcelona amb una unitat especial per a alumnes amb autisme, la Unitat d'Acollida i Vincle (UDAV), que dona resposta a molts alumnes que no han desenvolupat la comunicació verbal i treballa des del predomini d'activitats sensorials per a l'adquisició d'un funcionament el més autònom possible.

Malgrat que la comunitat autònoma de Catalunya també accepta l'escolaritat compartida com una opció viable per a infants amb discapacitats greus o severes, aquesta opció d'escolarització s'ha acabat exclouent de l'estudi perquè no ha estat possible trobar a participants en aquesta modalitat educativa. Els professionals dels CEE amb els que s'ha contactat coincidien en afirmar que, amb els casos d'alumnat amb autisme de grau 3, la majoria dels quals no ha desenvolupat llenguatge, quan es plantejaven un canvi d'escolarització feien directament el pas a l'educació especial a temps complet.

6.2.2. Població i mostra

L'alumnat amb autisme de grau 3 presenta greus afectacions en l'àrea de la comunicació i el llenguatge, fet que dificulta l'accés a la informació subjectiva que poden proporcionar aquests infants. Aquest estudi parteix del principi segons el qual la qualitat de vida de les persones amb discapacitat pot ser validada tant pels subjectes, com per la família, els mestres, professionals i proveïdors de recursos que treballen amb ells i elles (Muntaner et al., 2010).

En aquest cas, la població sobre la qual treballa la investigació són tant els infants amb autisme de grau 3 en comorbiditat amb una discapacitat greu, com els seus familiars i els docents que treballen amb ells i elles. La mostra s'ha seleccionat a partir d'un mostreig no probabilístic causal per accessibilitat, segons el qual els individus s'han escollit en funció dels objectius de l'estudi i la facilitat d'accés.

Per tant, s'han triat tres alumnes d'entre 6 i 7 anys escolaritzats en modalitats diferents: una escola ordinària amb suport CEEPSIR, una escola ordinària amb suport SIEI i un centre d'educació especial. A partir d'aquí, s'han seleccionat també els seus familiars i mestres tutors i d'educació especial referents. En la selecció dels participants s'ha tingut en compte la semblança en l'edat dels infants, així com l'elecció de casos en què les famílies tinguessin un mateix nivell sociocultural —en aquest cas, mig— i presentessin una responsabilitat educativa cap a la criança dels seus fills.

Taula 3. Dades demogràfiques de la mostra

Tipologia	Rang d'edat	Sexe	Nº de subjectes
Alumnes	6-7	H	3
Mestres	30-40	D	4
	50-60	D	1
Familiars	30-40	D	2
	50-60	H	1

Nota. Elaboració pròpia.

6.2.3. Instruments de recollida de dades

Per assolir els objectius de l'estudi, s'han combinat dues tècniques d'investigació: l'observació no participant i l'entrevista semiestructurada a docents i famílies.

Els instruments de recollida de dades van crear-se *ad hoc* per a la investigació i es concreten en una pauta d'observació per a l'anàlisi dels entorns escolars, l'actuació i estat dels alumnes a l'escola i dos guions d'entrevistes amb preguntes obertes i tancades destinades a entendre millor el funcionament de l'atenció a la diversitat en els centres i la situació i benestar personal de l'alumne a l'escola. Les dues entrevistes també recullen la percepció dels docents i famílies sobre els beneficis que té en la qualitat de vida dels infants la modalitat d'escolarització triada.

Pel disseny d'aquests instruments, es van adaptar els estàndards i indicadors de qualitat de vida escolar establerts per l'Instrument d'Avaluació de la Qualitat de Vida (IAQV), qüestionari desenvolupat i validat per la Universitat de les Illes Balears (Muntaner et al. 2010), que serveix per orientar els centres educatius en la detecció i proposta de millores d'atenció a la diversitat dins de plantejaments inclusius des de la consideració de les dimensions del concepte de qualitat de vida definides per Schalock i Verdugo (2007) —benestar emocional, relacions interpersonals, benestar material, desenvolupament personal, benestar físic, autodeterminació, inclusió social, drets.

La pauta d'avaluació i les entrevistes creades per l'estudi organitzen els indicadors en diferents blocs d'anàlisi, que queden relacionats directament amb les dimensions de qualitat de vida tal com s'indica en la taula número 4.

Per a l'observació no participant, la pauta d'observació (annex 1) estructura les observacions en sis blocs: accessibilitat de l'entorn, acció educativa i adaptacions curriculars, suports, actituds dels mestres cap a la diversitat, interrelació amb els companys i companyes, benestar emocional de l'alumne/a.

L'entrevista als docents (annex 2) s'organitza en dotze blocs: accessibilitat de l'entorn, principis i valors del centre, formació del professorat, acció educativa a l'aula, recursos, suports, organització i coordinació interna de centre, coordinació amb la família, participació en la pràctica del centre, relació amb els iguals, satisfacció de l'alumnat, percepció del docent sobre l'escolaritat de l'alumne.

L'entrevista a la família (annex 3) es divideix en quatre blocs d'anàlisi: comunicació amb l'escola, atenció educativa, activitats en comunitat, percepció de la família sobre l'escolaritat de l'alumne.

Els diferents instruments inclouen en els indicadors de qualitat de vida les consideracions de la conceptualització de qualitat de vida infantil desenvolupada per Sabeh et al. (2009), que no es tenen en compte en el IAQV.

La relació entre els objectius de l'estudi, els instruments de recollida de dades i els blocs d'ítems o preguntes amb els que es relacionen es poden consultar en l'annex 4.

Taula 4. Relació entre les dimensions del concepte de qualitat de vida i els blocs dels instruments d'avaluació dissenyats

		Benestar emocional	Relacions interpersonals	Benestar material	Desenvolupament personal	Benestar físic	Autodeterminació	Inclusió social	Drets
Pauta d'observació	1. Accessibilitat de l'entorn								
	2. Acció educativa i adaptacions curriculars								
	3. Suports								
	4. Actituds dels mestres cap a la diversitat								
	5. Interrelació amb els companys i companyes								
	6. Benestar emocional de l'alumne/a								
Entrevista a docents	1. Accessibilitat de l'entorn								
	2. Principis i valors del centre								
	3. Formació del professorat								
	4. Acció educativa a l'aula								
	5. Recursos								
	6. Suports								
	7. Organització i coordinació interna de centre								
	8. Coordinació amb la família								
	9. Participació en la pràctica del centre								
	10. Relació amb els iguals								
	11. Satisfacció de l'alumnat								
Entrevista a famílies	1. Comunicació amb l'escola								
	2. Atenció educativa								
	3. Activitats en comunitat								

Nota. Elaboració pròpia.

Sota el criteri d'economia de temps, s'ha prioritzat en les entrevistes una estructura de qüestionari amb preguntes tancades formulades en escala de

Likert de cinc punts, que mesura el grau d'acord dels participants, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'. Enfront del qüestionari, l'entrevista ha permès un marge de flexibilitat en l'aclariment o l'explicació més profunda sobre algunes qüestions plantejades. En finalitzar cada bloc de contingut, una pregunta oberta deixa espai als participants per a puntualitzar allò que considerin necessari. Per acabar les entrevistes s'han plantejat una sèrie de preguntes obertes breus referides als avantatges, inconvenients i preferència pel tipus d'escolarització. La mateixa estructura s'ha seguit en la pauta d'observació.

6.2.4. Estratègia de recollida de dades

Un cop definida la mostra, a principis del mes de desembre, es va dur a terme l'enviament per correu electrònic dels consentiments informats a tots els participants i van acordar-se les dates en què es passarien els instruments de recollida d'informació: tant les observacions d'aula com les entrevistes. La recollida de dades es va realitzar en el transcurs d'una setmana a mitjan desembre, en la que la investigadora es va desplaçar als diferents contextos educatius per a dur a terme el treball de camp.

Es va dedicar un matí per a cada context educatiu, en el qual es va desenvolupar l'observació de l'alumne i l'entrevista amb les mestres que van tenir disponibilitat (80% de les docents). Les entrevistes a les famílies, així com a les mestres que faltaven, es van efectuar en línia a través de l'aplicació Zoom, que permet la gravació de l'àudio. Les gravacions presencials es van operar a través del dispositiu mòbil de la investigadora. Tots aquests arxius van ser posteriorment traslladats a una carpeta sota contrasenya segura de l'ordinador privat de la responsable de la recerca per procedir al seu tractament.

6.3. Temporització

El treball de camp de la investigació es va dur a terme durant quatre setmanes del primer trimestre del curs 2022-23 en dues fases diferents: una primera fase de contacte amb els participants, en la qual es van realitzar totes les tasques per a la cerca i selecció de la mostra, i una segona fase de recollida de dades, en la qual es van efectuar tant l'observació no participant com les entrevistes a docents i famílies. Un cop finalitzat el treball de camp, es va procedir a l'extracció de resultats, la formulació de conclusions, la redacció de l'informe i la difusió de la recerca. En el cronograma de la figura 2 es pot observar la temporització de la investigació de forma seqüenciada.

Figura 2. Planificació temporal de la investigació

FASES	Tasques	SETMANA 1 21 - 27 nov.	SETMANA 2 28 - 4 des.	SETMANA 3 5 - 11 des.	SETMANA 4 12 - 18 des.	SETMANA 5 19 - 25 des.	SETMANA 6 26 - 1 gen.	SETMANA 7 2 - 8 gen.	SETMANA 8 9 - 15 gen.
FASE 1	Contacte i selecció dels centres i participants.								
	Contacte amb les famílies.								
FASE 2	Obtenció del consentiment informat.								
	Observació no participant a les escoles i entrevistes a docents.								
	Entrevistes a les famílies.								
FASE 3	Extracció i anàlisi de dades.								
	Discussió de resultats i conclusions.								
FASE 4	Redacció de l'informe.								
	Difusió de resultats.								

Nota. Elaboració pròpia.

7. Anàlisi de resultats i discussió

7.1. Estratègia d'anàlisi de dades

Una vegada recollida tota la informació es va procedir a l'anàlisi de dades. Per a aquest propòsit es va emprar una estratègia mixta de codificació deductiva i estadística descriptiva.

Una vegada realitzades les entrevistes es va procedir a la seva transcripció literal. La pauta d'anàlisi es va passar a net a l'ordinador, incloent-hi tant les puntuacions numèriques com les notes recollides a mà. Els ítems formulats en escala de Likert es van introduir en un Excel i transformar en valors ordinals de l'1 al 5. Les preguntes obertes i els comentaris de la pauta d'observació es van sotmetre a una anàlisi categorial principalment deductiva, ja que les categories estaven establertes a priori seguint els apartats dels instruments: accessibilitat de l'entorn, acció educativa, adaptacions curriculars, suports, actituds dels docents cap a la diversitat, principis i valors del centre, formació del professorat, organització i coordinació interna de centre, coordinació amb la família, participació en la pràctica del centre, relació amb els iguals, benestar emocional de l'alumne/a, característiques positives i negatives de la modalitat d'escolarització i valoració de canvis de modalitat.

Els valors quantitius recollits en l'Excel van processar-se amb el programari SPSS, que va permetre obtenir les dades descriptives relatives als valors mínims i màxims de resposta, la mitjana, la mediana i la desviació estàndard dels diferents ítems, per valorar el grau d'acord dels participants. Aquesta anàlisi estadística no pretén en cap cas demostrar generalitzacions, ja que parteix d'una mostra mínima que fa inviable aquest procés, però ha servit per a valorar en quins ítems els participants de les tres modalitats tenien més punts en comú o diferien més en les seves percepcions.

Finalment, es va procedir a la triangulació dels resultats obtinguts tant de l'estadística descriptiva com de l'anàlisi categorial dels tres instruments (pauta d'anàlisi, entrevista a docents i entrevista a la família) per a augmentar la fiabilitat de l'estudi.

7.2. Resultats i discussió

7.2.1. Resultats

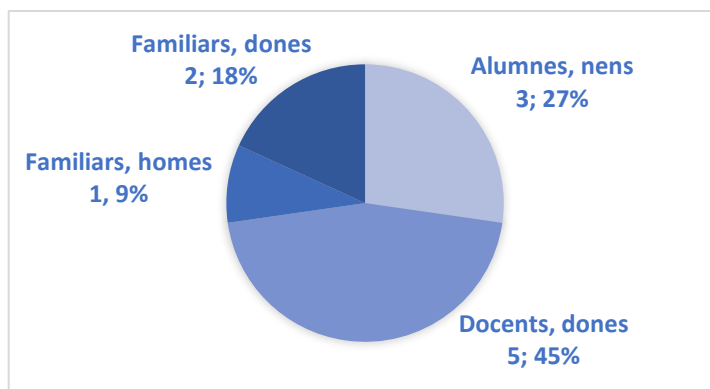
En la presentació dels resultats, s'introduiran per començar algunes dades rellevant sobre la població d'estudi. A continuació es procedirà a la presentació dels resultats seguint l'ordre establert pels objectius d'investigació específics.

Dades sobre la població d'estudi

La població d'estudi total van ser 11 subjectes, entre l'alumnat, docents i famílies. Els tres alumnes escollits van ser nens d'entre 6 i 7 anys, tots tres escolaritzats en el primer cicle d'educació primària, i amb un autisme de nivell 3 no verbal (poden fer alguna ecolàlia, però encara no han desenvolupat el llenguatge verbal com a vehicle de comunicació). Els participants familiars d'aquests infants van concretar-se en dues mares i un pare d'entre 38 i 55 anys d'un nivell sociocultural mig i amb comportaments de criança responsables i afectius.

Pel que fa al cos docent, s'ha prioritzat la incorporació de la veu dels docents que més coneixen els infants, sent aquests les mestres tutores i d'educació especial. En el cas del CEE, en ser la mestra tutora especialista en educació especial, només ha estat seleccionada ella com a representant d'aquest centre. Així doncs, la població d'estudi dels docents es concreta en cinc participants, totes dones, d'entre 30 i 55 anys.

Figura 3. Participants per categoria i sexe



Nota. Elaboració pròpia

Resultats respecte el primer objectiu específic

El primer objectiu d'investigació específic formulat consistia a descriure i estudiar els suports, recursos i estratègies educatives que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb autisme en comorbiditat amb discapacitat severa a Catalunya. Per a fer-ho, analitzarem els tres contextos per separat.

Pel que fa als suports, el centre d'educació especial és qui compta amb un ventall més ampli de suports educatius intensius. Aquests inclouen una mestra tutora d'educació especial i una educadora destinades a un grup de quatre alumnes amb TEA durant tota la jornada escolar, inclosa l'hora de dinar, així com sessions de psicoteràpia i logopèdia individuals dins l'escola. La psicoterapeuta de la unitat s'encarrega a part de les funcions de coordinació amb la família de forma mensual, amb reunions extenses on es treballa des d'un vessant global i integral.

En el cas de l'escola amb SIEI, la mestra d'educació especial (MEE) s'encarrega, en el cas seleccionat, del seguiment de quatre alumnes que casualment es

troben tots aquest any a cicle inicial, facilitant l'atenció de la professional que no perd temps en desplaçaments. A més a més, el funcionament de l'escola escollida, amb agrupacions intercicle en totes les aules, possibilita el suport d'aquests alumnes la major part de la jornada escolar dins d'alguna aula del cicle, encara que no sigui la pròpia, tal com explica la C.: «A vegades estan aquí els quatre SIEI en aquesta classe, que estan en la classe del costat. [...] com que estem barrejats tots, es fa dins de la classe. No en la seva classe sempre, però dins de la classe amb altres nens, amb altres grups». Això fa que la mestra del SIEI pugui dedicar a l'alumne una atenció individualitzada durant la meitat de la jornada escolar. Per contra, en tenir suport SIEI, l'alumne no rep cap hora de vetllador i, per tant, les hores en què no hi ha aquest SIEI, la tutora no té gairebé temps per a dedicar-li. És en aquests casos on sorgeixen els sentiments d'impotència i malestar docent.

«És complicat, perquè si estic amb tota la classe, només puc estar amb ell de veritat (perquè si no estàs amb ell, no fa res) quan els altres estan fent algun treball més autònom».

«És complicat el sentiment d'una tutora amb un nen TEA a la classe, com el P., a vegades et sents una mica com que no arribes a ell. [...] I a més el P., no és com, per exemple, altres nens... Jo tinc l'exemple de la classe del costat, l'A. [un altre nen amb TEA], que interactua més amb tu, que fa més coses, no. [...] A vegades em trobo que... que el pobre està allà amb el cotxe i igual no he arribat a ell». (C., tutora de l'escola ordinària amb SIEI)

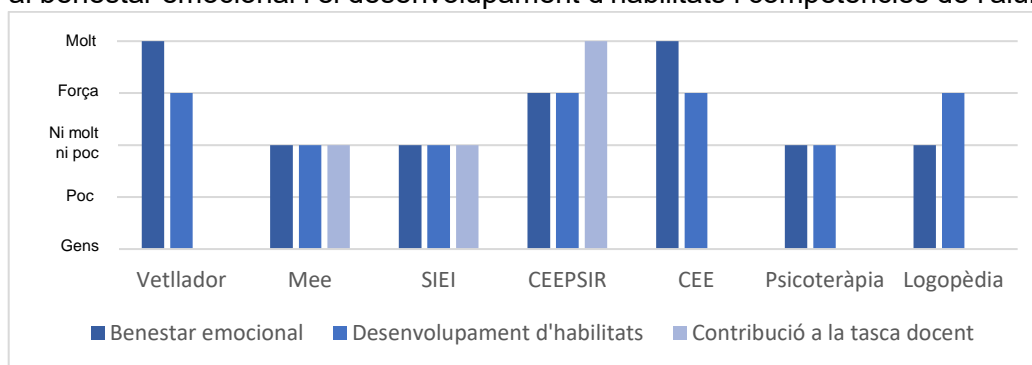
L'escola ordinària escollida compta amb el suport de la MEE dues sessions setmanals, el de la mestra del CEEPSIR una tarda a la setmana i l'acompanyament del vetllador durant totes les altres estones. Aquesta dotació tan elevada d'hores de vetllador no són les assignades per l'administració, sinó que provenen de la reorganització interna del centre de les hores assignades als alumnes d'educació especial de l'escola. En aquest sentit, des de la comissió d'atenció educativa inclusiva (CAEI), es va valorar que aquest alumne necessitava un acompanyament constant i personal d'un adult i es van reorganitzar els suports per poder fer-ho possible, prenent hores assignades a altres alumnes que potser, en aquest moment, no ho requerien tant.

«No és que siguin tot hores seves... És a dir, a principi de curs vam veure que no podia estar a primer sense un acompanyament constant i vam decidir des de la CAD [amb la nomenclatura actual, CAEI] treure hores d'altres nens i nenes que potser no ho necessitaven tan urgentment per donar-li a ell, perquè no podia estar sense algú que el vigilés tota l'estona. Perquè no volia entrar a l'aula, perquè no podia seguir la classe... Per tot.» (E., MEE de l'escola ordinària sense SIEI)

Entre els tres centres, els suports que el conjunt de docents ha valorat amb millors puntuacions com a element que contribueix al benestar de l'alumne ha estat l'acompanyament del vetllador i el de la tutora i l'educadora del CEE.

Segons A., mestra tutora de l'escola ordinària, el vetllador és la figura «*que passa més temps amb ell [l'infant] i és qui el coneix més i amb qui té més contacte*». El mateix passaria, en aquest cas, amb la tutora i l'educadora del CEE, que mantenen una atenció molt personalitzada de l'infant. Dins d'aquests suports, els que les mestres han valorat amb millors puntuacions per la millora de l'ensenyament dels docents és el del CEEPSIR.

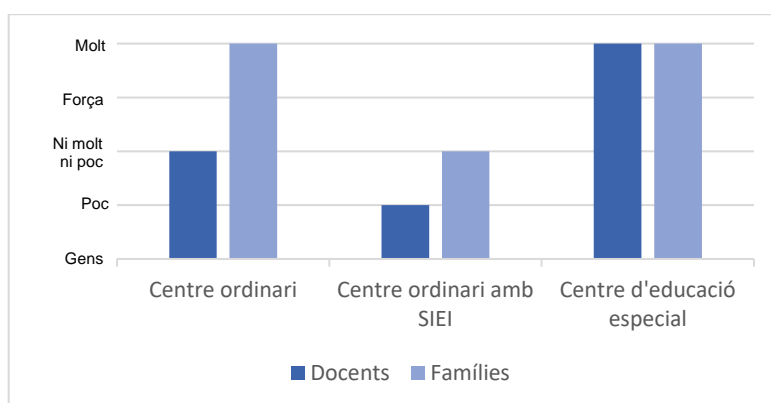
Figura 4. Valoració per part del professorat de la contribució dels diferents suports al benestar emocional i el desenvolupament d'habilitats i competències de l'alumne



Nota. Elaboració pròpia.

En la valoració general dels suports, l'escola que ha rebut puntuacions més elevades ha estat el centre d'educació especial, seguit de l'escola ordinària sense SIEI i, finalment, el centre ordinari amb SIEI. Tanmateix, la tutora del SIEI remarca que aquesta puntuació es deu a la manca d'hores en què l'alumne rep aquest suport i no a la seva qualitat.

Figura 5. Grau d'acord mostrat per part de docents i famílies sobre la suficiència dels suports que reben els alumnes en cada modalitat educativa



Nota. Elaboració pròpia.

Taula 5. Resum dels suports per modalitat educativa

	Centre ordinari	Centre ordinari amb SIEI	Centre d'ed. especial
Durant tota la jornada	- Mestre tutora	- Mestre tutora	- Mestre tutora i d'educació especial - Educadora
Igual o més de la meitat de la jornada	- Vetlladors	- Mestre d'educació especial del SIEI	
Algunes hores puntuals	- Mestre d'educació especial		- Psicoterapeuta - Logopeda

Nota. Elaboració pròpia.

Quant a recursos i estratègies educatives, els tres centres actuen amb els alumnes des d'una atenció personalitzada amb adaptacions curriculars significatives, tant pel que fa als objectius, tasques i materials. L'afectació del trastorn amb nivell sever fa que els objectius d'aprenentatge siguin eminentment diferents dels de la resta de companys i companyes amb desenvolupaments neurotípics i se centren en la creació de vincle amb els referents i el grup, l'adquisició d'hàbits i rutines, l'atenció i l'atenció compartida, la formulació de demandes, i l'experimentació amb diferents elements i materials per a poder anar desenvolupant llenguatge i coneixement entorn d'aquests (reconèixer i anomenar colors, formes, animals...).

«Els objectius principals [...] és que cada vegada pugui ser una mica més autònom, que faci demandes, que comenci a haver-hi una mica més de llenguatge [...], que s'adapti i que reconegui el seu grup i a les persones adultes que l'acompanyen». (E., MEE de l'escola ordinària)
«Prioritzem el fet de treballar una mica l'atenció. Es que ara estem bàsicament en una fase d'adaptació a l'espai, a les rutines [...] Prioritzem que estigui a gust [...] I quan hi ha alguna cosa de propostes amb material, doncs que pugui manipular aquell material, que puguem parlar de quines formes tenen o de quins colors... O sigui com interactuar amb ell i que presti atenció». (A., MEE de l'escola ordinària amb SIEI)

«Crec que l'l. està en un moment on passa molt pel vincle, per poder sentir-se segur a l'espai, per poder-se apropar a les referents, als elements que se li proposen». (S., tutora del CEE)

Per a donar resposta a aquests objectius, els tres centres prioritzen activitats sobre saber estar en la rutina de classe, a l'aula i amb els altres i d'experimentació amb materials diversos. Aquestes activitats tenen punts en comú entre els centres, però difereixen pel fet que en les dues aules ordinàries s'intenta, en la mesura del possible, compartir les estones amb els companys i companyes amb desenvolupaments neurotípics, de manera que els aprenentatges més experimentals o sensorials (música, psicomotricitat i algunes propostes de tallers/espais o de plàstica) es procuren seguir a l'aula amb el

suport individual de l'adult. Així ho detallen tant E. com S., mestres d'educació especial d'aquestes escoles.

«Algunes [activitats] les pot compartir i són les mateixes que el seu grup-classe, com fer música, fer psicomotricitat, els espais, piscina, però sí que hi ha en algun moment més de treball d'aula, que ell té unes activitats més específiques doncs per treballar allò que necessiti.» (E., MEE de l'escola ordinària).

«Sí que intentem que quan a l'aula fan propostes o tipus racons, activitats d'aquest estil, sigui un moment en el que jo pugui estar dins de l'aula amb ell i intentar que les seves propostes, que acostumen a ser més aviat específiques per a ell, o adaptar algunes de les que hi pugui haver a l'aula, ni que sigui a nivell manipulatiu, participar d'elles, intento que sigui en el mateix moment.» (S., MEE de l'escola ordinària amb SIEI).

Quant a rutines, al centre d'educació especial es realitza cada dia el bon dia, rutina en la qual, acompanyant la veu d'imatges reals, la mestra i l'educadora creen l'horari del dia, munten el menú del dinar i passen llista. Mentrestant, els alumnes esmorzen al seu ritme i poden anar fent un reconeixement de l'espai i les propostes. A continuació es realitza una primera activitat d'aula amb moltes propostes d'una mateixa temàtica: cotxes, pilotes, fils, etc., dintre de la qual els alumnes tenen la llibertat per escollir l'activitat que vulguin fer (dins de cotxes poden escollir entre jugar amb els cotxes grans, petits, dels que agafen corda, trens...). Després es fan lavabos i una proposta d'experimentació, cada dia amb un material diferent. Se surt al pati, a un espai propi que només comparteixen amb el seu grup i en acabat es fa una altra activitat sensorial, com música o gimnàs. Tot seguit tenen l'estona del dinar i finalment duen a terme una darrera activitat. Cada transició ve marcada per una cançó tranquil·la, sempre la mateixa, per relaxar i preparar el canvi.

Els recursos i materials presentats a l'escola d'educació especial són variats i pensats amb cura específicament pels alumnes. Parteixen dels seus interessos i també obren el ventall. Són materials principalment sensorials, ja que treballen amb un grup d'alumnes que encara no ha desenvolupat el llenguatge. Les activitats proposades parteixen de l'experimentació amb els elements de l'entorn: joguines (pilotes, trens, cotxes, cintes, construccions), aliments i elements de diferents textures i formes (arròs, cigrons, fulles, papers diversos), músiques i instruments, entre d'altres. La S. explica: *«Intentem sempre tenir materials molt ajustats i molt pensats, tot el que tenim està realment molt premeditat. [...] Sempre estem com renovant-nos, pensant material»*. Per altra banda, l'espai de l'escola també és molt facilitador, ja que tot està pensat especialment per a aquest tipus d'alumnat. Per això, les aules mateixes ja són espais preparats per a ser espais sensorials i els patis estan compartimentats per grups, de manera que no s'han de compartir.

En l'escola amb SIEI, les rutines posen èmfasis en els hàbits de deixar i agafar la motxilla, fer fila amb la resta del grup... En aquesta escola comencen la majoria de dies amb el bon dia, passant llista i fent el calendari. La diferència principal amb l'escola d'educació especial rau en el fet que aquesta activitat es realitza en cercle amb tota la classe i es convida a l'alumne amb TEA a participar del cercle. L'alumne seu a la rotllana una estona, el que aguanta, i respon bon dia quan li toca, com comenta la seva tutora C. «*Ell es dona la volta i diu bon dia*», tot i que no és capaç de participar en res més. Durant la resta del dia l'alumne depèn del suport que tingui per a treballar a través de propostes que li prepara la mestra del SIEI i que es guarden en un racó de la classe que reconeix com a propi. En aquest racó té un espai per treballar amb pictogrames.

Les activitats que es realitzen a l'aula ordinària són normalment activitats de curta durada que l'alumne pot anar fent de forma autònoma: buscar iguals amb imatges plastificades, classificar, posar pius, enfilar... Aquestes propostes estan a l'abast de l'infant i les pot anar repetint al llarg de les setmanes. Cada dues o tres setmanes, es van modificant i introduint-ne de noves. En algunes estones, els infants del SIEI poden crear una agrupació i baixar a l'aula del SIEI, en la que tenen molts més materials sensorials i adaptats. També s'utilitzen espais de joc simbòlic que es troben pels passadissos de l'escola.

Finalment, a l'escola ordinària sense SIEI, el bon dia no es realitza com a rutina diària i els hàbits a treballar passen sobretot per esperar per pujar a la classe amb la resta del grup, deixar la motxilla i la cantimplora al seu lloc, entrar a la classe, seure a la cadira, fer la fila amb els companys quan toca canviar d'espai i treballar amb alguna proposta quan és el moment, ja que no sempre les accepta amb facilitat. En estar principalment dins l'aula ordinària, la tipologia d'activitats que duu a terme són molt semblants a les proposades en l'escola amb SIEI. L'alumne també té un racó de l'aula assignat en el que es guarden les seves propostes i on hi ha penjat el seu horari personal, així com algunes bases d'orientació amb pictogrames que l'ajuden a organitzar la jornada i les activitats. En aquesta escola no hi ha cap espai sensorial i des que ha pujat a primària ha deixat de realitzar aquestes activitats que sí que es duïen a terme a infantil. Tanmateix, sí que utilitza en algunes franges horàries la sala de joc simbòlic de l'etapa preescolar.

Taula 6. Resum dels recursos i estratègies emprades per modalitat educativa

	Centre ordinari	Centre ordinari amb SIEI	Centre d'ed. especial
Rutines	<ul style="list-style-type: none"> - Fer la fila. - Guardar les pertinences. - Entrar a classe. - Seure. - Fer les propostes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guardar les pertinences al seu lloc. - Bon dia, passar llista, temps i calendari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guardar les pertinences. - Bon dia, passar llista, fer l'horari i el menú. - Cançó per marcar les transicions. - Comiat.

	Centre ordinari	Centre ordinari amb SIEI	Centre d'ed. especial
Suports visuals	<ul style="list-style-type: none"> - Organització del dia i de les transicions amb pictogrames. - Bases d'orientació amb pictogrames per a realitzar les activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bases d'orientació amb pictogrames per a realitzar les activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organització del dia i de les transicions amb imatges.
Activitats	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar iguals, pius, enfilars, classificar, construccions, tauleta... 	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar iguals, pius, enfilars, classificar, construccions, jocs amb cotxes, pilotes... 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentació amb els materials sensorials diversos.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Materials manipulatius i làmines plastificades amb veta adherent. - Tauleta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materials manipulatius i làmines plastificades amb veta adherent. - Tauleta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulatius i d'experimentació. - Molta varietat.
Espais	<ul style="list-style-type: none"> - Racó a l'aula amb les seves propostes de treball. - Ús de l'espai de joc simbòlic d'Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Racó a l'aula amb les seves propostes de treball. - Aula del SIEI amb material adaptat. - Ús de l'espai de joc simbòlic dels passadissos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula de tutoria sensorial. - Pati propi.

Nota. Elaboració pròpia.

En aquest primer objectiu també s'ha analitzat l'actitud dels docents cap a la diversitat, la formació dels mestres i la col·laboració amb les famílies. Pel que fa a l'actitud dels docents, s'observa una voluntat per part de totes les mestres i professionals d'escolta, acollida i acompanyament d'aquest alumnat des d'actituds respectuoses i ètiques. Tots els docents manifesten que tenen molt present a aquests alumnes i les famílies estan molt satisfetes amb el tracte de l'escola.

Quant a la formació, les puntuacions d'aquest apartat mostren que, tot i que hi ha un coneixement de base, tots els mestres manifesten que encara cal més coneixement sobre el trastorn de l'espectre autista. Dues de les mestres d'educació especial són les que han tret unes puntuacions lleugerament més elevades en aquest apartat, sense arribar a mostrar unes diferències significatives.

Finalment, s'evidencia en els tres casos un treball conjunt entre escola i família important en termes de col·laboració per a l'educació. Especialment en el centre d'educació especial, aquesta col·laboració pren la forma d'un treball mensual molt intens en el que hi participa la psicòloga de la unitat i que fa que la família el valorin especialment bé.

«Nosotros con la A. [psicòloga del centre] [...] tenemos reuniones mensuales de una hora, y hablamos profundo con los dos, con mi

mujer, los dos. [...] Se preocupan por el niño, por la familia. Estamos en mutua comunicación en cualquier cosa» (M., familiar de l'alumne del CEE)

Resultats respecte el segon objectiu específic

El segon objectiu específic que planteja la investigació és identificar i analitzar els factors de cada modalitat d'escolarització que afavoreixen la relació entre iguals i el benestar emocional de l'alumnat amb autisme amb discapacitat severa. En relació amb aquest objectiu, s'observen diferències evidents en les diferents modalitats educatives, tant pel que fa a la participació de l'alumne en la pràctica del centre, com en la relació amb els iguals.

En termes d'adaptació a la participació de l'alumne en les activitats del centre, els dos centres que treuen unes puntuacions més elevades són l'escola d'educació especial i el centre ordinari amb SIEI. L'escola ordinària presenta unes puntuacions molt baixes i, com expressen les mestres d'aquest alumne: «*No hi participa*», «*De moment no fa sortides*» o «*Creiem que no és el seu moment*». Per altra banda, cap dels alumnes participen activitats socials de fora del centre com anar a festes d'aniversaris, a visites de cases de companys o a sortides de l'AMPA, i, com a extraescolar, només l'alumne de l'escola d'educació especial en fa una.

Pel que fa a les estratègies per a promoure la relació entre els iguals, la més emprada en els tres centres és la d'intervenció en el joc, que s'utilitza per afavorir que s'identifiqui al company com a persona amb qui interaccionar, a partir d'activitats simples com passar-se una pilota. Les dues escoles ordinàries també fan servir l'ajuda dels iguals en les tasques i l'acompanyament de rutines i hàbits de classe. A més a més, les dues mestres tutores dels centres ordinaris programen activitats per a treballar, acceptar i incloure la diferència a l'aula.

La valoració del benestar de l'alumne s'ha realitzat en funció de la percepció de les docents i els familiars dels alumnes. En general, les puntuacions extretes d'aquest bloc en les entrevistes a docents es mostren força uniformes en els tres centres, situant-se totes en el pol positiu, tal com es mostra en la taula 7.

Taula 7. Respostes de docents sobre el benestar de l'alumne a l'aula

Ítems	Mín.	Màx.	M.	Md.	SD
Les entrades i sortides de l'escola realitzen habitualment com una transició agradable.	3	4	3,40	3	,55
L'alumne/a es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola.	3	4	3,60	4	,55
L'alumne/a mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola.	3	4	3,20	3	,45
L'alumne/a se sent un membre particip del centre i l'aula.	3	5	4,00	4	,71
Ofereixo a l'alumne/a oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l'aula...	3	5	3,80	4	,84

Ítems	Mín.	Màx.	M.	Md.	SD
L'alumne se sent respectat/ada i valorat/ada.	4	5	4,40	4	,55
De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l'alumne/a.	4	5	4,20	4	,45

Nota. Elaboració pròpia

Això es corrobora per la impressió de les famílies, les quals estan totes convençudes que els seus fills se senten a gust a l'escola. Les raons que eximeixen són que cada dia, els nens mostren amb el seu comportament una predisposició positiva cap a l'escola.

«O sea que él, lo poco que logra comunicarlo, lo dice. O sea que le encanta la escuela, pide venir a la escuela los fines de semana. [...] Viene feliz. Entonces eso habla por sí solo». (A., familiar de l'alumne de l'escola ordinària)

«Jo el veig content quan entra, content quan surt, li preguntes i li dius: "Tot bé? Estàs content? Vols anar a l'escola?" Sempre et diu que sí, a la seva manera, amb el cap. Vull dir que jo, veient-lo feliç a ell no tinc més a dir. El veig a gust, no té cap problema perquè mai m'ha dit que no vulgui anar a l'escola». (M., familiar de l'alumne de l'escola ordinària amb SIEI)

«Porque son niños que cuando no quieren algo es muy difícil que le... porque son muy sistemáticos estos niños. Él, por ejemplo, al cole va encantado, porque si no, no entraría. [...] Por ejemplo, él sale cuando está con nosotros, y si él quiere ir a la derecha, no lo lledes a la izquierda porque te va a llevar la contraria, te va a hacer todo imposible, y a veces, entonces vamos a la izquierda, aunque queremos ir a la derecha, damos la vuelta y entonces vamos a la derecha. [...] Entonces de momento al cole va muy bien, va muy contento.» (M., familiar de l'alumne del CEE)

D'altra banda, els moments identificats com a més problemàtics per tots els centres són els canvis i trencaments de rutines. La mestra de l'escola ordinària sense SIEI afegeix també l'ansietat que sent l'alumne davant de negatives i la mestra de l'escola d'educació especial parla de la sensibilitat al soroll que mostra l'infant.

Resultats respecte el tercer objectiu específic

Pel que fa al darrer objectiu específic, conèixer la percepció de docents i famílies sobre els beneficis que té sobre la qualitat de vida escolar dels infants la modalitat d'escolarització triada, els resultats obtinguts per part de docents i famílies són valoracions molt positives de l'atenció educativa que rep cada alumne en l'escola escollida.

De l'escola ordinària amb SIEI i sense, el que més es valora per part dels docents és la possibilitat de l'alumne d'interaccionar amb infants amb desenvolupaments neurotípics, així com els suports que reben aquests alumnes a l'escola. Al centre

d'educació especial, es posa èmfasis en els suports i el treball dels professionals que fan possible un acompanyament intens de l'infant en ràtios reduïdes.

«Home, el suport que rep l'alumne, en aquest cas, jo el trobo molt important, perquè si no, no podria... Vull dir, és un nen que al començament li costava molt entrar dins l'aula i llavors, no hagués pogut. I, després, sobretot aquest últim trimestre que s'està començant a relacionar amb els altres, crec que serà molt positiu aquesta interrelació, tant d'una part com de l'altra.» (A., tutora de l'escola ordinària).

«Jo crec que el fet d'interactuar amb altres companys és molt positiu. Però sí que tenir un suport també ho és.» (C., tutora de l'escola ordinària amb SIEI).

«Crec que aquí seria fonamental el treball dels professionals i els suports que rep l'alumne.» «Crec que aquí té, per començar, una ràtio que ens facilita molt el treball amb ell. Té recursos intensius com el psicoterapeuta, la logopeda i les mestres que estem amb ell cada dia, i l'espai crec que també és molt facilitador. El que dèiem abans del pati, que l'l. pugui sortir al pati amb quatre nens més i que això li permeti poder sortir al pati. És que potser l'l. no podria sortir al pati si al pati hi haguessin 50 nens, perquè l'espera és molt complicada, perquè potser hi ha tres gronxadors i no es podria esperar, perquè tiraria dels cabells, perquè s'alteraria molt, penso. I crec que les condicions de [C] [el centre d'EE], a dia d'avui, l'ajuden molt a poder fer un treball nosaltres amb ell i ell poder fer un bon procés.» (S., tutora del CEE).

En canvi, les famílies dels tres centres coincideixen en valorar principalment el tracte empàtic i humà que reben els seus fills dels professionals de l'escola, així com els suports de l'escola. Les escoles ordinàries, també valoren la inclusió de l'infant en espais normatius.

«A mí me ha llamado mucho la atención el apoyo de la directora de la escuela, que se nota que es enorme. La flexibilidad y la capacidad de entendimiento que tiene es increíble, y la empatía. Y creo que eso ella lo sabe proyectar en los profesores, porque es lo que más nos ha llamado la atención de la escuela. Creo que por eso ha funcionado todo tan bien con J., porque desde que la cabeza principal tiene esta empatía y estas ganas de desarrollo y de inclusión, se nota mucho como eso lo expande y cómo eso se hace un sentimiento colectivo.» (A., familiar de l'alumne de l'escola ordinària).

«Jo penso que la veritat que és molt important el tipus de persona que... si s'involucra o no s'involucra. Ja no que tingui tants coneixements o menys del TEA, perquè el TEA, com diem, és molt ampli i cada nen és un món i cada persona amb TEA és diferent. Això i també [...] mi també m'agrada que dintre de que ell és especial, que també tingui possibilitats d'estar amb altres nens menys especials, entén-me, neurotípics, és una de les coses també que m'agraden o valoro com a positiu.» (M., familiar de l'alumne de l'escola ordinària amb SIEI).

«Lo que más valoro... es muy personalizado [...] Yo creo que dan la herramienta exacta para cada niño y para que vaya sobre sus necesidades. [...] Y, ya te digo, sobre todo el factor humano, que es muy importante, es correctísimo.» (M., familiar de l'alumne del CEE).

En relació amb els punts febles de cada modalitat educativa per al correcte desenvolupament i benestar aquests alumnes, les mestres de l'escola ordinària assenyalen la manca de formació docent i la necessitat de poder accedir a més recursos i suports per a l'aprenentatge i acompanyament d'aquest alumnat. Tanmateix, la mestra tutora de l'escola ordinària sense SIEI apunta que, en aquest cas concret, pensa que l'alumne ja té prou suports, en estar acompanyat tota la jornada escolar. El centre d'educació especial assenjala com a debilitat del centre la manca de relació de l'infant amb entorns més normatius.

«A nivell de coneixement, jo, per exemple, parlo del meu cas, que potser m'agradaria saber-ne més. [...] Després, a nivell de recursos, realment a les escoles sempre n'han faltat, però, gràcies al que sigui, doncs aquest nen està sempre acompanyat, [...] En aquest cas no he tingut aquest problema.» (A., tutora de l'escola ordinària).

«Falten recursos i suports i més formació pel professorat.» (E., MEE de l'escola ordinària).

«Més recursos suports per a l'aprenentatge és un punt feble que tenim.» (C., tutora de l'escola ordinària amb SIEI).

«Jo crec que en general falten recursos i més formació a tothom, vull dir, en mi la primera.» (A., MEE de l'escola ordinària amb SIEI).

«Com a objectiu, anar-nos apropant a un entorn d'ordinària, sigui sense pretendre que l'l. quedi escolaritzat en, o sigui, vagi a una escola ordinària, perquè crec que això és difícil. Però que sí, que crec que, com a societat, ens hem d'anar apropant a que pugui tenir moments de trobada amb altres nens neurotípics.» (S., tutora del CEE).

Només la familiar de l'alumne escolaritzar en l'escola amb suport SIEI va assenyalar algun punt feble de l'escola, assenyalant també la manca de formació i recursos per a l'alumne: *«Segurament, més recursos de l'administració perquè tingués més hores de suport i poca cosa més.»* (M., familiar de l'alumne de l'escola ordinària amb SIEI). Les altres dues famílies no van ser capaces de trobar-ne cap.

Finalment, respecte a la possibilitat d'un canvi de modalitat educativa en el futur escolar d'aquests discents, els professionals i familiars de l'alumne de l'escola d'educació especial van respondre de forma negativa, argumentant que no veuen a l'alumne preparat per a un canvi perquè necessita una atenció molt individualitzada. El familiar menciona, a més a més, els efectes d'una societat poc preparada per a la inclusió com a factor de rebuig a un possible canvi a l'escola ordinària en el futur, percepció que es desprèn de la pròpia experiència en un centre ordinari durant l'educació infantil de l'l.

«Si la inclusiva existís de veritat, real, potser sí, però tal i com tenim ara l'organització de l'escolaritat, en general, crec que no veig a l'l. en una escola ordinària.» (S., tutora del CEE).

«No, porque no están preparados, no están preparados». «Al principio los niños cuando son pequeñitos sí le abrazan y tal, pero cuando llegas a primero, ya los niños que van al colegio van a estudiar, ya es un poquito más... Y los niños tienen con quien jugar, entonces le van a dar de lado porque él no sabe... o juega diferente. Entonces es difícil. Incluso hay padres que te miran de una manera porque él... incluso creen que es mal educado, porque te empieza a chillar o empujar. Como una, me ha dicho que "Bueno, es que empuja y no sé qué. Lo tienes que traer a última hora o cuando ya hemos entrado todos, traer a tu hijo".» (M., familiar de l'alumne del CEE).

En canvi, els professionals i familiars dels dos centres ordinaris no descarten un futur canvi de modalitat educativa, depenent del progrés i l'adaptació de l'infant, per poder rebre més suports individualitzats. En aquests casos, plantegen canvis cap a escoles amb SIEI, escolaritats compartides o centres d'educació especial. Malgrat tot, remarquen que, avui en dia, no ho veuen necessari, ja que estan prou satisfets amb l'atenció que reben aquests alumnes als respectius centres.

«Mira, si et soc franca, al principi... jo no coneixia el nen i ja es respirava aquest... que potser a aquest nen li seria més productiu un altre centre que fos l'atenció més d'1 a 1, més individualitzada, però, ens estem adonant [...] que cada vegada aprèn més. Llavors, ara mateix no sabia què dir-te. Al principi tirava cap a un centre d'educació especial i ara potser tiraria més cap a una escolarització compartida.» «Clar, depèn, [...] és que jo no veig normal que tingui totes les hores cobertes a l'escola. Llavors, depèn. [...] Si pogués ser així sempre, jo seguiria així. [...] Clar una escolarització compartida, em referia més pel nivell d'atenció més individualitzat que normalment no et trobes a les escoles.» (A., tutora de l'escola ordinària).

«Potser l'escola ordinària amb SIEI. [...] Perquè tenen més suports especialitzats i més recursos per a aquest alumnat que el que tenim a l'escola ordinària.» (E., MEE de l'escola ordinària).

«Jo crec que en el cas del P. em sembla que està bé que vingui a l'escola normal, però una escolarització compartida igual seria bona. [...] Perquè crec que és un cas que necessita més suports per a ell només. No sé si en una escolarització compartida això ho podria tenir.» (C., tutora de l'escola ordinària amb SIEI).

«Jo ara per ara crec que està bé com està. És molt difícil preveure perquè aquí hem tingut casos de tot tipus [...] Si realment veiem en algun moment que ell s'estanca, que no evoluciona, que realment no en treu profit, potser sí que et pots plantejar un altre tipus de centre, en aquest cas segurament seria un centre d'educació especial.» (A., MEE de l'escola ordinària amb SIEI).

«Sí, sí. De hecho, en el pasado estuvo, no aquí en Catalunya, en otro país, o sea, no aquí en España, pero estuvo en una escuela especial, y la verdad es que no vimos mucho avance. [...] Nos lo planteamos, de hecho, con frecuencia, pero todavía es para nosotros como una

decisión difícil de plantear. [...] Porque pienso que luego le va a ser más difícil adaptarse a la sociedad. A medida que él sigue perteneciendo a un grupo especial y que el grupo especial se vaya segregando y que esta segregación se convierta en un colectivo, para mí va a hacer que termine siempre aislado». (A., familiar de l'alumne del centre ordinari).

«Sí, sí. A veure, no ho descarto. No sé si arribarà el dia en que ho necessiti o que sigui el millor pel P. [...] Segons com evolucioni aquest curs i l'altre, com a molt, i segons el que pensi l'escola i nosaltres com a pares també, no ho descartaríem, no.» (M., familiar de l'alumne del centre ordinari amb SIEI).

7.2.2. Discussió

En aquest apartat es realitza la discussió dels resultats en funció tant de les preguntes d'investigació plantejades a l'inici de l'estudi, com dels objectius general i específics de l'estudi, tot establint un diàleg entre els resultats obtinguts i investigacions prèvies de referència del marc acadèmic actual.

Discussió en relació amb les preguntes d'investigació

Les preguntes d'investigació plantejades sorgien de les diferents dimensions de qualitat de vida (Schalock i Verdugo, 2007) i qualitat de vida infantil (Sabeh et al., 2009), i s'interrogaven sobre els factors associats a les diferents modalitats d'escolarització que afavorien el benestar emocional de l'alumne, la qualitat de les relacions interpersonals que generava amb els altres, el desenvolupament de les seves competències i habilitats, el seu benestar físic, la seva inclusió i participació en la vida del centre, així com la seva acceptació per part dels companys i companyes. Finalment, també ens qüestionàvem les repercussions de l'elecció d'una modalitat o una altra sobre la qualitat de vida escolar de l'infant.

Per començar, pel que fa al benestar emocional dels infants, en els tres casos analitzats els alumnes mostren comportaments que assenyalen a una satisfacció amb l'entorn escolar, ja que mostren una predisposició cap a l'escola i, en general, les puntuacions sobre benestar s'acosten més entorn els pols positius que les puntuacions relacionades amb l'angoixa o l'estrès. L'alumne que mostra més símptomes d'ansietat, encara que sense arribar a esdevenir una diferència significativa, és el del centre d'educació especial, fet que podria explicar l'elecció d'aquesta escolarització. Tanmateix, les tres escoles consideren que poden atendre a les necessitats emocionals dels alumnes i que l'alumne se sent participat de l'aula, respectat i valorat.

D'altra banda, les figures que es valoren més positives per a l'acompanyament emocional de l'infant són el vetllador i les referents del CEE, que són justament les persones que dediquen més hores personalitzades als infants, de manera que es podria inferir que les hores de suport personalitzades és una de les característiques que més es relacionen amb el benestar emocional de l'alumne. Finalment, les famílies han estimat per damunt de tot l'empatia i el tracte humà com a valor fonamental per al benestar emocional de l'alumne, condició que es dona en els tres centres analitzats.

Pel que fa a la qualitat de les relacions interpersonals i el contacte amb els iguals, els participants de les dues escoles ordinàries valoren i tenen més en compte aquest factor que no pas els de l'escola d'educació especial, on la relació amb els iguals es veu obstruïda per la mateixa idiosincràsia del centre. En aquest darrer cas, en estar constituïda l'aula tan sols de nens i nenes amb autisme de grau 3, les relacions que s'observen entre ells són pobres i gairebé inexistents. A l'escola ordinària, els alumnes considerats també tendeixen a l'aïllament, però els companys i companyes de classe els tenen en compte i interactuen més amb ells per ajudar-los en estones de canvi i en moments no tan reglats, fet que proporciona a l'alumnat amb TEA i discapacitat greu més oportunitats per a desenvolupar relacions socials més enllà de l'adult i per al desenvolupament de les habilitats d'imitació.

En referència al desenvolupament d'habilitats i competències, el cas en què tant famílies com docents perceben un millor acompanyament és el d'educació especial, ja que es considera un ensenyament molt personalitzat, amb uns suports individualitzats de psicoteràpia i logopèdia i un seguiment per part de la tutora i l'educadora amb una ràtio molt reduïda. El suport del CEEPSIR també s'alça en aquesta categoria com un element molt favorable, tant per al desenvolupament de l'infant, com en la millora de l'ensenyament de la tasca docent amb aquests alumnes. En canvi, la manca d'hores d'atenció de la MEE i el suport parcial de la mestra de SIEI en els centres ordinaris, incideixen en les seves puntuacions donant a lloc a valoracions més baixes, malgrat ser uns suports ben valorats. En les adaptacions curriculars d'aquests alumnes es posa molt d'èmfasi en l'adquisició de rutines i d'aprenentatge de l'entorn. En els centres ordinaris, el seguiment de les rutines permet un aprenentatge d'actituds normotípiques que no permeten els centres d'educació especial, però, per contra, s'evidencia una manca d'activitats d'experimentació amb el medi en els centres ordinaris en l'ensenyament primària.

En relació amb el benestar físic de l'alumne, es valora per part del centre d'educació especial l'accessibilitat de l'espai com un entorn de molta calma i que pot donar resposta a les necessitats físiques de l'alumne: una aula amb una ràtio molt baixa que permet que no hi hagi molt de soroll i un treball molt individualitzat, la proposta d'activitats sensorials molt ajustades a les necessitats físiques de l'infant, un pati personal que afavoreix el gaudi del nen.

En termes d'inclusió i participació en la vida del centre, l'escola més adaptada també és el centre d'educació especial, en tant que proposa activitats molt adequades a la participació de l'alumnat i posa moltes facilitats per a la participació de les famílies al centre. Tanmateix, igual que passava amb la categoria d'interrelació amb els iguals, la mateixa naturalesa del centre fa que aquesta participació no sigui inclusiva, ja que es tracta d'un entorn segregat. Les escoles ordinàries, en canvi, possibiliten més aquesta inclusió. Això no obstant, dels dos casos analitzats, només l'alumne de l'escola amb SIEI participa pràcticament de totes les activitats del centre, com festes i sortides amb tots els seus companys i companyes. Aquest fet és possible amb un acompanyament individual i una sèrie de mesures com l'anticipació amb pictogrames i la flexibilitat per tornar al centre si alguna cosa va malament.

Per acabar, en relació amb les repercussions de l'elecció d'una modalitat o una altra sobre la qualitat de vida escolar de l'infant, s'observa, d'una banda, una atenció més individualitzada i una varietat de suports major en els centres d'educació especial, que permeten una especialització dels ensenyaments i de l'atenció rebuda durant tota la jornada lectiva. Tot i això, aquests centres poden accedir als avantatges de relacions socials de l'infant amb companys i companyes amb desenvolupaments neurotípics, que es valoren molt positivament tant per les docents com per les famílies de les escoles ordinàries.

Discussió en relació amb els objectius d'investigació i el marc teòric

Del primer objectiu d'investigació —descriure i estudiar els suports, recursos i estratègies educatives que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb autisme en comorbiditat amb discapacitat severa a Catalunya— se'n deriven les següents consideracions.

Des de la perspectiva biopsicosocial de discapacitat, abordar el repte de l'educació inclusiva significa disminuir la distància entre les necessitats de l'alumne i l'entorn en el qual interactua mitjançant la prestació d'un sistema de suports per l'aprenentatge (Thompson et al., 2018; Schalock i Verdugo, 2007). Des d'aquesta perspectiva, les tres escoles compten amb estratègies, recursos i suports adaptats i personalitzats que parteixen les fortaleses de l'alumnat i les seves habilitats per a potenciar l'aprenentatge i es concreten en adaptacions curriculars significatives i l'atenció de mestres especialistes en educació especial, en major o menor intensitat, i altres figures educatives. Aquests resultats són congruents amb estudis previs sobre la dimensió del desenvolupament personal de la qualitat de vida de l'alumnat amb TEA (Morán Suárez et al., 2019), fet que implica un avenç significatiu en l'enfocament de la discapacitat centrat en la persona i no en el dèficit.

Segons l'aproximació de Thompson et al. (2018), amb alumnat amb discapacitats significatives, la personalització dels suports en funció de les necessitats dels alumnes augmenta les oportunitats de per a la millora de l'aprenentatge i la participació escolar. Per necessitats dels alumnes s'entenen les adaptacions curriculars, les estratègies educatives i els suports per a la participació que necessita aquest alumnat per al seu correcte desenvolupament i inclusió. Des d'aquesta perspectiva, es percep una preocupació educativa conscient des de les escoles per a la correcta atenció d'aquest alumnat, ja que tots els centres considerats compten amb plans educatius individualitzats i consensuats entre tot el professorat en els que s'estableixen els principals objectius d'aprenentatge de l'alumnat amb TEA no verbal. Igualment, en aquests plans també s'hi estableixen les mesures d'atenció a la diversitat que s'apliquen amb l'alumnat, les formes de treballar amb ells i els suports necessaris per al seu aprenentatge i desenvolupament.

En tractar-se d'alumnat amb TEA de grau 3 no verbal, els objectius d'aprenentatge van encaminats a la creació de vincle amb els referents i el grup, l'adquisició d'hàbits i rutines, l'atenció i l'atenció compartida, la formulació de demandes, el desenvolupament del llenguatge i el coneixement del medi a partir

de l'experimentació amb diferents elements i materials. Això requereix estratègies educatives diferenciades, que passen per l'ús de sistemes com la comunicació amb imatges per accedir a la comunicació i l'aprenentatge de rutines (Cordero Villarroel, 2019) i d'estimulació sensorial, per treballar les dificultats en la integració sensorial derivades del trastorn (Gómez-Marí i Tàrraga-Mínguez, 2019). Els resultats de la investigació mostren com totes tres modalitats educatives treballen amb aquest alumnat a partir de sistemes augmentatius de la comunicació com ara pictogrames o imatges que contribueixen a la comprensió de l'entorn i l'organització temporal. Tanmateix, en el plantejament d'activitats, s'evidencia una manca de diversitat en les activitats sensorials de les escoles primària ordinàries, més significativament en l'escola sense SIEI. El centre d'educació especial, és el que mostra propostes educatives més adaptades a aquesta necessitat, ja que durant totes les franges horàries les propostes parteixen d'elements sensorials com joguines, instruments, elements naturals... Segons l'estudi de Gómez-Marí i Tàrraga-Mínguez (2019) l'estimulació sensorial contribueix a la millora de la conducta adaptativa dels infants amb TEA, fet que produeix efectes positius en el procés d'inclusió educativa dels infants. Des d'aquesta perspectiva, es valora essencial l'augment d'intervencions d'estimulació sensorial a les escoles ordinàries.

Pel que fa al suport de professionals, el centre d'educació especial s'alça com aquell que ofereix ajudes més intensives, ja que inclou l'acompanyament simultani i constant d'una mestra tutora especialista en educació especial i una educadora en una ràtio molt reduïda que possibilita una atenció personalitzada, així com un servei terapèutic i logopèdic dins el mateix centre. En l'escola amb SIEI, aquest suport es redueix a la mestra d'educació especial del SIEI, que s'ha de repartir entre els diferents alumnes als quals atén, i que estan assignats a aules diferents, tot i que sovint les agrupacions es flexibilitzen per augmentar les hores de suport d'aquesta professional. A l'escola ordinària sense SIEI, la dedicació a l'alumne de la mestra d'educació especial i del CEEPSIR són molt limitades. Per això, el departament proveeix hores de vetllador, una de les figures més apreciades perquè possibilita participació de l'alumne a l'escola. Tanmateix, les hores que s'ofereixen des del Departament d'Educació per a aquest d'alumnat no semblen suficients per a la seva correcta inclusió, ja que el centre educatiu es veu amb la urgència de reorganitzar aquesta assignació, oferint a l'alumne amb TEA de grau 3 hores concedides a altre alumnat, fet que repercuteix en l'atenció a la resta de discents amb necessitats específiques de suport educatiu.

En general, diferències entre l'escola ordinària amb SIEI i l'escola ordinària sense SIEI és poc significativa. La segona, en gaudir de suficients hores de vetllador i un recurs CEEPSIR que orienta la tasca educativa, sembla que compensa els avantatges d'aquest recurs i, fins i tot en algun punt, les sobrepasa, gràcies al possible acompanyament constant de l'alumne durant tota la jornada escolar. Els resultats evidencien que una atenció pràcticament individual és valorada molt positivament per mestres i familiars, com un requisit essencial per a l'educació d'aquesta tipologia d'alumnat, que presenta una autonomia limitada i depèn dels adults per a la realització d'activitats quotidianes (Cordero Villarroel, 2019). Tanmateix, cal recordar, tal com planteja Thompson et al. (2019), que els suports no han de ser intrusius, és a dir, que han de potenciar l'autonomia de l'alumne.

D'altra banda, l'atenció terapèutica i de logopèdia que ofereixen els centres d'educació especial des de l'ensenyament públic és un gran avantatge que no es contempla des de l'escola ordinària. Això fa pensar en un greuge pejoratiu, ja que aquestes escoles atenen des d'una perspectiva inclusiva el mateix tipus d'alumnat que els centres d'educació especial, fet que provoca que les famílies hagin de buscar aquesta ajuda de forma externa en l'àmbit privat.

Respecte al segon objectiu de la present investigació —identificar i analitzar els factors de cada modalitat d'escolarització que afavoreixen la relació entre iguals i el benestar emocional de l'alumnat amb autisme amb discapacitat severa— s'extreuen apreciacions pel que fa a la participació de l'alumne en el centre, l'ajuda entre iguals i el tracte en l'ensenyament.

El centre més preparat per a la participació de l'alumnat amb TEA de grau 3 és el d'educació especial, ja que tots els espais i propostes que ofereix, incloses les activitats extraescolars, estan adaptades a les seves capacitats i necessitats. Tanmateix, aquesta participació no promou la interacció social entre els iguals en espais normatius, perquè la mateixa naturalesa del centre d'educació especial es basa en una estratègia segregadora (malgrat poder perseguir una finalitat social inclusiva).

Per afavorir la participació de l'alumne, les dues escoles ordinàries utilitzen, a banda de la intervenció de l'adult, sistemes d'ajuda entre iguals, sistemes que s'han demostrat efectius amb població en edat escolar amb autisme en la millora del seu comportament social i comunicatiu (Liesa Orús et al., 2016). Si bé aquests estudis no són específics per a casos d'autisme de grau 3, apunten a millores que són inviàbles en l'escola d'educació especial pel tipus d'alumnat amb què treballa.

Els centres valoren també positivament la interrelació amb iguals per les possibilitats d'aprenentatge a través de la imitació de comportaments normatius. L'alumnat amb TEA presenta dèficits importants en les habilitats d'imitació (Ingersoll, 2008), relacionats amb les dificultats d'atenció conjunta (Escorcia Mora i Baixauli Fortea, 2012). Alguns estudis suggereixen que l'ús de la imitació del comportament d'infants amb autisme greu afavoreix els processos de diferenciació i millora les capacitats d'interacció (Arias-Pujol et al., 2015; Heimann et al., 2006; Ingersoll i Lalonde, 2010). En aquest sentit, el plantejament d'intervencions d'ajuda entre iguals podria esdevenir una ajuda en l'estímul d'aquesta habilitat.

Pel que fa al benestar de l'alumnat, d'una banda, els resultats destaquen la importància d'una atenció personalitzada i, de l'altra, posen en relleu el paper fonamental del tracte en l'ensenyament de les persones amb TEA i discapacitat. Les tres famílies entrevistades identifiquen aquest darrer punt com al principal punt fort dels centres, i com a element bàsic per afavorir el benestar de l'alumnat. Això té a veure, no tant amb la modalitat educativa escollida, com en la qualitat de l'atenció educativa dels docents que hi treballen. Cruz i Villanueva (2020) ja assenyalaven aquest aspecte com a cabdal en l'atenció d'infants i adolescents amb autisme. Des d'una perspectiva psicoanalítica, aquests autors destaquen

com el tracte de l'infant amb autisme ha de ser especialitzat, en tant que ha de generar un coneixement sobre la percepció de la realitat i la vivència de l'infant, i integral, ja que ha d'incorporar el tracte que rep l'infant en els diferents contextos amb els quals interactua (família, escola i oci). Aquest tracte s'ha de realitzar des d'actituds de compromís, disponibilitat i comprensió i contenció emocional, i ha de partir del coneixement del trastorn i de l'interès genuí per l'infant i les seves característiques personals.

«Por trato adecuado entendemos una actitud de disponibilidad, de contención emocional, de firmeza sin retaliación punitiva, de poder ofrecer una espontaneidad en la relación y un interés genuino por el otro. Un trato basado en el conocimiento de las características del niño con TEA y del trastorno que padece, para que la conjunción de estos conocimientos vaya generando comprensión suficiente sobre lo que le interesa y sobre lo que le angustia, para ir consiguiendo dar sentido a sus comportamientos.» (Cruz i Villanueva, 2020, p. 2).

Aquests resultats entren també en concordança amb l'estudi sobre la qualitat de vida de les persones amb TEA realitzat per Vidriales et al. (2017), en el qual l'establiment d'espais acollidors i actituds empàtiques emergeix com a factor essencial per al benestar emocional dels subjectes.

Del tercer objectiu d'investigació —conèixer la percepció de docents i famílies sobre els beneficis que té sobre la qualitat de vida escolar dels infants la modalitat d'escolarització triada— se'n desprèn una satisfacció general de docents i famílies amb l'atenció que reben alumnes considerats en l'estudi en els respectius centres. En aquest sentit, les famílies aprecien principalment el tracte empàtic i atent de l'escola cap als seus fills, mentre que les docents valoren els suports que tenen pel seu benestar i desenvolupament.

Així mateix, les famílies i les mestres de les escoles ordinàries consideren especialment positiu l'entorn inclusiu de l'escola pel desenvolupament de l'infant. Això contrasta amb estudis previs que evidencien disposicions reticents cap a la integració d'alumnat amb discapacitats severes en escoles ordinàries (Martínez García i Ferrando Prieto, 2022; Arnaiz-Sánchez et al., 2022) i apunta a una obertura educativa i social cap a la inclusió d'aquest estil d'alumnat i a una millor preparació dels centres per a l'atenció d'aquests casos.

Altres investigacions sobre les modalitats d'escolarització d'alumnat amb autisme —que no especifiquen el grau de severitat d'afectació del trastorn— (Tomás Viodel i Grau Rubio, 2016) mostren resultats coincidents, en què els participants consideren que l'entorn inclusiu és el més idoni mentre pugui oferir una dotació de recursos i suports extraordinaris suficients. La importància dels suports per millorar la qualitat de vida d'aquest alumnat ja s'ha abordat en la discussió en referència al primer objectiu de la recerca i ve corroborada per diverses investigacions prèvies que els estableixen com a requisits indispensables per al desenvolupament de l'alumnat amb discapacitat greu (Thompson et al., 2018; Schalock i Verdugo, 2007; Vidriales et al., 2017).

Malgrat la satisfacció actual amb les tres modalitats educatives, mestres i famílies de l'alumnat matriculat en escoles ordinàries es plantegen possibles canvis de modalitat en el futur depenent del seu progrés, sempre pensant en escoles amb més recursos i suports intensius. En canvi, els participants del centre d'educació especial no es plantegen un possible canvi a l'escola ordinària. El principal motiu és que consideren que l'infant necessita una atenció molt especialitzada, resultats congruents amb l'estudi realitzat pel Consorci d'Educació de Barcelona (Gabinet d'Estudis Socials i Opinió Pública, 2021).

L'experiència poc comprensiva de famílies del centre ordinari al qual havia assistit durant l'educació infantil l'alumne actualment matriculat en el centre d'educació especial sembla tenir una relació amb aquesta decisió d'escolarització. En aquest sentit, avançar cap a la inclusió de tot l'alumnat a l'escola ordinària reclama la construcció d'aliances sòlides entre escola, el conjunt de famílies (no només les d'alumnat amb necessitats específiques) i comunitat (Simón et al., 2016) a partir de la planificació d'activitats i programes que visibilitzin, reconeixin i reivindiquin el valor la diversitat.

En general, els resultats en aquest apartat mostren una coherència amb el que descriuen Agran et al. (2020) en afirmar que enfront de la decisió sobre la modalitat educativa de l'alumnat amb discapacitat severa, l'elecció d'una opció o altra és multifactorial i sovint té poc a veure amb les necessitats de l'infant, i més amb les creences i percepcions de la societat, factors socioeconòmics o la manca de suports i preparació dels docents, entre d'altres.

Finalment, sembla interessant considerar en aquest apartat que diversos participants de l'escola ordinària han mencionat la possibilitat del pas a l'escolaritat compartida, ja que aquesta permet gaudir d'entorns inclusivament a la vegada que es participa dels avantatges del centre d'educació especial, sent aquestes l'especialització i personalització dels suports. Tanmateix, tot i ser una possible opció per a l'alumnat amb discapacitats greus, en el transcurs d'aquesta investigació la cerca d'alumnes amb autisme de grau 3 en aquest tipus de modalitat ha estat infortunada. Les raons que s'han recollit dels centres amb què s'ha contactat han estat que no es valora aquesta escolaritat per a alumnes amb TEA no verbal, ja que no aprofiten la relació amb els iguals, fet que la investigadora d'aquest estudi posa en dubte, perquè no s'han trobat recerques que ho corroborin.

Tenint en compte l'objectiu general d'investigació —comparar els factors que contribueixen a la millora de la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya—, es pot concloure que existeixen diferències substancials entre els tres models educatius i entre els suports que poden oferir per a millorar la seva qualitat de vida escolar.

Mentre que el centre d'educació especial és el que està més adaptat per al benestar físic i el desenvolupament personal de l'alumnat en termes d'adaptació de l'espai i activitats i d'atenció especialitzada i individualitzada, els centres ordinaris permeten a l'alumne estar en contacte amb un entorn normatiu i establir relacions d'ajuda mútua entre iguals que poden ser avantatjosos pel seu

desenvolupament. Tot i no tenir els mateixos recursos, els centres ordinaris semblen haver creat estructures internes prou flexibles per a donar una resposta ajustada a les necessitats actuals dels infants, apuntant cap a un avenç en cap a metodologies més inclusives i cap a una comprensió biopsicosocial de la discapacitat. Les diferències entre els dos centres ordinaris, amb SIEI i sense, són poc rellevants, gràcies a l'oferta d'hores de vetllador amb les que compta el centre sense SIEI i el suport del CEPSIR que orienta la tasca educativa. En termes de benestar emocional, el més rellevant sembla ser la qualitat de l'atenció i el tracte empàtic que reben alumnat i famílies a l'escola.

8. Conclusions de la investigació

8.1. Conclusions

Durant el procés d'investigació s'ha pogut obtenir i analitzar informació sobre la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb autisme no verbal de grau 3 en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual severa en funció de les diferents modalitats d'escolarització més usuals per a aquesta tipologia d'alumnat a la comunitat autònoma de Catalunya: un centre ordinari, un centre ordinari amb SIEI i un centre d'educació especial. Això ens ha permès arribar a una sèrie de conclusions que donen resposta als objectius de recerca i que s'exposen tot seguit.

- S'evidencien diferències entre les tres modalitats educatives pel que fa als suports i recursos que ofereixen i les estratègies que empren, però les diferències més rellevants es troben entre el funcionament dels centres ordinaris i el d'educació especial.
- Els centres d'educació especial són els que gaudeixen de més suports especialitzats, un seguiment més intensiu de l'alumnat i recursos més adaptats. Això afavoreix la seva participació en totes les activitats del centre.
- Les escoles ordinàries utilitzen estratègies de flexibilització curricular i temporal i materials adaptats a les capacitats de l'alumnat. Aquest fet demostra una preocupació educativa per a oferir una atenció ajustada a la persona i assenyalava un avenç cap a metodologies més inclusives i una comprensió socioecològica de la discapacitat (Thompson et al., 2018; Morán Suárez et al., 2019).
- Pel desenvolupament de l'alumnat amb autisme és necessari un ensenyament sensorial (Gómez-Marí i Tàrraga-Mínguez, 2019) que està sent escàs actualment en els centres ordinaris dins l'ensenyament de l'etapa primària.
- La inclusió d'aquest alumnat en centres ordinaris fa possible la seva incorporació en espais normatius i possibilita la seva relació amb companys i companyes amb desenvolupaments neurotípics a través de mecanismes d'ajuda entre iguals. Aquests mecanismes s'han provat efectius per a la intervenció amb població escolar amb autisme (Liesa Orús et al., 2016).
- Les hores de suport personalitzat són fonamentals per a assegurar el benestar i desenvolupament de l'alumnat amb autisme de grau 3, donat que les adaptacions curriculars que segueixen són molt significatives i es fa difícil la seva incorporació a l'aula quan no hi ha un referent educatiu al costat (Thompson et al., 2018; Vidriales et al., 2017).
- Per assegurar la inclusió d'aquest alumnat, cal augmentar les hores d'acompanyament als centres ordinaris, amb mestres d'educació especial o amb vetlladors, figures que, tot i no tenir una formació educativa específica, contribueixen al benestar de l'alumne en oferir un seguiment personal.

- El recurs del CEEPSIR contribueix majoritàriament a la millora de la tasca docent. Tenint en compte la manca de formació a què fan referència els docents, apuntar cap a l'augment d'hores d'acompanyament docent d'aquest recurs pot ser una mesura adequada.
- Pel benestar emocional i desenvolupament dels infants amb TEA de grau 3 és essencial establir un vincle educatiu a partir d'actituds de compromís, disponibilitat, comprensió empàtica, contenció emocional i ferma. Aquest tracte ha de partir tant del coneixement del trastorn com de l'interès genuí per l'infant i les seves característiques personals per poder donar sentit a les seves experiències i conductes (Cruz i Villanueva, 2020).
- S'evidencia una lleugera tendència cap a l'escolarització ordinària d'alumnat amb autisme de grau 3 per part de mestres i famílies d'infants escolaritzats en aquesta modalitat, que valoren com a positiu l'entorn normatiu pel seu desenvolupament, sempre que s'ofereixi una dotació de recursos i suports extraordinaris suficients. Això entra en contradicció amb estudis previs (Martínez García i Ferrando Prieto, 2022; Arnaiz-Sánchez et al., 2022) i apunta cap a un panorama social més inclusiu.
- El debat sobre l'escolarització dels infants és recurrent entre docents i famílies de discents escolaritzats a l'educació ordinària, mentre que no és freqüent entre els matriculats en un centre d'educació especial.
- En la decisió sobre la modalitat educativa de l'alumnat amb discapacitat severa, l'elecció d'una opció o altra és multifactorial i sovint respon a variables com les creences i percepcions de la societat, els factors socioeconòmics o la manca de suports i preparació dels docents, entre d'altres (Agran et al., 2020).
- Cal continuar treballant des de l'escola per avançar com a societat inclusiva. Això significa construir aliances sòlides entre escola, famílies i comunitat (Simón et al., 2016), a partir de la planificació de projectes que visibilitzin, reconeguin i reivindiquin el valor la diversitat i fomentin l'acceptació i acollida de l'alumnat amb autisme de grau 3 per part de totes les famílies del centre.
- En general, es percep un buit en els estudis sociològics i educatius sobre la qualitat de vida i la inclusió escolar de les persones i infants amb l'autisme no verbal en comorbiditat amb una discapacitat intel·lectual que contribueix a la invisibilització i exclusió d'aquests subjectes (Cuxart, 2019; Cordero Villarroel, 2019).

8.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora

Una primera limitació que va sorgir en l'estudi és la manca d'una definició sobre la qualitat de vida d'un infant amb TEA de grau 3 no verbal, així com dels processos d'inclusió d'aquesta tipologia d'alumnat. Actualment, un gran nombre d'investigacions estan incloent dins la mateixa categoria «TEA» tota la possible

heterogeneïtat de fenotips que presenta el trastorn, de manera que els casos d'expressions d'autisme no verbals en els quals hi ha una discapacitat greu associada estan quedant invisibilitzats (Cuxart, 2019; Cordero Villarroel, 2019). Malgrat que els estudis sobre la qualitat de vida i la inclusió dels infants amb autisme van en augment, són pràcticament inexistents els estudis sobre infants amb TEA no verbal i amb discapacitat associada, una categoria que engloba unes característiques considerablement diferents de les que pot presentar un infant amb autisme i una intel·ligència normativa. Aquesta manca de literatura ha fet que l'estudi partís principalment de recerques sobre l'autisme, sense especificar el nivell de severitat del trastorn, fet pot portar a biaixos en els resultats i la seva anàlisi.

Una segona limitació de l'estudi està relacionada amb les modalitats educatives triades. A la comunitat autònoma de Catalunya, com s'ha comentat en apartats anteriors, els infants amb discapacitats greus o severes poden accedir a quatre modalitats educatives: l'escola ordinària, l'escola ordinària amb SIEI, l'escola d'educació especial i el que es coneix com a escolaritat compartida. Tanmateix, no va ser possible trobar cap cas d'escolaritat compartida que es pogués incorporar a l'estudi, de manera que és una modalitat que no s'ha pogut valorar. Els centres amb els quals es va contactar van argumentar que, normalment, els infants amb TEA no verbal feien el pas directament a l'escola d'educació especial. Les raons que exposaven feien referència al fet que aquest alumnat no es beneficia tant de l'escolaritat compartida, perquè no han desenvolupat llenguatge i mostren poc interès per fer vïncle amb els iguals, argumentació que la investigadora d'aquest estudi posa en dubte, ja que no s'ha trobat cap recerca que ho argumenti.

Finalment, una darrera limitació té a veure amb la reduïda dimensió de la mostra i el limitat temps de seguiment dels casos que s'han tingut en consideració. Com a proposta de millora es podria plantejar ampliar l'estudi amb les veus d'altres professionals i familiars. Igualment, seria enriquidor poder ampliar la recerca amb un estudi longitudinal que permetés recollir informació de l'alumnat al llarg d'un període prolongat de temps, per analitzar millor els seus comportaments i progressos dins de cada modalitat educativa.

8.3. Perspectives de futur

La recerca presentada és un estudi exploratori amb una base descriptiva que segueix a tres alumnes escolaritzats en tres modalitats educatives diferents i que busca generar un coneixement inicial sobre la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb autisme i discapacitat greu que permeti generar noves investigacions per a millorar la inclusió d'aquests alumnes. D'aquesta manera, l'estudi apunta a noves pautes que poden oferir millores en contextos educatius, però que cal validar amb més investigacions.

Una de les principals línies de recerca que cal abordar és la de la inclusió de l'alumnat amb TEA no verbal i discapacitat severa. Com hem comentat anteriorment, la literatura sobre aquest estil d'alumnat és molt escassa (Cuxart, 2019; Cordero Villarroel, 2019) i no existeixen estudis que l'abordin en termes

d'inclusió a les aules. Aquest aspecte és rellevant perquè es tracta d'alumnat amb afectacions molt grans en les habilitats d'imitació i d'interacció social recíproca, que tendeixen a l'aïllament i no acostumen a fer vincle amb els companys i companyes. Aquest estudi prova que la inclusió d'aquests alumnes és possible i efectiva, però cal plantejar investigacions que aprofundeixin sobre els beneficis que aquest alumnat extreu de modalitats d'escolarització inclusives.

Una altra línia d'investigació hauria d'anar encaminada a estudiar com adaptar els espais i flexibilitzar el funcionament dels centres ordinaris per oferir a l'alumnat amb TEA no verbal i discapacitat severa activitats, materials, espais i racons sensorials més diversos, necessaris per al seu desenvolupament integral. Aquest estudi hauria de generar un coneixement que permetés introduir en la pràctica docent i escolar canvis fonamentats en el coneixement científic per a la construcció de centres més inclusius.

9. Referències bibliogràfiques

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H., i Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- All European Academies (2020). *Codi europeu de conducta per a la integritat en la recerca* (edició revisada).. <https://allea.org/wp-content/uploads/2020/02/ALLEA-Codi-europeu-de-conducta-per-a-la-integritat-en-la-recerca.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Arias-Pujol, E., Fieschi, E., Castelló, E., Miralbell, J., Soldevila, A., Sánchez-Caroz, E., Anguera, M.T. i Mestres, M. (2015). Efectos de la imitación en la interacción social recíproca en un niño con Trastorno del Espectro Autista Grave. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y adolescente*, (25), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066274>
- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. i Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Brock, M. E. (2018). Trends in the educational placement of students with intellectual disability in the United States over the past 40 years. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123 (4), 305-314. <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.305>
- Busquets, L. Vaimberg, L. Basañez, M. Blas, R. Coca, R. Pàmies, C. Serras, L. Vidal, R.M. Pardo, M. Villanueva R. (2021). Estudi de la prevalença del Trastorn de l'Espectre Autista i del risc de TEA en atenció precoç. Reflexions sobre el diagnòstic i la pràctica clínica. *Desenvolupa: La revista d'Atenció Precoç*, 2-11. http://www.desenvolupa.net/content/download/19952/177147/file/Estudi_p_revalensa_trastorn_espectre_autista_v0.pdf
- Confederación Autismo España (2021). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Curso 2020-2021*. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/10/20221024_Informe_SituacionDelAlumnadoConTEAEnEspana_AutismoEspana.pdf
- Cordero Villarroel, M. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo: estado actual en el campo de la investigación y de la intervención. *Revista Educación las Américas*, 9(), 2-12. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.65>
- Cruz, D. i Villanueva, R. (2020). Importancia del trato en la escuela como factor terapéutico en TEA. *Temas de psicoanálisis: Revista de la Sociedad Española de Psicoanálisis*, (19), 1-30. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2020/01/31/importancia-del-trato-en-la-escuela-como-factor-terapeutico-en-casos-tea/>
- Cunha de Araújo C.A., Paz-Lourido B. i Gelabert S.V. (2016) Types of support to families of children with disabilities and their influence on family quality of

- life. *Cien Saude Colet*, 21(10), 3121-3130. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.18412016>
- Cuxart, F. (2018). Els adults amb TEA i discapacitat intel·lectual. Els adults amb TEA i discapacitat intel·lectual. *Autisme la Garriga: Monografies*, 1, 1-4. <https://www.autisme.com/autisme/monografies/Monografies-01-CAT.pdf>
- De Boer, S.R. (2009). *Successful Inclusion for Students with Autism: Creating a Complete, Effective ASD Inclusion Program*. Jossey-Bass Teacher.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC 7477.
- Departament d'Educació (2022). *Documents per a l'organització i la gestió dels Centres: L'educació bàsica als centres d'educació especial*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Especial.pdf
- Dessemontet, R.S., Bless, G. i Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Dukes, C., i Berlingo, L. (2020). Fissuring Barriers to Inclusive Education for Students with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 14-17. <https://doi.org/10.1177/1540796919895968>
- Escorcia Mora, C. i Baixauli Fortea, I. (2012). Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 49-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832338004>
- Fisher, M., i Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence after Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Font, J. (2020). La col·laboració dels centres d'educació especial a la inclusió. Dins C. Giné, D. Duran, J. Font i E. Miquel (coord.), *L'educació inclusiva: De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat* (pp. 105-119). Horsori.
- Gabinet d'Estudis Socials i Opinió Pública. (2021). *Enquesta a famílies d'alumnes amb necessitats d'educació especial escolaritzats a centre d'educació especial de Barcelona: Informe de resultats*. https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20210301_CEB_AlumnesCEE_Informe.pdf
- Gindi, S. (2020). Educational placement of students with autism spectrum disorder and its relation to socioeconomic status, intelligence, and diagnosis. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66 (3), 235-244. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1569359>
- Giné, C. (2020). Aportacions al concepte d'inclusió: La posició dels organismes internacionals. Dins C. Giné, D. Duran, J. Font i E. Miquel (coord.), *L'educació inclusiva: De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat* (pp. 11-22). Horsori.
- Giné, C., Font, J. i Díez de Ulzurrun, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de Psicopedagogia i orientació*, (53), 33-47.
- Gómez-Marí, I., i Tárraga-Mínguez, R. (2019). Efectos de la estimulación sensorial en la conducta adaptativa del alumnado con TEA: un estudio de

- caso. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 8(3), 333–346. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v8i3.2444>
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). CCVA: *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes*. Ciencias de la educación preescolar & especial [CEPE].
- Goodrick, D., i Unicef. (2014). Estudios de caso comparativos. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto, (9), 1-18. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB9ES.pdf>
- Heimann, M., Laberg, K.E. i Nordøen, B. (2006). Imitative Interaction Increases Social Interest and Elicited Imitation in Non-verbal Children with Autism. *Infant and Child Development*, (15), 297-309. <https://doi.org/10.1002/icd.463>
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M. i Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-794. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., i Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (1), 3-17. <http://www.jstor.org/stable/23879882>
- Ingersoll, B. (2008). The Social Role of Imitation in Autism: Implications for the Treatment of Imitation Deficits. *Infants & Young Children* 21(2), 107-119. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14>
- Ingersoll, B. i Lalonde, K. (2010). The Impact of Object and Gesture Imitation Training on Language Use in Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1040-1051. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0043))
- Kaat, A.J. i Lecavalier, L. (2013). Disruptive behavior disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence, presentation, and treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1579-1594. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.012>
- Kauffman, J. M. i Anastasiou, D. (2016). Educació especial: reptes. *Reptes: Revista d' Educació Especial i Inclusiva*, 1(), 4-8.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., i Wiley, A. L. (2016). Inclusive education moving forward. Dins J. P. Bakken, F. E. Obiakor, i A. Rotatori (Eds.), *General and special education in an age of change: Roles of professionals involved: Vol. 32. Advances in Special Education* (pp. 153-178). Emerald Group.
- Liesa Orús, M., Latorre Coscolluela, C. i Vázquez Toledo, S. (2017). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 97-111. <https://doi.org/10.5209/RCED.52032>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, DOGC núm. 5422.
- Llei 13/2014 de 30 d'octubre, d'accessibilitat.
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (DOGC núm. 5641, de 2.6.2010).
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, BOE núm. 340 § 1 (2020).

- López González, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Maenner, M.J., Shaw, K.A., Bakian, A.V., Bilder, D.A. Durkin, M.S., Esler, A., Furnier, S.M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M.M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J.N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J.N, ... Mary E. Cogswell (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Martínez Abellán, R., Porto Currás, M., i Garrido Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89–120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Martínez García, E. i Ferrando Prieto, M. (2022). Escolarización del alumnado con TEA y la satisfacción de las familias. Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 114-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581644>
- Martínez-González, A.E. i Piqueras, J.A. (2019). Diferencias en la gravedad de los síntomas del Trastorno del Espectro Autista según el contexto educativo. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v12i2.280>
- Martos-Pérez, J., Freire-Prudencio, S., Llorente-Comí, M., Ayuda-Pascual, R., González-Navarro, A. (2018). Autismo y cociente intelectual: ¿estabilidad? *Revista de Neurología*, 66(1), 39-44. <https://sncpharma.com/wp-content/uploads/2018/10/Factores-de-estabilidad-del-cociente-intelectual-en-los-trastornos-del-espectro-autista.pdf>
- Matson, J.L. i Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003>
- Morán Suárez, M.L., Gómez Sánchez, L.E. i Alcedo Rodríguez, M.A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: Los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 29-46. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195032946>
- Morningstar, M. E., Kurth, J. A., i Johnson, P. E. (2017). Examining National Trends in Educational Placements for Students With Significant Disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0741932516678327>
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Rosselló, M.R., Verger, S. i de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analitzar la qualitat de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Universitat de les Illes Balears. https://pape.uib.es/digitalAssets/530/530951_Estandares_calidad-de-vida_alumnado-con-discapacidad.pdf
- Palomo, R. (2017). *Autismo: Teorías explicativas actuales*. Alianza Editorial.
- Portella, M.J. (2021). *Autisme: Una immersió ràpida*. Tibidabo edicions.

- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>
- Resolució per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres, i les directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius per al curs 2022-2023, 7 de juny del 2022.
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. A. i Prieto, G. (2009). Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. Dins M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 61-76). Amarú.
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B., Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(112), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Sañudo, L.E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos* 3(6), 83-98. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Schalock, R. i Verdugo M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36. <http://hdl.handle.net/11181/3169>
- Segall, M.J. i Campbell, J.M. (2014) Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006>
- Simón, C., Giné, C. i Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf
- Thompson, J.R., Walker, V.L., Shogren, K.A. i Wehmeyer, M.L. (2018). Expanding Inclusive Educational Opportunities for Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Through Personalized Supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.396>
- Tójar, J.C. i Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Tomás Viodel, R. i Grau Rubio, M. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 35-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600286>
- UNESCO (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Verdugo Alonso, M.Á., Córdoba Andrade, L. i Rodríguez Aguilera, A. (2020). Calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.01.01>

- Verdugo, M. Á., Córdoba, L. i Rodríguez, A. (2020). Calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.01.01>
- Verdugo, M.Á., Schalock, R.L., Arias, B. Gómez, L.E. i Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. Dins M.A. Verdugo i R.L. Schalock, (Eds.), *Discapacidad e Inclusión* (pp. 443-461). Amarú.
- Vidriales R., Hernández, C., Plaza, M., Gutiérrez, C. i Cuesta, J.L. (2017). *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo*. Confederación Autismo España.

10. Annexos

Annex 1. Pauta d'observació a l'aula

Centre:			
Data d'observació:			
BLOCS	ÍTEM	Puntuació <i>Likert 1-5</i>	COMENTARIS
1. Accessibilitat de l'entorn	1.1. El centre compta amb elements que faciliten la comprensió i l'ús autònom dels diferents espais per part de l'alumne/a.		
	1.2. El centre compta amb elements que faciliten el desplaçament autònom de l'alumne/a.		
	Comentaris:		
2. Acció educativa a l'aula i adaptacions curriculars	2.1. Se segueixen rutines diàries que ajuden a l'alumne/a a comprendre les activitats.		
	2.2. L'alumne segueix un horari visual que l'ajuda a organitzar el temps.		
	2.3. Les activitats proposades són funcionals i s'adeqüen a les capacitats i necessitats de l'alumne/a.		
	2.4. Les activitats parteixen dels interessos de l'alumne/a.		
	2.5. S'ofereixen suports visuals per a realitzar les activitats de forma autònoma.		
	2.6. Els materials de les activitats són variats i adequats a les necessitats de l'alumne/a.		
	2.7. L'acció educativa s'adapta als tempos que necessita l'infant.		
	2.8. L'espai educatiu s'adapta a les necessitats de l'infant.		
	Comentaris:		
3. Suports	3.1. L'alumne/a rep acompanyament de mestres suport, monitors/es o vetlladors/es al llarg del dia.		
	3.2. L'alumne rep altres serveis de suport (CEEPSIR, SIEI, psicòlegs,		

	fisioterapeutes, logopedes...) al llarg del dia.		
	3.3. Els diferents suports funcionen de manera coordinada amb una mateixa línia pedagògica.		
	3.4. Els diferents suports faciliten la participació de l'alumne/a dins de l'aula.		
	Comentaris:		
4. Actituds dels mestres cap a la diversitat	4.1. La mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.		
	4.2. Algun un professional que no és la mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.		
	4.3. Els professionals que intervenen amb l'alumne l'escolten i responen a les seves necessitats amb respecte i cura.		
	4.4. Els professionals que intervenen amb l'alumne estimulen i promouen la participació de l'alumne a l'aula.		
	4.5. L'actitud dels professionals que intervenen amb l'alumne transmet rigor, confiança i seguretat.		
	Comentaris:		
5. Interrelació amb els companys i companyes	5.1. Les activitats proposades a classe afavoreixen la interrelació entre els alumnes.		
	5.2. S'utilitzen estratègies d'ajuda entre iguals.		
	5.3. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats dirigides.		
	5.4. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats lliures.		
	Comentaris:		
6. Benestar emocional de l'alumne/a	6.1. L'entrada a l'escola es realitza de manera agradable.		
	6.2. L'alumne/a es mostra còmode i segur a la classe.		
	6.3. L'alumne mostra símptomes d'ansietat a classe.		

	6.4. L'alumne es mostra còmode i tranquil en el joc lliure.		
	6.5. Es preveuen estones en les que l'alumne pot triar quines activitats vol realitzar.		
	Comentaris:		

Annex 2. Entrevista als docents

Bon dia, estic aquí amb la _____, mestra tutora/d'educació especial del _____, escolaritzat en el centre_____.

____(nom)_____, en primer lloc, volia agrair-te que hagi acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA amb discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista en si, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no us fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc. Jo aniré dient un seguit de frases i tu em contestes com d'identificada et sents amb elles sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

BLOC 1. ACCESSIBILITAT DE L'ENTORN

1.1. Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne/a?

- No
- Sí: pictogrames i/o imatges
- Sí: altres. Especificar

1.2. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 2. PRINCIPIS I VALORS DEL CENTRE

De l'1 al 5:

2.1. El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l'atenció a la diversitat. (*Likert 1-5*)

2.2. L'escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l'atenció a la diversitat. (*Likert 1-5*)

2.3. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 3. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

3.1. Disposo d'un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l'espectre autista que em permet comprendre el meu alumne. (*Likert 1-5*)

3.2. Disposo d'un grau de coneixement sobre les **estratègies educatives** a emprar amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats. (*Likert 1-5*)

3.3. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 4. ACCIÓ EDUCATIVA A L'AULA

4.1. A l'hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d'aquest alumne/a, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen. (*Likert 1-5*)

4.2. Programo activitats accessibles per a aquest alumne/a. (*Likert 1-5*)

4.3. A l'hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne/a. (*Likert 1-5*)

4.4. Quines rutines d'aula seguim amb l'alumne/a?

4.5. Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta?

4.6. Quines adaptacions li feu (materials, activitats...)? A quins objectius primordials responen?

4.7. Quantes hores dediques a l'atenció personal d'aquest alumne/a?

4.8. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 5. RECURSOS

5.1. Disposo de material adequat per a atendre a l'alumne al llarg de tota la jornada. (*Likert 1-5*)

5.2. Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l'alumne/a amb TEA i els utilitza de forma unificada. (*Likert 1-5*)

5.3. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 6. SUPORTS

6.1. Assenyala amb quins suports compta l'alumne a l'escola:

- Mestra d'EE
- Vetllador/a
- CEEPSIR
- SIEI
- Servei psicològic
- Fisioterapeuta
- Logopeda
- Altres. Especifica: _____

6.2. Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes. (*Likert 1-5*)

Per a cada un dels suports marcats, respon:

6.3. Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne/a a l'escola durant tota la jornada. (*Likert 1-5*)

6.4. Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne/a. (*Likert 1-5*)

6.5. Aquest suport contribueix millorar l'ensenyament dels docents cap a aquest alumne/a. (*Likert 1-5*)

6.6. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 7. ORGANIZACIÓ I COORDINACIÓ INTERNA DE CENTRE

7.1. L'atenció a aquest alumne/a es realitza primordialment dins de l'aula amb els seus companys i companyes. (*Likert 1-5*)

7.2. El traspàs d'informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa. (*Likert 1-5*)

7.3. Totes les persones que intervenen a l'escola amb l'alumne/a tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament. (*Likert 1-5*)

7.4. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 8. COORDINACIÓ AMB LA FAMÍLIA

8.1. Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l'alumne/a. *(Likert 1-5)*

8.2. Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l'alumne/a des de casa. *(Likert 1-5)*

8.3. Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa. *(Likert 1-5)*

8.4. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 9. PARTICIPACIÓ EN LA PRÀCTICA DEL CENTRE

9.1. L'alumne/a participa en les activitats complementàries de l'escola com festes i sortides. *(Likert 1-5)*

9.2. Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació?

- Acompanyament d'un adult en ràtio 1-1.
- Suport de dos mestres per aula.
- Ajuda de pictogrames o imatges.
- Altres. Especifica: _____

9.3. Els monitors/es i/o vetlladors/es coneixen les característiques i necessitats de l'alumne/a. *(Likert 1-5)*

9.4. Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l'alumne/a al centre. *(Likert 1-5)*

9.5. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 10. RELACIÓ AMB ELS IGUALS

10.1. Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloguin a l'alumne/a:

- Estratègies d'ajuda mútua.
- Treballs en grup.
- Jocs cooperatius.
- Intervenció en estones de joc lliure.
- Seure els alumnes a prop de companys que facilitin l'aprenentatge.
- Tutories grupals en les que es parli de la integració de l'alumne/a a classe.
- Altres. Especificar: _____

10.2. Habitualment programo activitats per a facilitar l'acceptació de les diferències entre l'alumnat. *(Likert 1-5)*

10.3. En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l'alumne/a?

- Festes d'aniversaris
- Visites a casa de companys i companyes
- Sortides de l'AMPA
- Altres. Especificar: _____

10.4. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 11. SATISFACCIÓ DE L'ALUMNAT

11.1. Les entrades i sortides de l'escola realitzen habitualment com una transició agradable. (*Likert 1-5*)

11.2. L'alumne/a es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola. (*Likert 1-5*)

11.3. L'alumne/a mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola. (*Likert 1-5*)

11.4. L'alumne/a mostra ansietat principalment:

- Mai
- En moments de canvis (entrades i sortides, canvis de professors, hora del pati/dinar...)
- Quan no està amb el seu adult referent.
- En dies d'excursió o festes en els que es trenquen les rutines.
- A l'hora del pati
- A classe quan hi ha molt de soroll.
- A classe quan no hi ha persones de suport que el puguin atendre.
- Altres. Especificar: _____

11.4. L'alumne/a se sent un membre partícip del centre i l'aula. (*Likert 1-5*)

11.5. Ofereixo a l'alumne/a oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l'aula... (*Likert 1-5*)

11.6. L'alumne se sent respectat/ada i valorat/ada. (*Likert 1-5*)

11.7. De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l'alumne/a. (*Likert 1-5*)

11.8. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 12. VALORACIÓ DE LA MODALITAT D'ESCOLARITZACIÓ

12.1. Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d'escolarització per a aquest alumne/a?

- El treball dels professionals.
- Els suports que rep l'alumne/a.
- La possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes.
- Altres. Especificar: _____

12.2. Quins serien els seus punts febles?

- Manca de coneixement per part de tots els professionals.
- Manca de recursos i suports per a l'aprenentatge.
- Manca d'interacció de l'alumne/a en espais normatius.
- Altres. Especificar: _____

12.3. Et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest/ta alumne/a?

- Escola ordinària
- Escola ordinària amb SIEI
- Escolarització compartida
- Centre d'educació especial

12.4. Per què?

12.5. Altres aspectes que vulguis comentar?

Annex 3. Entrevista a la família

Bon dia, estic aquí amb la _____, mare/pare del _____, escolaritzat en el centre_____.

____(nom)_____, en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA amb discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista en si, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis, així com la data de naixement del teu fill/a.

L'entrevista està formulada en quatre blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no us fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc. Jo aniré dient un seguit de frases i tu em contestes com d'identificat/da et sents amb elles sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

BLOC 1. COMUNICACIÓ AMB L'ESCOLA

1.1. Conec les mesures d'atenció a la diversitat que aplica el centre. (*Likert 1-5*)

1.2. Crec que els canals de comunicació amb l'escola són eficaços i suficients. (Likert 1-5)

1.3. Em comuniquen els progressos del meu fill/a valorant els aspectes positius. (Likert 1-5)

1.4. Sento que l'escola valora les nostres opinions sobre el meu/va fill/a. (Likert 1-5)

1.5. Rebo pautes de l'escola que m'ajuden a entendre el meu fill/a. (Likert 1-5)

1.6. Rebo pautes familiars de l'escola que m'ajuden a gaudir del temps lliure amb el meu fill/a. (Likert 1-5)

1.7. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 2. VALORACIÓ DE L'ATENCIÓ REBUDA

2.1. El meu fill se sent a gust a l'escola. (Likert 1-5)

2.2. Què t'ho fa pensar?

2.3. Estic satisfet/a amb l'atenció que rep a l'escola el meu fill/a. (Likert 1-5)

2.4. Estic satisfet/a amb els recursos que ofereix l'escola al meu fill/a. (Likert 1-5)

2.5. Crec que els mestres tenen prou formació per a atendre les necessitats del meu fill/a. (Likert 1-5)

2.6. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 3. ACTIVITATS EN COMUNITAT

3.1. El centre em facilita la participació com a família en activitats de l'escola. (Likert 1-5)

3.2. El meu fill/a participa en activitats extraescolars amb altres companys i companyes?

- Sí
- No

3.3. Si la resposta és no, podries explicar-ne la raó?

- No s'adapten a les necessitats del meu fill/a.
- No estan adaptades com perquè les pugui realitzar.
- No puc pagar-ne el cost.
- El meu fill/a realitza altres teràpies que coincideixen temporalment amb activitats extraescolars.
- Altres. Especifica: _____

3.4. Crec que tinc les mateixes possibilitats que la resta de famílies per a participar en activitats complementàries de l'AMPA, d'extraescolars... (Likert 1-5)

3.5. Altres aspectes que vulguis comentar?

BLOC 4. VALORACIÓ DE LA MODALITAT D'ESCOLARITZACIÓ

4.1. Què és el que més valores de l'escola del teu fill/a?

- El treball dels professionals.
- Els suports que rep el meu fill/a.
- La possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes.
- Altres. Especificar: _____

4.2. Què és el que més trobes a faltar?

- Més coneixement per part de les professionals.
- Més recursos i suports per a l'aprenentatge.
- Més interacció del meu fill/a en espais normatius.
- Altres. Especificar: _____

4.3. En general, crec que l'escola potencia al màxim les capacitats del meu fill/a. (Likert 1-5)

4.4. En general, estic satisfet/a amb l'escolarització del meu fill/a. (Likert 1-5)

4.5. Et plantejaries alguna altra modalitat educativa pel teu fill/a?

- Escola ordinària
- Escola ordinària amb SIEI
- Escolarització compartida
- Centre d'educació especial

4.6. Per què?

4.8. Altres aspectes que vulguis comentar?

Annex 4. Taula relació entre els objectius, instruments i blocs d'ítems i/o preguntes

Taula. Relació entre els objectius, instruments i blocs d'ítems i/o preguntes.

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESPECÍFICS	INSTRUMENTS	BLOCS D'ÍTEMS I/O PREGUNTES
O.G. Comparar els factors que contribueixen a la millora de la qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya.	O.E.1- Descriure i estudiar els suports, recursos i estratègies educatives que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb autisme en comorbiditat amb discapacitat severa a Catalunya.	Pauta d'observació a l'aula	1, 2, 3, 4
		Entrevista als docents	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
		Entrevista a la família	1
	O.E 2- Identificar i analitzar els factors de cada modalitat d'escolarització que afavoreixen la relació entre iguals i el benestar emocional de l'alumnat amb autisme amb discapacitat severa.	Pauta d'observació a l'aula	5, 6
		Entrevista als docents	9, 10, 11
		Entrevista a la família	3
O.E 3- Conèixer la percepció de docents i famílies sobre els beneficis que té sobre la qualitat de vida escolar dels infants la modalitat d'escolarització triada.	Entrevista als docents	12	
	Entrevista a la família	2, 4	

Nota. Elaboració pròpia.

Annex 5. Models de consentiments informats per a menors i adults



DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball de Fi de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: La qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització: Estudi comparatiu de cas entre les modalitats educatives que ofereix la comunitat autònoma de Catalunya

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és identificar i analitzar els beneficis que l'alumnat TEA amb discapacitat severa obté de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya. Per a fer-ho, volem analitzar els recursos, estratègies i suports que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb aquest perfil que afavoreixen una millor qualitat de vida, així com la percepció de docents i famílies sobre els beneficis de la modalitat d'escolarització triada.

Responsable de l'estudi: Iris Marzo Núñez

Jo, el Sr./la Sra. _____, major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meva participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en la participació en una entrevista. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és l'Iris Marzo Núñez.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant el correu electrònic/trucada telefònica sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.

- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so, aquestes dades es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo a Iris Marzo Núñez, responsable de l'estudi, amb DNI número 53638649G i correu electrònic personal irismn22@gmail.com, estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	Iris Marzo Núñez
Finalitats	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi - Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la seva veu i utilitzar l'àudio en el marc de l'Estudi.
Legitimació	- Consentiment de l'interessat. - En cas que es recullin àudios, el seu consentiment per l'ús de la seva veu.
Destinatari	Les seves dades seran utilitzades únicament per Iris Marzo Núñez i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a irismn22@gmail.com, adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
Informació addicional	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A _____, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Iris Marzo Núñez per fer ús del material d'àudio que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré participi i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.

L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

- Autoritzo l'ús de la meua imatge en els termes indicats.
- Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.

A Barcelona, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball de Fi de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: La qualitat de vida escolar de l'alumnat amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització: Estudi comparatiu de cas entre les modalitats educatives que ofereix la comunitat autònoma de Catalunya

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és identificar i analitzar els beneficis que l'alumnat TEA amb discapacitat severa obté de cada una de les modalitats d'escolarització que s'ofereixen a la comunitat autònoma de Catalunya. Per a fer-ho, volem analitzar els recursos, estratègies i suports que cada modalitat d'escolarització ofereix per a l'atenció de l'alumnat amb aquest perfil que afavoreixen una millor qualitat de vida, així com la percepció de docents i famílies sobre els beneficis de la modalitat d'escolarització triada.

Responsable de l'estudi: Iris Marzo Núñez

Jo, el Sr./La Sra. _____, major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, que actua en nom i representació del menor d'edat _____, amb DNI número _____ en la seva qualitat de pare/mare/ tutor legal del menor (fet que s'acreditarà, en la mesura del possible, adjuntant còpia del document que acrediti aquest fet), confirma que

- L'altre progenitor no s'oposa a la participació del nostre fill en aquest Estudi
- El signant és l'únic tutor legal

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en la participació en una observació a l'aula de l'alumne. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és l'Iris Marzo Núñez.
- Les dades del menor seran recollides i tractades amb finalitats exclusives docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les dades del menor seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la identitat del menor a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que el menor no es pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.

- El menor al qual represento ha estat informat mitjançant una explicació sobre l'Estudi, la seva finalitat i les dades que es recolliran, i ha consentit a participar en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els subjectes participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les dades de caràcter personal del menor a càrrec vostre dirigint-vos al Responsable del tractament a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo a Iris Marzo Núñez, responsable de l'estudi, amb DNI número 53638649G i correu electrònic personal irismn22@gmail.com, estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les dades de caràcter personal facilitades corresponents al menor al qual represento, per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	Iris Marzo Núñez
Finalitats	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi
Legitimació	- Consentiment del pare/mare o tutors legals del menor interessat
Destinatari	Les seves dades seran utilitzades únicament Iris Marzo Núñez i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a irismn22@gmail.com, adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
Informació addicional	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Barcelona, a ___ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

Annex 6. Recull de les pautes d'observació dels tres contextos educatius

Centre: [A]			
Data d'observació: 14/12/2022			
BLOCS	ÍTEM	P. 1-5	COMENTARIS
1. Accessibilitat de l'entorn	1.1. El centre compta amb elements que faciliten la comprensió i l'ús autònom dels diferents espais per part de l'alumne/a.	5	Cada aula i espai té un pictograma a l'alçada de la mirada de l'infant que li indica en quin espai es troba: aula, pati, lavabo...
	1.2. El centre compta amb elements que faciliten el desplaçament autònom de l'alumne/a.	1	L'alumne es mou en tot moment acompanyat d'un adult, de manera que no és autònom.
	Comentaris:		
2. Acció educativa i adaptacions curriculars	2.1. Se segueixen rutines diàries que ajuden a l'alumne/a a comprendre les activitats.	5	Rutines: Fer la fila, guardar les pertinences al seu lloc, entrar a classe, seure, fer les propostes
	2.2. L'alumne segueix un horari visual que l'ajuda a organitzar el temps.	5	Té un horari propi. L'horari contempla estones molt diferenciades de la resta de la classe, en les que tant surt de l'aula com s'hi queda fent una tasca diferent.
	2.3. Les activitats proposades són funcionals i s'adeqüen a les capacitats i necessitats de l'alumne/a.	4	A prop d'on seu té una capsa amb totes les seves propostes de treball: pius, exercicis de trobar iguals, de classificar, activitats d'enfilar, construccions, alguns exercicis amb la tauleta...
	2.4. Les activitats parteixen dels interessos de l'alumne/a.	3	La majoria d'activitats són funcionals però només una parteix dels interessos de l'alumne.

	2.5. S'ofereixen suports visuals per a realitzar les activitats de forma autònoma.	4	Es fan servir bases d'orientació per a saber quan comença, es desenvolupa i acaba una activitat.
	2.6. Els materials de les activitats són variats i adequats a les necessitats de l'alumne/a.	3	Materials manipulatius i làmines plastificades amb veta adherent. Manquen hores d'experimentació amb materials diferents.
	2.7. L'acció educativa s'adapta als tempos que necessita l'infant.	4	Es té molt en compte la predisposició a l'aprenentatge de l'infant i, quan es percep que ja està cansat, se li proposen activitats que li agraden.
	2.8. L'espai educatiu s'adapta a les necessitats de l'infant.	2	A l'aula té un racó amb les seves propostes de treball, on hi passa la major part del temps. És només una taula amb una caixa amb les seves propostes. Està a prop d'on tenen una estora amb els jocs de classe. Ús de l'espai de joc simbòlic d'Infantil.
	Comentaris:		
3.Suports	3.1. L'alumne/a rep acompanyament de mestres suport, monitors/es o vetlladors/es al llarg del dia.	5	L'alumne està acompanyat en tot moment per un adult (vetllador o mestra de suport) que el té present i l'acompanya tota l'estona.
	3.2. L'alumne rep altres serveis de suport (CEEPSIR, SIEI, psicòlegs, fisioterapeutes, logopedes...) al llarg del dia.	3	Rep suport del CEEPSIR que l'atén els dimecres a la tarda.
	3.3. Els diferents suports funcionen de manera coordinada amb una mateixa línia pedagògica.	5	Tots els professionals que passen per l'aula tenen clar què cal fer amb el J.
	3.4. Els diferents suports faciliten la participació de l'alumne/a dins de l'aula.	2	Les persones que entren a l'aula de suport estan per l'alumne i li faciliten la realització de les seves activitats, però en termes de participació l'alumne encara està totalment aïllat en el seu món.
	Comentaris:		

4. Actituds dels mestres cap a la diversitat	4.1. La mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	1	És la persona de suport (vetllador, MEE o mestra de suport) qui s'encarrega de l'alumne. La tutora té molt poc contacte amb ell al llarg del dia.
	4.2. Algun un professional que no és la mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	5	Constantment té algú pendent només d'ell.
	4.3. Els professionals que intervenen amb l'alumne l'escolten i responen a les seves necessitats amb respecte i cura.	5	
	4.4. Els professionals que intervenen amb l'alumne estimulen i promouen la participació de l'alumne a l'aula.	2	La feina dels professional és sempre individual amb l'alumne, mai es projecta a la interacció amb els altres.
	4.5. L'actitud dels professionals que intervenen amb l'alumne transmet rigor, confiança i seguretat.	5	
	Comentaris:		
5. Interrelació amb els companys i companyes	5.1. Les activitats proposades a classe afavoreixen la interrelació entre els alumnes.	2	Seu en una taula separada i durant la classe no interactua amb els companys. Interactua només amb l'adult.
	5.2. S'utilitzen estratègies d'ajuda entre iguals.	1	La separació per taula no permet l'ajuda entre iguals en estones de classe.
	5.3. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats dirigides.	1	En estones d'aprenentatge els companys no el tenen gens en compte, fan coses massa diferents. La mestra l'intenta incloure en estones de música i espais, activitats que pot seguir amb l'ajuda de l'adult.
	5.4. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats lliures.	2	En estones de canvis o més lliures, els alumnes el tenen en compte, i li van a dir quan toca fer fila o sortir al pati. Ell se'ls mira i els toca. Un company l'agafa de la mà per sortir cap a música i el J. ho accepta.
	Comentaris:		

6. Benestar emocional de l'alumne/a	6.1. L'entrada a l'escola es realitza de manera agradable.	3	L'alumne entra a l'escola, però no s'espera a la fila amb els altres. La mare ha d'esperar fins que arriba el vetllador.
	6.2. L'alumne/a es mostra còmode i segur a la classe.	3	A classe reconeix el seu espai i hi sembla a gust.
	6.3. L'alumne mostra símptomes d'ansietat a classe.	3	Quan vol fer alguna cosa, com sortir de l'aula, i no li deixen, li agafen rabietes i a vegades l'adult l'ha de contenir. Accepta el contacte de l'adult.
	6.4. L'alumne es mostra còmode i tranquil en el joc lliure.	4	
	6.5. Es preveuen estones en les que l'alumne pot triar quines activitats vol realitzar.	4	Després de fer una activitat, l'alumne pot decidir quins jocs realitzar.
	Comentaris:		

Centre: [B]			
Data d'observació: 12/12/2022			
BLOCS	ÍTEM	P. 1-5	COMENTARIS
1. Accessibilitat de l'entorn	1.1. El centre compta amb elements que faciliten la comprensió i l'ús autònom dels diferents espais per part de l'alumne/a.	3	L'edifici té una estructura similar a totes les plantes, que facilita la comprensió dels espais. No s'hi ha afegit elements per a fer-lo més comprensible, com ara pictogrames o imatges, perquè no se n'observa la necessitat.
	1.2. El centre compta amb elements que faciliten el desplaçament autònom de l'alumne/a.	1	No s'hi ha afegit elements per a fer-lo més comprensible, com ara pictogrames o imatges, perquè no se n'observa la necessitat.
	Comentaris:		
2. Acció educativa i adaptacions curriculars	2.1. Se segueixen rutines diàries que ajuden a l'alumne/a a comprendre les activitats.	4	Se segueixen rutines, però no queden marcades enlloc i recau en el propi pas del temps que l'alumne les interioritzi. Rutines: Guardar les pertinences al seu lloc, bon dia, passar llista, temps i calendari.
	2.2. L'alumne segueix un horari visual que l'ajuda a organitzar el temps.	2	Existeix només l'horari de classe, que no es correspon amb les activitats o els espais que utilitza l'alumne.
	2.3. Les activitats proposades són funcionals i s'adeqüen a les capacitats i necessitats de l'alumne/a.	4	A prop d'on seu té una capsa amb les seves propostes d'aula. Aquestes activitats que es realitzen a l'aula ordinària són normalment activitats de curta durada que l'alumne pugui fer de forma autònoma: buscar iguals amb imatges plastificades, classificar, posar pius... A l'aula del SIEI hi ha més propostes sensorials o adaptades: pius, activitats d'enfilat, pilotes, cotxes, miralls... També s'utilitzen espais de joc simbòlic que es troben pels passadissos de l'escola.
	2.4. Les activitats parteixen dels interessos de l'alumne/a.	4	Dins de la seva capsa d'activitats d'aula, la majoria parteixen dels seus interessos (animals, cotxes...).

	2.5. S'ofereixen suports visuals per a realitzar les activitats de forma autònoma.	2	Utilitzen bases d'orientació amb pictogrames per a realitzar les activitats.
	2.6. Els materials de les activitats són variats i adequats a les necessitats de l'alumne/a.	3	Materials manipulatius i làmines plastificades amb veta adherent. Manquen hores d'experimentació amb materials diferents, tot i que a l'aula del SIEI hi ha més material.
	2.7. L'acció educativa s'adapta als tempos que necessita l'infant.	5	S'observa sempre l'estat de l'infant i es proposen activitats respectant els seus moments.
	2.8. L'espai educatiu s'adapta a les necessitats de l'infant.	3	A l'aula té un racó amb les seves propostes de treball. Utilitzen també l'aula del SIEI, que té més material adaptat. Fan ús de l'espai de joc simbòlic dels passadissos.
	Comentaris:		
3.Suports	3.1. L'alumne/a rep acompanyament de mestres suport, monitors/es o vetlladors/es al llarg del dia.	2	Només rep l'acompanyament de mestra del SIEI. Puntualment, si hi ha un mestre més a l'aula, en una funció de suport, pot intervenir amb el P., però també hi és per atendre els altres nens i nenes.
	3.2. L'alumne rep altres serveis de suport (CEEPSIR, SIEI, psicòlegs, fisioterapeutes, logopedes...) al llarg del dia.	4	SIEI.
	3.3. Els diferents suports funcionen de manera coordinada amb una mateixa línia pedagògica.	4	Tots els professionals que passen per l'aula tenen clar què cal fer amb el P.
	3.4. Els diferents suports faciliten la participació de l'alumne/a dins de l'aula.	3	S'intenta incloure el P. en algunes estones de grup, com la roda del matí.
	Comentaris:		
	4.1. La mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	2	La tutora el té en compte en algunes estones, però s'encarrega principalment de la resta del grup-classe.

4. Actituds dels mestres cap a la diversitat	4.2. Algun un professional que no és la mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	4	La mestra del SIEI intervé durant moltes estones amb el P.
	4.3. Els professionals que intervenen amb l'alumne l'escolten i responen a les seves necessitats amb respecte i cura.	5	
	4.4. Els professionals que intervenen amb l'alumne estimulen i promouen la participació de l'alumne a l'aula.	2	Intenten incloure'l en la participació de la roda del matí.
	4.5. L'actitud dels professionals que intervenen amb l'alumne transmet rigor, confiança i seguretat.	5	Quan la mestra del SIEI entra, accepta i busca en certa mesura el seu contacte.
	Comentaris:		
5. Interrelació amb els companys i companyes	5.1. Les activitats proposades a classe afavoreixen la interrelació entre els alumnes.	2	El P. seu a una taula amb altres companys i companyes. En la majoria d'estones està desconnectat de la resta, però
	5.2. S'utilitzen estratègies d'ajuda entre iguals.	4	Un grup de companyes de la taula estan pendents d'ell i li van mostrant quan ha de seure a la cadira, quan ha d'aixecar-se... Les nenes de la seva taula li donen feines a fer. Li fan de mestres.
	5.3. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats dirigides.	3	En les activitats dirigides fan coses molt diferents i no se l'inclou. La mestra intenta que en activitats que pugui seguir amb els altres hi participi (tallers, plàstica).
	5.4. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats lliures.	1	En el joc no el busquen. El P. té un joc massa diferenciat de la resta i el fa totalment en solitari.
	Comentaris:		

6. Benestar emocional de l'alumne/a	6.1. L'entrada a l'escola es realitza de manera agradable.	5	En l'observació que s'ha fet, el P. ha sabut esperar el seu moment a la fila.
	6.2. L'alumne/a es mostra còmode i segur a la classe.	5	
	6.3. L'alumne mostra símptomes d'ansietat a classe.	2	No s'han observat símptomes d'ansietat. Les mestres diuen que depèn del dia.
	6.4. L'alumne es mostra còmode i tranquil en el joc lliure.	5	
	6.5. Es preveuen estones en les que l'alumne pot triar quines activitats vol realitzar.	5	Sí. Sobretot a l'aula on a vegades es baixa amb el suport SIEI en agrupacions de nens del SIEI. És un espai obert en el que sovint els alumnes poden triar què fer.
Comentaris:			

Centre: [C]			
Data d'observació: 13/12/2022			
BLOCS	ÍTEM	P. 1-5	COMENTARIS
1. Accessibilitat de l'entorn	1.1. El centre compta amb elements que faciliten la comprensió i l'ús autònom dels diferents espais per part de l'alumne/a.	3	Dins de l'aula s'utilitzen imatges reals per a fer més comprensible l'espai.
	1.2. El centre compta amb elements que faciliten el desplaçament autònom de l'alumne/a.	1	Els alumnes no es desplacen sols en cap moment per l'escola. Totes les aules del centre estan tancades amb clau en tot moment. Pel desplaçament, tot el grup es mou a la vegada i les mestres/educadores van obrint i tancant amb clau els espais a mesura que es van desplaçant d'un lloc a un altre.
	Comentaris:		
2. Acció educativa i adaptacions curriculars	2.1. Se segueixen rutines diàries que ajuden a l'alumne/a a comprendre les activitats.	5	Rutines: Guardar les pertinences al seu lloc, bon dia, passar llista, fer l'horari i el menú, comiat. Per marcar les transicions posen música. Cada transició s'associa a una cançó diferent.
	2.2. L'alumne segueix un horari visual que l'ajuda a organitzar el temps.	5	Es crea cada matí un horari de les activitats que es realitzaran amb imatges reals.
	2.3. Les activitats proposades són funcionals i s'adeqüen a les capacitats i necessitats de l'alumne/a.	4	Totes les activitats s'adeqüen a les necessitats dels infants, amb propostes molt sensorials que permeten el coneixement de l'entorn a l'alumnat.
	2.4. Les activitats parteixen dels interessos de l'alumne/a.	4	Malgrat que no es parteix dels seus interessos <i>per se</i> , sí que totes les activitats estan pensades per a que els alumnes s'hi puguin relacionar fàcilment: es treballa la família a partir de fotografies d'ells i amb materials molt sensorials als que de seguida se sent atret.
	2.5. S'ofereixen suports visuals per a realitzar les activitats de forma autònoma.	2	No s'ofereixen suports visuals per a la realització de les activitats, perquè totes les activitats són molt lliures. No tenen un començament i un final definit. Si s'experimenta amb arròs, fins que no sona la cançó de recollir no s'acaba. En les

			activitats de matí, en els jocs que es proposen no s'estipula tampoc l'activitat com una seqüència molt definida, sinó que van jugant lliurement fins que toca recollir.
	2.6. Els materials de les activitats són variats i adequats a les necessitats de l'alumne/a.	5	Materials molt variats i molt sensorials, totalment adequats per al moment evolutiu de l'infant. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Juguines: pilotes, trens, cotxes, cintes, construccions... ▪ Aliments i elements de diferents textures i formes: arròs, cigrons, fulles, papers diversos... ▪ Músiques i instruments ▪ ...
	2.7. L'acció educativa s'adapta als tempos que necessita l'infant.	5	Respecten molt els ritmes dels nens i nenes cada dia i s'adapten els horaris depenent de com estan.
	2.8. L'espai educatiu s'adapta a les necessitats de l'infant.	5	Tots els espais, inclosa l'aula de tutoria, està molt adaptada per a les necessitats de l'infant. Són espais acotats i aprovisionats amb moltes propostes sensorials adaptades a cada infant. Tenen un pati propi que només utilitza l'alumnat de la classe (els quatre alumnes que la componen) i que els permet gaudir de les estones d'aire lliure amb molta tranquil·litat.
Comentaris:			
3.Suports	3.1. L'alumne/a rep acompanyament de mestres suport, monitors/es o vetlladors/es al llarg del dia.	5	Tant la mestra tutora com l'educadora que passen tot el dia amb el grup, dins i tot l'hora de dinar.
	3.2. L'alumne rep altres serveis de suport (CEEPSIR, SIEI, psicòlegs, fisioterapeutes, logopedes...) al llarg del dia.	5	L'I. té un servei de logopèdia i terapèutic a la mateixa escola.
	3.3. Els diferents suports funcionen de manera coordinada amb una mateixa línia pedagògica.	5	Tots els professionals que passen per l'aula tenen clar què cal fer amb l'I.
	3.4. Els diferents suports faciliten la participació de l'alumne/a dins de l'aula.	5	Principalment la mestra tutora i l'educadora fan un treball molt personalitzat amb l'infant.
Comentaris:			

	La psicoterapeuta de la unitat s'encarrega també de les funcions de coordinació amb la família de forma mensual, amb reunions extenses on es treballa des d'una vessant global i integral.		
4. Actituds dels mestres cap a la diversitat	4.1. La mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	5	A la classe són 4 alumnes i la mestra tutora, especialista en EE, està pendent d'ells tota l'estona.
	4.2. Algun un professional que no és la mestra tutora està pendent de l'alumne/a al llarg de la sessió.	5	L'educadora, que té una funció semblant a la de la tutora, tot i que no s'encarrega de la coordinació amb la família, passa també tota l'estona a l'aula amb els alumnes. Aquesta ràtio tan baixa (4 alumnes, 2 adults) permet un treball molt personalitzat i molta flexibilitat per adaptar-se a les situacions que puguin esdevenir a l'aula.
	4.3. Els professionals que intervenen amb l'alumne l'escolten i responen a les seves necessitats amb respecte i cura.	5	
	4.4. Els professionals que intervenen amb l'alumne estimulen i promouen la participació de l'alumne a l'aula.	5	S'estimula la seva participació a l'aula constantment, tot i que no amb els companys, sinó amb les mestres i amb el material.
	4.5. L'actitud dels professionals que intervenen amb l'alumne transmet rigor, confiança i seguretat.	5	
	Comentaris:		
5. Interrelació amb els companys i companyes	5.1. Les activitats proposades a classe afavoreixen la interrelació entre els alumnes.	2	En ser una classe amb quatre alumnes amb TEA no verbals, cada alumne/a juga per separat i no es promou gaire la seva interacció. Cada un està totalment aïllat en el seu joc. Hi ha una cerca i apropament a l'adult en els moments de calma, en que els busquen.
	5.2. S'utilitzen estratègies d'ajuda entre iguals.	1	No és possible, en ser una aula en la qual tots l'alumnat té autisme.
	5.3. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats dirigides.	-	No es valora perquè tots els alumnes de l'aula tenen TEA.

	5.4. Els companys i companyes de l'alumne/a el/la inclouen en les activitats lliures.	-	No es valora perquè tots els alumnes de l'aula tenen TEA.
	Comentaris:		
6. Benestar emocional de l'alumne/a	6.1. L'entrada a l'escola es realitza de manera agradable.	-	No s'ha pogut observar.
	6.2. L'alumne/a es mostra còmode i segur a la classe.	5	Durant les estones de classe l'alumne es mostra a gust a l'aula. La coneix i sap que pot jugar i participar amb llibertat.
	6.3. L'alumne mostra símptomes d'ansietat a classe.	3	En algun moment observat s'ha mostrat molt agitat i se l'ha hagut de separar del grup perquè mostrava símptomes d'agressivitat.
	6.4. L'alumne es mostra còmode i tranquil en el joc lliure.	4	
	6.5. Es preveuen estones en les que l'alumne pot triar quines activitats vol realitzar.	5	Les mestres/educadores proposen diverses activitats, d'entre les que l'alumne pot sempre escollir lliurement quina realitzar.
	Comentaris:		

Annex 7. Transcripcions de les entrevistes

Entrevista a la mestra tutora del J., del centre [A]

Bon dia, estic aquí amb l'A., mestra tutora del J., escolaritzat en el centre [A].

A., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA amb discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

Edat 33. Dona. Grau universitari.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no sigui molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc que és 'Accessibilitat de l'entorn'.

'Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne? No, sí (pictogrames o imatges) o altres.

Jo no, però sí que s'utilitzen pictogrames, i els vetlladors intenten plantejar-li pictogrames. El que passa es que els segueix d'aquella manera, de moment.

No els acaba d'entendre encara?

Alguna cosa sí, però... Els han incorporat aquest any i la idea és que mica en mica els vagi entenent.

D'acord. Algun altre aspecte que vulguis comentar?

No.

Perfecte. Bloc dos. 'Principis i valors del centre'. Et diré un seguit d'afirmacions i valors de l'1 al 5 amb quin número et sents més identificada.

'El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l'atenció a la diversitat.'

4

'L'escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l'atenció a la diversitat.

4. Sí que contribueix, el que passa és que crec que és més aviat aquest any, sobretot.

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

D'acord. 'Formació del professorat'.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l'espectre autista que em permet comprendre el meu alumne.'

Un 3 perquè he treballat amb nens amb autisme, però, clar, en coses de lleure. Aleshores a nivell d'aprenentatge em costa més, vaig bastant perduda, la veritat.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les estratègies educatives a emprar amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats.'

Un 3 també. Realment aquest trimestre ens ha servit per conèixer-lo. Durant aquest trimestre hem conegut fins on arriba i després, en principi, de cara al segon trimestre, començar a ajustar més les seves necessitats.

Algun aspecte que vulguis comentar?

No, tot comentat.

'L'acció educativa a l'aula'.

'A l'hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d'aquest alumne, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen.'

A dia d'avui un 2, però perquè el pla individualitzat tampoc és que porti molt de temps en marxa i, com he dit anteriorment, l'estava coneixent.

'Programo activitats accessibles per a aquest alumne.'

Un 4.

'A l'hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne.'

Un 2. Estic d'acord, però no trobo aquestes estones. Crec que ho hauria de fer però no trobo aquestes estones perquè llavors també estic sense l'altre grup.

Perquè tu quantes hores passes amb aquest alumne? Tens alguna estona per estar amb ell?

No. El tema és que a partir d'ara me les haig de planificar perquè jo he de parlar sobre aquest alumne amb la família, fer un informe... Jo haig de conèixer aquest alumne, però no tinc estones. Llavors, sí que estaria bé buscar una estona, però que seria... tampoc seria gaire, però alguna estona per a poder estar amb ell.

Fa coses molt diferents a la resta?

Sí.

Podries especificar?

A nivell d'aprenentatge o contingut, el grup classe segueix unes coses i ell és més a nivell de rutines, de moment. El que passa és que a finals d'aquest trimestre ens estem adonant que hi ha moltes coses o bé que tenia amagades o bé que ell mateix ha anat evolucionant i ara coneix més nombres, figures geomètriques...

Quines rutines d'aula seguiu amb l'alumne?

Sobretot l'arribar, entrar a la classe, quedar-se a la classe, que ja és un repte per a ell, deixar la motxilla, la jaqueta, al seu calaixet, deixar l'aigua al seu lloc, seure a la seva taula, que ara de moment està en una taula separada, de cara al segon trimestre l'inclourem amb el grup, perquè creiem que ja està més preparat. Té un horari, té les seves coses a l'abast.

Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta? S'estipulen estones diferenciades en les que surt de l'aula per fer alguna cosa diferent?

Sí, hi ha algun tros d'horari que li posa psicomotricitat, perquè com que és un nen a qui li costa estar tant dins l'aula, doncs no se li proposa tot l'horari dins de l'aula, llavors surt més, per exemple.

D'acord. El cinquè bloc, de 'Recursos'.

'Disposo de material adequat per a atendre a l'alumne al llarg de tota la jornada'.

Un 4. La veritat és que estic bastant acompanyada i també hi ha material fet d'altres anys i això sí que...

I té coses a fer durant tot el dia aquest nen?

Sí. Hi ha propostes allà, de diferents activitats.

‘Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l’alumne amb TEA i els utilitza de forma unificada.’

Un 4 o un 5

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

‘Suports’.

‘Assenyala amb quins suports compta l’alumne a l’escola’:

Mestra d’educació especial:

Sí.

Vetllador/a:

Sí.

CEEPSIR:

Sí.

SIEI:

No.

Servei psicològic:

Al centre no.

Fisioterapeuta:

No

Logopeda:

No

I algun altre?

No, al centre no.

D’acord. ‘Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes.’

Estaria entre un 3 i un 4, perquè ell té suports, però sí que és veritat que si en tingués més, no sé, per exemple, que potser és massa aviat, però un logopeda que li ensenyés, perquè està començant a repetir paraules, no? perquè li surtin d'ell. Suposo que si hi hagués més suport... Però sí, jo el trobo força acompanyat. Vull dir, sempre té suport aquest infant i no es sol veure a les escoles això.

Per a cada un dels suports marcats, anem a respondre a tres preguntes. Sobre la mestra d'educació especial:

'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

Un 4.

'Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne.'

També, un 4. Només la mestra d'educació especial?

Sí, en aquest cas estem parlant de la mestra d'educació especial.

Clar és que la mestra d'educació especial en realitat passa poc temps amb ell.

Em podries dir quantes hores?

Diria que unes tres com a molt. O una. Entre una i tres.

Aleshores què li posaríem al 'benestar' i al 'desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne'.

Clar, quan dius durant tota la jornada, doncs poc, un 3.

'Aquest suport contribueix millorar l'ensenyament dels docents cap a aquest alumne.'

Sí. Un 4 o un 5.

D'acord. Sobre el vetllador. 'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

Sí, un 5. La veritat és que és la persona, bé són dues persones, que passa més temps amb ell i és qui el coneix més i amb qui té més contacte.

'Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne.'

A nivell d'hàbits sí. A nivell d'aprenentatges és més difícil. Ara començarem i potser sí que veiem més encarat a l'ensenyament i aprenentatge.

‘Aquest suport contribueix millorar l’ensenyament dels docents cap a aquest alumne.’

Poc.

I per últim, el CEEPSIR. ‘Aquest suport contribueix al benestar de l’alumne a l’escola durant tota la jornada.’

Clar, només ve una hora. Crec que és dimecres tarda, sí. Només està dimecres tarda. Igualment, tot i estar només aquesta hora, ens ha donat molts recursos, moltes eines, es va iniciar també el tema aquest de pictogrames, no sé si entre ella i la persona d’educació especial. Llavors, a nivell d’hores, et diria un 3, si arriba. Però a nivell d’ajuda i acompanyament, un 5.

Però aquesta ajuda i acompanyament, anem per parts: el benestar de l’alumne, el desenvolupament de les habilitats i competències i l’acompanyament dels docents.

Benestar de l’alumne, doncs, clar, quan està, està molt bé, un 4 o un 5. Les habilitats i competències de l’alumne, doncs, també, ha treballat, tot i ser només aquesta hora, ha treballat coses amb l’infant. I l’ensenyament dels docents, a mi sí que m’ha ajudat, un 5.

D’acord, doncs passem al bloc set, ‘Organització i coordinació interna de centre’.

‘L’atenció a aquest alumne es realitza primordialment dins de l’aula amb els seus companys i companyes.’

Posaré un 4. Però perquè el que s’intenta és que estigui dins l’aula. Vam començar el curs sense que estigués gairebé dins l’aula, perquè a Infantil passava el mateix, i poc a poc es va quedant. Però tot i així té activitats ja proposades fora de l’aula perquè li costa estar.

Tu creus que està més de la jornada dintre de l’aula?

No, la meitat, cinquanta-cinquanta.

Llavors li posaríem un 3?

Sí, de moment. Però t’estic dient que hi ha hagut una evolució. I amb els seus companys sí que a poc a poc... Però, ja et dic, aquesta última setmana o dues últimes setmanes està més acompanyat per algun company o un altre.

‘El traspàs d’informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa.’

Sí, un 4.

‘Totes les persones que intervenen a l’escola amb l’alumne tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament.’

Sí, des de que vam fer el pla individualitzat, un 4.

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

‘Coordinació amb la família’.

‘Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l’alumne.’

Sí, és la intenció. 4.

‘Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l’alumne des de casa.’

Ara prepararem l’entrevista amb ells i, realment, busquem també, sobretot al ser no el primer contacte (perquè abans de començar l’escola ja vam parlar amb la família), però sí que ens expliquin una mica ells com estan a casa, perquè sembla un nen treballat, vull dir que a casa fa coses i li proposen coses. Llavors també volíem escoltar la part de la família. I en funció del que responguin doncs els hi proposarem coses i, per tant un 4, una mica en funció d’això.

‘Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa.’

Sí, un 4.

Algun altre aspecte que vulguis comentar de la coordinació?

No.

D’acord. ‘Participació en la pràctica del centre’.

‘L’alumne participa en les activitats complementàries de l’escola com festes i sortides.’

No. Un 1. Però perquè creiem que no és el seu moment. No sé si de cara al segon trimestre es podria plantejar. Un 1 o un 2 però perquè no està preparat.

‘Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació.’

No, de moment no fa sortides. Però la idea és proposar-les de cara al segon trimestre, petites sortides, si pot ser a prop del centre. I llavors, clar, l'acompanyament serà d'un adult 1 a 1 amb l'ajuda de pictogrames.

'Els monitors/es i/o vetlladors/es coneixen les característiques i necessitats de l'alumne.'

5, són qui més el coneixen.

'Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l'alumne al centre.'

Sí, clar, entenc que va per motivació i, per tant, poso un 4. Ell utilitza molt l'extraescolar de piscina i li encanta.

Altres aspectes que vulguis comentar sobre la participació de l'alumne?

No

'Relació amb els iguals', bloc 10.

'Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloguin a l'alumne':

Estratègies d'ajuda mútua entre companys i companyes.

Sí

Treballs en grup.

No, de moment no.

Jocs cooperatius.

No.

Intervenció en estones de joc lliure.

Sí

Seure els alumnes a prop de companys que facilitin l'aprenentatge.

Ho intentarem a partir del segon trimestre.

Tutories grupals en les que es parli de la integració de l'alumne a classe.

No, de moment no.

I algun altre?

No.

‘Habitualment programo activitats per a facilitar l’acceptació de les diferències entre l’alumnat.’

Doncs un 4. A partir de contes sí que parlem molt del tema de la inclusió i la diversitat i les diferències. En aquest cas en concret, no, però és molt acceptat i estimat el J. per la classe i el grup. Vull dir, potser si tingués un altre grup que veiés alguna cosa, potser hauria de focalitzar una mica més, però no és el cas.

‘En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l’alumne/a?’:

Participa en festes d’aniversaris:

Que jo crec, no.

Visites a casa de companys i companyes:

No.

Sortides de l’AMPA:

No.

I alguna altra? Creus que fa alguna cosa amb els companys fora de l’escola?

No.

Algun altre aspecte que vulguis comentar sobre la relació amb els iguals?

Està havent una evolució molt positiva a nivell de contacte a l’aula i creiem que pot anar a millor amb els companys i companyes de l’aula. Però, clar, de moment és com un inici.

Interacciona normalment amb ells i elles?

Normalment no interaccionava i ara està interaccionant més.

I en les interaccions aquestes, què fa: juga, s’apropa per buscar el contacte...

Sí, més que el joc, els acaricia, a vegades els abraça, és com molt afectiu.

Busca el contacte.

Sí.

Entrem al bloc 11, ‘Satisfacció de l’alumnat’.

‘Les entrades i sortides de l’escola realitzen habitualment com una transició agradable.’

Un 3. Al principi de curs potser vindria a ser un 2 o un 1, però ara podem posar-li un 3 perquè també va una mica en funció de dies. Hi ha dies que... Normalment vol entrar a l'escola, però hi ha dies que li costa més. O a l'aula, a l'aula també li costa.

Li costa entrar a vegades?

Sí. I sortir sí que surt, però, clar, l'espera perquè el vingui a recollir la mare és incòmode per a ell. S'ha d'esperar i li costa també esperar.

'L'alumne es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola.'

Al principi de curs estava més intranquil, un 2-3. Ara està millor, entre un 3-4.

'L'alumne mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola.' Per ansietat em refereixo a aquests moments en els que, no sé si és el cas, però alguns alumnes amb TEA es mostren nerviosos.

Quan li dius a alguna cosa que no, sí que es posa nerviós, es pot tirar al terra, crits. Però tot això ha anat disminuint al llarg del trimestre. Segueix passant, en el moment que veu alguna negativa d'alguna cosa que ell vol fer i que no es pot fer, doncs sí que surten aquests moments d'ansietat. Per tant posaria un 3.

'L'alumne mostra ansietat principalment: mai, en moments de canvis (entrades i sortides, canvis de professors, hora del pati/dinar...), quan no està amb el seu adult referent, en dies d'excursió o festes en els que es trenquen les rutines, a l'hora del pati, a classe quan hi ha molt de soroll, a classe quan no hi ha persones de suport que el puguin atendre o altres.'

En moments de canvis. Bueno, realment quan es crea més ansietat és quan li dius que no. Quan troba alguna negativa per alguna cosa que ell vol fer.

Continuem. 'L'alumne se sent un membre particip del centre i l'aula.'

Clar, és que saber el que sent... Jo crec que sí, però... Potser a l'arribar un 3 i ara veig més un 4.

'Ofereixo a l'alumne oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l'aula...'

Sí, un 4. Ell té el seu espai i pot escollir. Ell té un horari també. Llavors hi ha coses que pot escollir i hi ha d'altres que no. Per exemple, si fa una activitat a l'aula doncs pot escollir entre quatre coses: construccions, pius...

'L'alumne se sent respectat i valorat.'

Jo crec que sí, però, clar... Els companys/es l'estimen, així que sí, un 4-5.

'De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l'alumne.'

Sí, un 4.

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

Entrem ja a l'últim bloc, que té algunes preguntes més obertes.

'Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d'escolarització per a aquest alumne: el treball dels professionals, els suports que rep l'alumne, la possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes, o algun altre?'

Home, el suport que rep l'alumne, en aquest cas, jo el trobo molt important, perquè si no, no podria... Vull dir, és un nen que al començament li costava molt entrar dins l'aula i llavors, no hagués pogut. I, després, sobretot aquest últim trimestre que s'està començant a relacionar amb els altres, crec que serà molt positiu aquesta interrelació, tant d'una part com de l'altra. I crec que l'ajudarà a... Bueno, és un nen que segueix molt al grup, a la massa, i llavors li anirà molt bé.

És capaç de copiar el comportament dels altres?

Tant com el comportament potser no, però si van d'un lloc a un altre, doncs ell els segueix, que també és una cosa que abans li costava.

'I quins creus que serien els seus punts febles: manca de coneixement per part de tots els professionals, manca de recursos i suports per a l'aprenentatge, manca de més interacció de l'alumne en espais normatius o altres.'

Sí que, a nivell de coneixement... Jo, per exemple, parlo del meu cas, que potser m'agradaria saber-ne més. Però sí que és veritat que al estar acompanyat per altres professionals, doncs ja fas, ja compensa. Després, a nivell de recursos, realment a les escoles sempre n'han faltat, però gràcies al que sigui doncs aquest nen està sempre acompanyat, es que no està sol. Principalment perquè ara mateix no pot estar sol. Però en aquest cas no he tingut aquest problema.

'Et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest alumne? És a dir, una escola amb SIEI, una escolarització compartida o un centre d'educació especial?'

Mira, si et soc franca, al principi... jo no coneixia el nen i ja es respirava aquest... que potser a aquest nen li seria més productiu un altre centre que

fos l'atenció més d'1 a 1, més individualitzada, però, bueno, ens estem adonant de què o bé que tenia coses amagades o que cada vegada aprèn més. Llavors, ara mateix no sabia què dir-te. Al principi tirava cap a un centre d'educació especial i ara potser tiraria més cap a una escolarització compartida.

12.4. Per què?

Clar, depèn, perquè si aquest recolzament es pot... clar, és que jo no veig normal que tingui totes les hores cobertes a l'escola. Llavors, depèn. Si aquestes hores s'estan perdent amb altres nens o s'estan traient a altres nens doncs aquí potser xoquem. Però si pogués ser així sempre, jo seguiria així. Però, clar, a nivell real, no és així. Clar una escolarització compartida, em referia més pel nivell d'atenció més individualitzat que normalment no et trobes a les escoles.

D'acord. Algun altre aspecte que vulguis comentar?

No.

Tu creus que aquest alumne està podent desenvolupar totes les seves potencialitats dins de l'aula ara mateix?

Com que està acompanyat minut a minut...

L'acompanyament és d'un vetllador, per això, no?

Sí, però a aquest vetllador se li poden donar propostes...

I creus que és factible això?

Podria ser. Clar tampoc he estat en una escola d'educació especial. No sé, potser si haguessin començat abans en una escola d'educació especial s'haguessin adonat abans de què aquest nen pot tirar o té uns aprenentatges interioritzats, no? I no més tard.

D'acord, doncs moltíssimes gràcies, A., pel teu temps.

Entrevista a la mestra tutora del P., del centre [B]

Bon dia, estic aquí amb l'C., mestra d'educació especial del P., escolaritzat en el centre [B].

C., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

Tinc 36 anys, soc dona i soc diplomada i llicenciada d'especialitat d'educació física i ciències de l'activitat física i de l'esport.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc que és sobre 'Accessibilitat del centre'.

'Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne? No, sí: pictogrames o imatges o altres.

Sí, s'han començat a fer servir pictogrames aquest any, però el P., la veritat és que no els segueix molt. Però sí, sobretot els pictogrames. I, a vegades, en quant a desplaçament, si té algun dia que amb les escales hi ha massa soroll, es posa molt neguitós, puja amb la mestra per l'ascensor.

D'acord, passem al segon bloc, que són els 'Principis i valors del centre'. Aquest sí que ja l'hauràs de valorar de l'1 al 5 sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'. Et plantejo un seguit d'afirmacions i tu em dius com d'identificada et sents.

‘El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l’atenció a la diversitat.’

Si et dic la veritat, jo el projecte educatiu del centre no l’he revisat. Com que soc substituïda i vaig arribar després, no és una cosa que m’ha arribat ni jo tampoc l’he mirat. Però pel que sé d’altres mestres, jo crec que seria un 4.

‘L’escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l’atenció a la diversitat.

Un 5.

Altres aspectes a comentar?

Crec que el tenen molt en compte, la veritat, el tipus de nens que tenen.

Doncs passem al bloc tres que és ‘Formació del professorat’.

‘Disposo d’un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l’espectre autista que em permet comprendre el P.’

No, no tinc un grau de coneixement apte per a nens amb TEA.

Quin grau d’acord li posaríem a aquesta frase de l’1 al 5?

A la meitat, 2, un 3 vinga.

‘Disposo d’un grau de coneixement sobre les estratègies educatives a emprar amb alumnat amb trastorn de l’espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats.’

Em quedaria també amb un 3, perquè estic començant ara a saber moltes coses.

Altres aspectes que vulguis comentar?

Jo des de que estic amb el P., he començat jo a investigar, a preguntar, però sí que és veritat que a més, que tinc el P., però hi ha altres nens TEA i cada un és un món, doncs tampoc pots saber en cada moment què fer amb cada alumne i el millor és conèixer-lo i anar fent.

D’acord. El bloc 4, ‘Acció educativa a l’aula’.

‘A l’hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d’aquest alumne, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen.’

Jo no soc qui li programa les activitats, és l’A. [mestra del SIEI], sobretot. Parlem entre les dos. Seria igual, si és per la meva part, em quedaria també amb un 3.

‘Programo activitats accessibles per a aquest alumne.’

EL mateix, les programa l’A. [mestra del SIEI] i si és per la seva part seria un 5, si és per la meva part quedaria en el 3.

‘A l’hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne.’

Aquí seria un 4, perquè les vegades que tinc temps per a deixar els altres més autònoms, normalment m’agrada...

Però les planifiques?

No les planifico, com surten. Doncs un 2, perquè no les planifico.

‘Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta?’

No, Segueix el mateix i s’intenta seguir quan toca espiral, s’intenta fer alguna cosa d’espiral, quan hi ha propostes, se li adapten propostes, més o menys.

Quines adaptacions li feu (materials, activitats...)? A quins objectius primordials responen?

Aquí el material és tot manipulatiu. No segueix els aprenentatges de la resta perquè el P. no està en eixe moment encara.

Hi ha vegades que estàs sola a la classe amb el P.?

Sí

I en aquests moments què fas?

És complicat, perquè si estic amb tota la classe, només puc estar amb ell de veritat (perquè si no estàs amb ell, no fa res) quan els altres estan fent algun treball més autònom

I els altres l’ajuden a ell?

Sí, té un grup de suport [de companyes] que li deixen les feinetes a fer, li van dient... Però també el P. es veritat que a vegades no vol treballar. En eixos moments se li deixa el seu espai.

D’acord doncs algun altre aspecte que vulguis comentar?

No.

D’acord, del bloc ‘Recursos’.

‘Disposo de material adequat per a atendre a l’alumne al llarg de tota la jornada’.

Un 3.

‘Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l’alumne amb TEA i els utilitza de forma unificada.’

Un 3.

Altres aspectes que vulguis comentar sobre recursos?

No. La veritat és que no sé si al començament de curs es fa algun tipus de reunió amb tots els mestres per a saber com...

D'acord, doncs passem al bloc següent, que és el bloc dels 'Suports'.

'Assenyala amb quins suports compta l'alumne a l'escola':

Mestra d'educació especial:

Sí, l'A. [mestra del SIEI]

Vetllador/a:

Vetlladora només pel menjador.

CEEPSIR:

No

SIEI:

Sí, l'A.

Servei psicològic:

No.

Fisioterapeuta:

No

Logopeda:

No

I algun altre?

No.

D'acord, doncs ens centrarem amb el recurs SIEI. Tornant a les preguntes a valorar de l'1 al 5: 'Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes.'

Doncs un 2, diria.

'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

Un 3, perquè sempre es necessiten més.

‘Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l’alumne.’

Un 4.

‘Aquest suport contribueix millorar l’ensenyament dels docents cap a aquest alumne.’

Un 4.

Altres aspectes que vulguis comentar sobre suports?

No que faltarien més suports en tots els sentits, perquè al final és l’A. i falta.

Doncs anem al bloc set: ‘Organització i la coordinació interna de centre’.

‘L’atenció a aquest alumne es realitza primordialment dins de l’aula amb els seus companys i companyes.’

Un 4

Quantes estones surt? És a dir, al llarg de la jornada creus que surt més o menys de la meitat de la jornada fora de la classe a treballar?

Es que com que no ve tots els dies... Jo crec que menys, menys de tota la jornada surt. És que és complicat perquè l’A. va amb els quatre [entre les classes de 1r i 2n hi ha 4 alumnes de SIEI] donant una mica, depèn del tipus de feina, donant... A vegades estan aquí els quatre SIEI en aquesta classe, que estan en la classe del costat. Moltes vegades es busca un lloc que estiguin més tranquils. Sempre es fa, com que estem barrejats tots, es fa dins de la classe. No en la seva classe sempre, però dins de la classe amb altres nens, amb altres grups, no sé si m’entens el que et vull dir.

‘El traspàs d’informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa.’

Un 5.

‘Totes les persones que intervenen a l’escola amb l’alumne tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament.’

Jo diria que un 4, però no puc parlar per tots. Però jo crec que un 4. Que els que entrem, al menys l’A. es dedica una mica a explicar-nos a tots com treballar.

D’acord. Passem al bloc 8: ‘Coordinació amb la família’. ‘Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l’alumne.’

Jo encara no he fet amb la família. L'encarregada és l'A. Però faré.

'Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l'alumne des de casa.'

No ho sé, la veritat no sé si li dona pautes.

'Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa.'

Sí, això sí, un 5.

Altres aspectes que vulguis comentar de la coordinació amb la família?

No. Que la veritat que, sobretot amb l'A. i l'A. m'informa a mi, o a vegades quan estic jo en alguna vegada a fora amb els pares, sí que ens informen molt i sí que hi ha una...

Doncs, passem al següent bloc, 'Participació en la pràctica del centre'.

'L'alumne participa en les activitats complementàries de l'escola com festes i sortides.'

De l'1 al 5, un 4. No en totes, perquè depèn una mica de com es pugui trobar, però en la majoria sí.

'Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació: acompanyament d'un adult en ràtio 1-1, suport de dos mestres per aula, ajuda de pictogrames o imatges o altres'.

L'acompanyament d'un adult 1-1, també hi ha dos mestres per aula, això sempre i li fem pictogrames. No sabem fins a quin punt pot saber o entendre, però s'intenta, es va fent una agenda amb la sortida i se l'avisava, se'l va avisant.

'Els monitors/es i/o vetlladors/es coneixen les característiques i necessitats de l'alumne/a.'

Jo crec que igual un 3 o un 4.

'Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l'alumne al centre.'

Ell fa piscina, doncs un 4.

Altres aspectes que vulguis comentar d'aquest bloc?

No tinc molta informació, des de fora.

En les sortides sí que ve amb vosaltres?

Sí, ve un monitor i l'A. Sí, sí, sempre el tenim en compte.

Molt bé. Doncs passem al bloc 10: 'Relació amb els iguals'.

'Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloguin a l'alumne':

Estratègies d'ajuda mútua.

Sí

Treballs en grup.

Sí

l participa en els treballs en grup?

No, ell està. Com avui en la rotllana, se l'inclou a que estigui allà. Quan passem llista pel matí, que diem el bon dia i tal, se l'inclou, i se li diu bon dia i sí que ell es dona la volta i diu bon dia. En això sí que s'inclou però ell no ho fa, no fa res.

Jocs cooperatius.

Amb ell no hem fet jocs cooperatius.

Intervenció en estones de joc lliure.

No, perquè és molt independent.

Seure els alumnes a prop de companys que facilitin l'aprenentatge.

Això sí.

Tutories grupals en les que es parli de la integració de l'alumne a classe.

Doncs això aquest any no s'ha fet però crec que s'ha fet en altres anys, perquè com que porta des de P4 i ha pujat amb un grupet... I no sé si al començament de curs es va fer alguna cosa. Però sé que es parla molt de la integració i està, no sé, aquests nens els tenen molt presents.

'Habitualment programo activitats per a facilitar l'acceptació de les diferències entre l'alumnat.'

Un 4.

'En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l'alumne/a?':

Participa en festes d'aniversaris:

Jo crec que no.

Visites a casa de companys i companyes:

No et puc dir.

Sortides de l'AMPA:

Tampoc et puc dir.

I altres aspectes que vulguis comentar?

Ho sento, però d'aquí no sé res.

D'acord. Vinga, a 'Satisfacció de l'alumnat', bloc 11.

'Les entrades i sortides de l'escola realitzen habitualment com una transició agradable.'

Un 3. El P. té moments que no sabem per què es posa molt neguitós amb els canvis. Estem a la fila, no sabem si és perquè triguem molt de temps, si hi ha molt de soroll, o algun canvi... no sé... en algun moment... si hem pujat abans que altres vegades... no ho tenim clar. Estem fent un recull per a saber què passa perquè hi ha dies, o com avui que hem baixat i mira que hi havia gent i ha baixat més tranquil del món, que jo pensava... i més que pluvia i tot, ha estat molt bé; i un altre dia te la *lia*, es posa *super* nerviós, es posa a cridar i no sabem... Ens hem adonat que és sobretot en els canvis. Però no sabem què és el que...

'L'alumne es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola.'

En general, 4.

'L'alumne mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola.'

Habitualment no. Es troba més tranquil que amb ansietat. Un 3.

D'acord. 'L'alumne mostra ansietat principalment: mai, en moments de canvis (entrades i sortides, canvis de professors, hora del pati/dinar...), quan no està amb el seu adult referent, en dies d'excursió o festes en els que es trenquen les rutines, a l'hora del pati, a classe quan hi ha molt de soroll, a classe quan no hi ha persones de suport que el puguin atendre o altres.'

En moments de canvis ja hem dit, amb l'adult referent va ser més al començament, perquè van ser molts canvis per a ell. Excursions, depèn de l'excursió, però sí, hi ha dies que vam anar al mercat i no sabem per què, si pel soroll que hi havia, o per l'olor, fatal. I el dia d'una altra sortida també igual. Té moments. Les sortides són una mica... també... depèn. Quan hi ha molt de soroll a la classe la realitat és que està *super* tranquil. I ja està. Jo crec que són els moments així més.

‘L’alumne se sent un membre particip del centre i l’aula.’

Si he de pensar, jo crec que ell sap quina és la seva classe, els seus companys i jo crec que això seria un 4.

‘Ofereixo a l’alumne oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l’aula...’

Sí, sí que li deixem, totalment.

‘L’alumne se sent respectat i valorat.’

Jo crec que sí, que seria un 4. La veritat és que la classe és mogudeta però el respecten molt.

‘De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l’alumne.’

S’intentava, totalment, un 4. No vaig a dir un 5, però un 4.

Altres aspectes que vulguis comentar d’aquest bloc?

No.

Passem a l’últim bloc, que és la valoració de la modalitat d’escolarització.

‘Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d’escolarització, en aquest cas, l’escola amb SIEI, per a aquest alumne: el treball dels professionals, els suports que rep l’alumne, la possibilitat d’interaccionar amb els companys i companyes, o algun altre?’

Jo crec que les tres, però la més important és la d’interaccionar amb altres companys.

‘I quins creus que serien els seus punts febles: manca de coneixement per part de tots els professionals, manca de recursos i suports per a l’aprenentatge, manca de més interacció de l’alumne en espais normatius o altres.’

Jo crec que sempre, el de més recursos suports per a l’aprenentatge és un punt feble que tenim, però que falta... això, de recursos i suports.

D’acord. En un futur, ‘et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest alumne? És a dir, una escola ordinària sense SIEI, una escolarització compartida o un centre d’educació especial?’

Jo crec que en el cas del P. em sembla que està bé que vingui a l’escola normal, però una escolarització compartida igual seria bona.

Per què?

Perquè crec que és un cas que necessita més suports per a ell només. No sé si en una escolarització compartida això ho podria tenir.

Penses que aquí no els té, aquests suports?

Aquí, és que és una persona, en unes horettes... doncs no ho sé. És que no sé dir-te perquè tampoc acabo de conèixer com seria una escolarització d'altre tipus. Però jo crec que, per exemple, ell va per privat a fer teràpia i tal i jo crec que això li va també molt bé, perquè està centralitzat en ell.

D'acord. Doncs ja hem acabat, algun últim comentari que vulguis fer?

Que és complicat el sentiment d'una tutora amb un nen TEA a la classe, com el P., a vegades et sents una mica com que no arribes a ell. Perquè no és un nen que es queixa, no és un nen que dona així... Doncs estàs amb 24 i quan estàs més amb ell no pots arribar, la veritat a ell. I et sents, doncs, la veritat, malament. I a més el P., no és com, per exemple, altres nens... Jo tinc l'exemple de la classe del costat, l'A. [un altre nen amb TEA], que interactua més amb tu, que fa més coses, no, és més autònom, diguem. Doncs amb el P., a vegades em trobo que... que el pobre està allà amb el cotxe i igual no he arribat a ell.

Doncs moltíssimes gràcies.

De res. La veritat és que és el meu primer TEA. Perquè jo havia sigut tutora, però porto molt poc temps i soc especialista d'educació física, doncs havia fet més coses d'educació física. No sé, a mi em dona molta pena. Pena, no. Per mi, noto que em falta saber coses.

Un sentiment d'impotència, no?

Sí, sí. I això dic, programar algo! Es que no, el programa... sort que tinc que el programa l'A. perquè també el coneix. Totalment. Moltes vegades em poso: «Podríem fer això», «No, el P. això no... no està en eixe moment». El que et dic. No tenia tampoc el vincle, va tenir una mestra, després vaig arribar jo. El pobre ha tingut... Jo li dic a l'A. «Mare meua, que jo pensava que el P. no sortiria d'aquesta, el pobre!». Canvi de mestra, després l'A. va estar de baixa... Es que és això, el seu referent en realitat és l'A.

Doncs moltes gràcies pel teu temps.

A tu.

Entrevista a la mestra d'educació especial de l'I., del centre [C]

Bon dia, estic aquí amb la S., mestra tutora i d'educació especial de l'I., escolaritzat en el centre [C].

S., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

Jo soc la S. Tinc 30 anys, soc una dona i... el meu nivell d'estudis: jo vaig estudiar pedagogia i quan vaig acabar la carrera, l'últim any d'etudis vaig tenir clar que volia seguir la meva formació en el món de l'educació i vaig decidir començar a estudiar educació infantil. Vaig acabar educació infantil i a l'acabar la carrera havien sortit unes llistes del consorci i em va arribar un correu de difícil cobertura aquí a [C] [el centre d'EE] i vaig començar aquí a treballar.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atuessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc que és sobre l'accessibilitat de l'entorn. 'Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne? No, sí: pictogrames o imatges o altres.

El desplaçament en quant a transicions, per exemple, per anar d'un espai a un altre...

Sí.

Sí, aquí treballem amb imatges reals, amb fotografies, que ens ajuden una mica com a anticipar el que farem, cap a on anirem, quina és la transició

que realitzarem... I per això la imatge ens ajuda com a poder-ho anticipar i poder com realitzar la seqüència d'allò.

Perfecte, aquest és el final del primer bloc. Segon bloc, que són els 'Principis i valors del centre'. Aquest sí que ja l'hauràs de valorar de l'1 al 5 sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'. Et plantejo un seguit d'afirmacions i tu em dius com d'identificada et sents.

'El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l'atenció a la diversitat.'

Jo crec que aquí tenim força llibertat a l'hora de poder treballar a nivell de projecte educatiu, tot i que hi ha un projecte educatiu molt clar, tenim molta autonomia des de les tutories, des de la gestió de grup, estan molt oberts a que puguem innovar en molts aspectes i, no sé, jo diria que un 4, per no dir... un 4, un 4 i mig.

'L'escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l'atenció a la diversitat.

Sí, jo crec que sí, totalment. Un 5. Crec que aquí, a [C] [el centre d'EE] tenim molts espais de reflexió i un d'ells, podria dir com transversal, és l'atenció a la diversitat, que al final és amb el que treballem cada dia. I ja no només això, sinó, com que intentem reflexionar amb temes més específics i ja no tan globals com l'atenció a la diversitat i que crec que aquí ho entenem tots una mica de la mateixa manera o semblant. Intentem incidir en temes més específics que ens interessin i poder tenir espais de reflexió.

Algun aspecte que vulguis comentar?

No

Doncs passem al següent bloc que és 'Formació del professorat'.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l'espectre autista que em permet comprendre el meu alumne.'

Clar, a veure, sempre crec que aquesta pregunta doncs, clar, se'm fa una mica difícil respondre. Crec que aquí cada dia aprenem coses noves que mai acabes de saber del tot sobre el TEA, però, no ho sé, et diria... no ho sé, un 3. Crec que encara em queda molt per aprendre i que sí, que he fet molta... que m'he format molt sobre això i que només el fet d'estar treballant aquí a [C] [el centre d'EE] et forma molt, però que encara hi ha molt camí per fer.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les estratègies educatives a emprar amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats.'

Aquí, que és una pregunta més específica en funció de les activitats, crec que sí, que sento que com més coneixes el grup doncs més pots preparar unes activitats ajustades i, si no, sempre pots (al final és viu tot això, no?), pots anar canviant, pots anar modificant coses, si hi ha coses que has pensat que no funcionen, doncs ets lliure de poder-ho moldejar i, de l'1 al 5 et diria un 4,5.

D'acord. Altres aspectes que vulguis comentar?

No

Perfecte. Doncs passem al bloc 4, que és 'Acció educativa a l'aula'.

'A l'hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d'aquest alumne, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen.'

Sí, jo crec que aquí sí que és com molt clar. Sobretot treballem amb un grup reduït, per tant la idea és poder-te ajustar el màxim a les necessitats de cada nen i, per tant, centrar-te molt en la programació, en quins són els objectius per cada un, perquè al final, sí, treballem amb grup, però, com diem sempre, pel tipus de trastorns ells no se senten que formen part d'un grup. Diem que són com agrupacions de nens i, per tant, és molt important establir uns objectius personals per un alumne en concret. Per tant et diria un 5.

'Programo activitats accessibles per a aquest alumne.'

Sí, un 5.

'A l'hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne.'

Per nosaltres, crec que, en el dia a dia de [C] [el centre d'EE], bàsicament és que és el fonamental d'aquí. Et diria un 5.

Quantes hores dediques a l'atenció personal d'aquest alumne/a?

Tota la jornada. A l'hora de dinar també dinem junts, dinem amb els nens. No és només que estiguem amb ells acompanyant-los a l'hora de dinar, sinó que nosaltres també dinem amb ells, per tant, com que hi ha com un modelatge.

Quins objectius fonamentals us marqueu amb l'l.?

Crec que l'l. està en un moment on passa molt pel vincle, per poder sentir-se segur a l'espai, per poder-se apropar a les referents, als elements que se li proposen.

'Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta?'

Cada nen segueix un horari personalitzat i, per tant, diferent. Hi ha coses que són comunes però després hi ha les indicacions, les individualitats, que són específiques per a aquell nen, en aquest cas, per l'.

Quines adaptacions li feu (materials, activitats...)?

La proposta que fem a nivell de dia és pensada per a tot el grup. És a dir, que beneficia a tot el grup.

D'acord, passem al bloc cinc , que és el bloc de 'Recursos'.

'Disposo de material adequat per a atendre a l'alumne al llarg de tota la jornada'.

Intentem sempre tenir materials molt ajustats i molt pensats, tot el que tenim està realment molt premeditat. Però sí que és cert que al final el pressupost, tot i que hi ha, és el que hi ha i sempre voldries tenir més coses, no? Sempre estem com renovant-nos, pensant material, però sí, penso que un 4. Clar, al final tot no es pot tenir, no? Però sí que estem constantment pensant coses que li poden anar bé a l'., que li pot anar bé al grup i crec que sí, que tenim un material que crec que no ens podem queixar. O sigui, sí, un 4.

'Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l'alumne amb TEA i els utilitza de forma unificada.'

Clar, jo crec que com aquí a [C] [el centre d'EE] al final, en aquest cas, doncs l'. passa totes les estones amb mi. Llavors té, el que diem aquí, les indicacions, que és quan se'n va amb algun especialista o fa alguna individualitat. L'. té tres individualitats, d'aquestes, dues són indicacions i l'altra... Indicacions en parlem sobretot quan són els especialistes que fan com un procés terapèutic amb aquests nens. Llavors l'. fa teràpia amb el terapeuta, per tant, és una vessant totalment diferent al que puc aplicar jo a l'aula, perquè és una psicoteràpia, després fa logopèdia amb la logopeda i se'n va una estoneta a l'hort amb el mestre d'hort una mica per tenir el seu espai, perquè pugui deslliurar una mica del grup... Clar, en aquest sentit crec que... Ja t'entenc el que vols dir, però penso que a l'ordinària potser entra més gent i, per tant, és important que tothom conegui la manera de treballar en aquest cas amb l'., però com la N. [educadora] i jo som les que passem tota l'estona amb l'. i, al final, les tres persones que se'n van amb l'. a fer activitats, són activitats bastant diferents de les que fem nosaltres en el dia a dia, perquè van específicament a fer això... Però penso que sí, que quan ens han de substituir persones, o hi ha persones que entren en el grup, intentem tenir *algo* unificat.

Altres aspectes que vulguis comentar sobre recursos?

No.

D'acord. Doncs passem al bloc següent, que és el bloc dels 'Suports'.

‘Assenyala amb quins suports compta l’alumne a l’escola’: Bueno, ja m’ho has comentat una mica.

Aquí tenim mestres d’educació especial; vetlladors no, tenim educadors, que tampoc farien la funció d’un vetllador perquè, al final, jo soc la mestra, la N. és l’educadora i, com pots veure, al final tampoc hi ha molta diferència, per tant, crec que és diferent el rol d’un vetllador en una escola ordinària que... a més, que aquí no hi ha vetlladors; té servei psicològic, el psicoterapeuta; i logopeda. Són els dos processos terapèutics que fa.

‘Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes.’

Crec que a dia d’avui, sí. Per l’I. és el que pensem, com a equip, que necessita i que està molt pensat. I aquí també des de [C] [el centre d’EE] parlem molt que és important centrar-nos en un o dos processos terapèutics, que ampliar el ventall a vegades, que el nen faci tot, també perd una mica l’essència o no sabem fins a quin punt nens amb aquest tipus de funcionament poden *abarcar* tantes coses i tantes persones diferents, quan pensem que el vincle és *algo* tan important. Sí, un 5.

Per a cada un dels suports marcats, respon. Ens centrarem ara en la mestra d’educació especial i l’educadora, que comentes que tenen la mateixa funció:

‘Aquest suport contribueix al benestar de l’alumne a l’escola durant tota la jornada.’

Bueno, crec que l’objectiu és que sigui un 5, no?

‘Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l’alumne.’

S’intenta, sí, un 4

El servei psicològic. ‘Aquests suports contribueixen al benestar de l’alumne a l’escola durant tota la jornada.’

A veure, tenint en compte que és un dia a la setmana, a nivell de benestar doncs... em costa... no sé, un 3. En el sentit de que és un dia per setmana i, per tant, dir un 5... Una cosa és la mestra que està cada dia (dic mestra i educadora), com cada dia de la setmana, com que contribuïm al benestar, crec que és *algo* com més que evident. Però clar, va mitja horeta al psicoterapeuta a la setmana, contribuir al benestar, segurament sí, un 3.

‘Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l’alumne.’

Un 3.

I del logopeda: 'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

Un 3.

'Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne.'

Un 4.

Algun altre aspecte que vulguis comentar sobre els suports?

A nivell d'aquí a l'escola, no. Crec que l'l. son aquests els suports que té a dia d'avui.

D'acord. Doncs passem al bloc set: 'Organització i la coordinació interna de centre'.

'L'atenció a aquest alumne es realitza primordialment dins de l'aula amb els seus companys i companyes.'

Sí, un 5.

'El traspàs d'informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa.'

Sí, un 5.

'Totes les persones que intervenen a l'escola amb l'alumne tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament.'

S'intenta, no? Però un 5 seria massa ambiciós. Un 4.

Molt bé. Doncs passem al bloc següent que és sobre la 'Coordinació amb la família'.

'Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l'alumne.'

Aquí es fan reunions mensuals. Un 5.

'Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l'alumne des de casa.'

Sí, un 5. Més que proporcionar pautes es fa com un treball conjunt. Un 5.

'Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa.'

Un 5.

Altres aspectes a comentar?

Crec que aquí, a [C] [el centre d'EE] específicament, es fa un treball molt intens amb les famílies, on requereix una participació, o un compromís, en el que cada mes hi ha una reunió amb la psicòloga de la unitat i la mestra entra doncs vint minutets o així a l'entrevista i s'intenta entrar amb el nen també una estoneta a veure'l, doncs els últims cinc minuts o així. També per l'objectiu que el nen pugui veure com aquest *link* d'escola-casa com un camí conjunt. I després, a nivell diari utilitzem l'agenda, on ens comuniquem amb la família, on cada dia anoto com ha anat el dia, si ha gaudit o no de les activitats, com ha menjat... i després els pares, si volen, poden també respondre o anotar-nos coses els caps de setmana

Molt bé. Doncs passem al bloc de 'Participació en la pràctica del centre'.

'L'alumne participa en les activitats complementàries de l'escola com festes i sortides.'

Sortides no en fem a dia d'avui, tenint en compte el grup que tenim i que creiem que no és *algo* com a marcar com a objectiu. Amb el nostre grup, no en tota la unitat. I fem festes a l'escola, ara farem la festa d'hivern i vindran els pares i, per tant, vindran els pares de l'I., que es trobaran amb la resta de pares i farem alguna activitat conjunta, una mostra de l'aula, de les coses que hem fet al llarg del trimestre... Sí, un 5.

'Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació: acompanyament d'un adult en ràtio 1-1, suport de dos mestres per aula, ajuda de pictogrames o imatges o altres'.

L'acompanyament serà el mateix com en el dia a dia, que som, a dia d'avui som dos mestres per quatre alumnes, per tant, s'apropa a la ràtio 1-1. Suport de dues mestres per aula, això sí, i suport amb imatges, per anticipar el que farem.

'Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l'alumne al centre.'

Sí

Algun altre aspecte que vulguis comentar?

No.

Molt bé. Doncs passem al bloc següent: 'Relació amb els iguals'.

'Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloquin a l'alumne'

Crec que per a nosaltres són molt importants el que s'acostaria a les intervencions en les estones de joc lliure, que és la benvinguda, pels matins, que són estones llargues on els nens es puguin ubicar a l'inici del dia, on presentem varies propostes i les referents ens podem anar acostant, en aquest cas a l'I., a través una mica de les seves necessitats. Per tant, creiem que sí que el joc lliure és com... joc lliure, però en el fons és una mica guiat, perquè sabem que amb aquest tipus de nens, el joc lliure, tal i com l'entendem a les ordinàries no acaba de funcionar, ja veus que és un joc lliure molt acompanyat.

'En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l'alumne/a? Festes d'aniversaris, visites a casa de companys i companyes, sortides de l'AMPA...'

Sé que aquesta família fa activitats amb ASPACE i que va a una activitat de piscina, però va l'I. acompanyat d'una mestra de piscina i després fa una activitat de sensorial, però no diria que són com per integrar, és a dir, no són amb altres famílies. Crec que, que jo sàpiga, no.

Vols comentar alguna altra cosa?

No.

Doncs passem a un altre bloc, que és la 'Satisfacció de l'alumnat'.

'Les entrades i sortides de l'escola realitzen habitualment com una transició agradable.'

A veure, a l'I. li costa la separació amb el pare, en aquest cas, que és el que el porta pels matins. Crec que és *algo* com poc lineal, és a dir, hi ha vegades que li costa més i hi ha vegades que li costa menys, però sí que és *algo* com a treballar, la separació amb el pare. Per tant, doncs et diria que un 3.

'L'alumne es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola.'

Clar, el seu propi neguit de l'afectació en sí, doncs fa que no sempre estigui tranquil. Intentem que estigui sobretot a gust. Tranquil, no tant perquè al final necessitem... també volem que aquí pugui treure el seu neguit, no? No volem tampoc un I. tranquil en tot moment. Volem un I. tranquil si hi ha benestar, però si no estem aquí com per poder abordar també el seu malestar. Per tant, et diria un 3, també.

'L'alumne mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola.'

Sí, un 4.

D'acord. 'L'alumne mostra ansietat principalment: mai, en moments de canvis (entrades i sortides, canvis de professors, hora del pati/dinar...), quan no està amb el seu adult referent, en dies d'excursió o festes en els que es trenquen les

rutines, a l'hora del pati, a classe quan hi ha molt de soroll, a classe quan no hi ha persones de suport que el puguin atendre o altres.'

Doncs jo et diria en moments de canvis, principalment, que els canvis, amb aquest tipus de nens i amb l'I. crec que són com coses que s'han de cuidar molt; quan no hi ha els referents, crec que també és *algo* que l'I. ho nota moltíssim; i quan hi ha molt de soroll, també; i quan es trenquen les rutines. L'hora del pati en aquest cas no perquè, com pots veure, el nostre pati és com molt cuidat, molt tranquil, on només estan ells. Clar, entenc que a l'ordinària, com que el pati és amb tots, hi ha molt més malestar. Aquí no. Som els mateixos del grup que sortim a la terrassa i a les tardes al pati, per tant és un lloc de gaudi per l'I.

'L'alumne se sent un membre particip del centre i l'aula.'

Sí, jo crec que sí. Un 5.

'Ofereixo a l'alumne oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l'aula...'

No treballem molt a través d'escollir. Creiem que en el dia d'avui, en el moment en el que estan aquests nens, és més important fer una proposta amb materials, perquè crec que escollir és com molt difícil per a ells, per tant, la proposta, d'alguna manera, ve donada, que és una proposta molt pensada, però ve donada i a partir d'aquí hi poden haver canvis, però en sí, escollir, creiem que és *algo* molt difícil per l'I. poder escollir.

Tot i així, sí que hi ha un cert grau d'elecció, perquè en l'observació que he fet, al matí teníeu un munt de propostes a l'aula i ell anava triant quina escollir.

Sí, exacte. En aquest sentit sí. Clar, jo em referia potser més en «Què vols fer, jugar amb els trens»... Com pensant més en l'ordinària «Què vols, jugar amb els trens o pintar». Al final queda tot més obert. Però sí que és cert que dins de les propostes que fem hi ha un ventall ampli i, per tant, ells mateixos poden anar escollint. Li posaria un 5.

'L'alumne se sent respectat i valorat.'

Home, espero que sí. Un 5.

'De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l'alumne.'

Un 5.

Algun altre aspecte que vulguis comentar sobre la satisfacció de l'alumne?

No.

Aleshores passem a l'últim bloc, que és la valoració de la modalitat d'escolarització.

'Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d'escolarització per a aquest alumne: el treball dels professionals, els suports que rep l'alumne, la possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes, o algun altre?'

Crec que aquí seria fonamental el treball dels professionals i els suports que rep l'alumne. La possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes en aquest cas crec que queda com més diluït.

'I quins creus que serien els seus punts febles: manca de coneixement per part de tots els professionals, manca de recursos i suports per a l'aprenentatge, manca de més interacció de l'alumne en espais normatius o altres.'

Potser et diria la última. Com a objectiu, anar-nos apropant a un entorn d'ordinària, sigui sense pretendre que l'l. quedi escolaritzat en, o sigui, vagi a una escola ordinària, perquè crec que això és difícil. Però que sí, que crec que, com a societat, ens hem d'anar apropant a que pugui tenir moments de trobada amb altres nens neurotípics.

D'acord doncs per acabar, 'Et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest alumne? És a dir, una escola ordinària, una ordinària amb SIEI o una escolarització compartida?'

A dia d'avui crec que no. En un futur s'hauria de veure.

Per què?

Perquè crec que és un nen greu, amb bastantes dificultats, tot i que té cert llenguatge, que pot, a vegades, confondre una mica, de dir, aquest nen potser s'adaptaria. Però hi ha moltes dificultats en la relació, en aspectes del dia a dia que crec que a dia d'avui no és un nen preparat per anar a l'ordinària.

Creus que no l'aprofitaria, una ordinària?

Crec que no, a dia d'avui. Crec que el seu lloc és aquest i que potser, a base de fer com un recurs intensiu aquí, doncs, qui sap, potser amb un suport, amb una SIEI, potser en algun moment... Si la inclusiva existís de veritat, real, potser sí, però tal i com tenim ara l'organització de l'escolaritat, en general, crec que no veig a l'l. en una escola ordinària.

Què penses que manca a l'escola ordinària que sí que té aquí?

Crec que aquí té, per començar, una ràtio que ens facilita molt el treball amb ell. Té recursos intensius com el psicoterapeuta, la logopeda i les mestres que estem amb ell cada dia, i l'espai crec que també és molt

facilitador. El que dèiem abans del pati, que l'I. pugui sortir al pati amb quatre nens més i que això li permeti poder sortir al pati. És que potser l'I. no podria sortir al pati si al pati hi haguessin 50 nens, perquè l'espera és molt complicada, perquè potser hi ha tres gronxadors i no es podria esperar, perquè tiraria dels cabells, perquè s'alteraria molt, penso. I crec que les condicions de [C] [el centre d'EE], a dia d'avui, l'ajuden molt a poder fer un treball nosaltres amb ell i ell poder fer un bon procés.

D'acord. Doncs moltes gràcies acabem aquí.

Moltes gràcies a tu.

Gràcies per col·laborar.

Entrevista a la mestra d'educació especial del J., del centre [A]

Bon dia, estic aquí amb l'E., mestra d'educació especial del J., escolaritzat en el centre [A].

E., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

Sóc l'E., tinc 33 anys, treballo al [A] des de fa tres anys i m'identifico com a dona.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem. El primer bloc és sobre 'Accessibilitat de l'entorn'.

'Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne? No, sí: pictogrames o imatges o altres.

Sí, pictogrames i imatges. I altres també: bases d'orientació

Perfecte, continuem amb el bloc dos. Aquest sí que ja l'hauràs de valorar de l'1 al 5 sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'. Et plantejo un seguit d'afirmacions i tu em dius com d'identificada et sents.

'El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l'atenció a la diversitat.'

3

'L'escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l'atenció a la diversitat.

3

Algun aspecte que vulguis comentar?

No.

El següent bloc és sobre formació del professorat.

‘Disposo d’un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l’espectre autista que em permet comprendre el meu alumne.’

4

‘Disposo d’un grau de coneixement sobre les estratègies educatives a emprar amb alumnat amb trastorn de l’espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats.’

4

Algun aspecte que vulguis comentar?

No

‘L’acció educativa a l’aula’.

‘A l’hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d’aquest alumne, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen.’

3

‘Programo activitats accessibles per a aquest alumne.’

4

‘A l’hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne.’

4

Quines rutines d’aula segueix amb l’alumne/a?

Tenim un horari establert perquè anem tots a la una, ja sigui vetlladors, gent de suport, tutora, mestre d’educació especial. Llavors hi ha unes rutines que ell entra, deixa la motxilla, deixa la jaqueta... Ell sap que ha d’agafar una activitat i l’ha de començar i l’ha d’acabar. En aquest horari, que no és com el dels altres nens, ja estan especificades totes aquestes rutines. No és un horari tant d’assignatures, sinó que és més aviat de rutines. És a dir, també surt l’hora d’anar a esmorzar, l’hora d’anar al lavabo, etcètera, l’hora d’anar a dinar, pati, tot

Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta?

Té un horari personalitzat però sí que s'intenta que el màxim de temps estigui amb el seu grup-classe i a l'espai que li pertocaria. Sí que s'és una mica més flexible i si en un moment donat doncs no pot estar pel que sigui, evidentment se surt i es va a un altre lloc. Però sí que té un horari totalment diferent. Sobretot en quant a rutines i que sempre té l'acompanyament d'un adult per anar seguint totes les activitats que té.

Quines adaptacions li feu (materials, activitats...)? A quins objectius primordials responen?

Els objectius principals que ens hem plantejat amb el J. és que cada vegada pugui ser una mica més autònom, que faci demandes, que comenci a haver-hi una mica més de llenguatge, perquè per ara és un nen amb autisme no verbal, que s'adapti i que reconegui el seu grup i a les persones adultes que l'acompanyen i bàsicament és això. Sí que fem adaptacions de materials i activitats. Algunes les pot compartir i són les mateixes que el seu grup-classe, com fer música, fer psicomotricitat, els espais, piscina, però sí que hi ha en algun moment més de treball d'aula, que ell té unes activitats més específiques doncs per treballar allò que necessita.

Quantes hores dediques a l'atenció personal d'aquest alumne/a?

Jo estic dues sessions a la setmana amb el Joaquín.

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

Passem als 'Recursos'.

'Disposo de material adequat per a atendre a l'alumne al llarg de tota la jornada'.

5

'Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l'alumne amb TEA i els utilitza de forma unificada.'

4

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

'Suports'.

'Assenyala amb quins suports compta l'alumne a l'escola':

Mestra d'educació especial:

Sí

Vetllador/a:

També.

CEEPSIR:

Sí

SIEI:

No

Servei psicològic:

Això què és, EAP?

No, seria un psicòleg o una psicòloga.

Jo diria que sí, però...

Però al centre?

No, dins del centre no.

Fisioterapeuta:

No

Logopeda:

No

I algun altre?

Bueno servei extern, però dins de l'escola no.

D'acord. 'Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes.'

3

Per a cada un dels suports marcats, respon. Ens centrarem ara en la mestra d'educació especial:

'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

2

'Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne.'

3

‘Aquest suport contribueix millorar l’ensenyament dels docents cap a aquest alumne.’

3

D’acord, ara amb el vetllador. ‘Aquest suport contribueix al benestar de l’alumne a l’escola durant tota la jornada.’

5. Té vetllador totes les hores.

I això com és?

No és que siguin tot hores seves... És a dir, a principi de curs vam veure que no podia estar a primer sense un acompanyament constant i vam decidir des de la CAD treure hores d’altres nens i nenes que potser no ho necessitaven tan urgentment per donar-li a ell, perquè no podia estar sense algú que el vigilés tota l’estona. Perquè no volia entrar a l’aula, perquè no podia seguir la classe... Per tot.

‘Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l’alumne.’

5

‘Aquest suport contribueix millorar l’ensenyament dels docents cap a aquest alumne.’

Bueno, aquesta pregunta amb un vetllador, no té massa sentit. Seria un 1.

I el CEEPSIR?

Tot 5.

Altres aspectes que vulguis comentar d’aquest bloc?

No.

D’acord, doncs passem a ‘Organització i la coordinació interna de centre’.

‘L’atenció a aquest alumne es realitza primordialment dins de l’aula amb els seus companys i companyes.’

3

‘El traspàs d’informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa.’

4. A principis de curs vam realitzar una reunió amb els vetlladors per orientar el treball que calia realitzar amb el J. i anar tots a la una.

‘Totes les persones que intervenen a l’escola amb l’alumne tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament.’

3

Algun aspecte que vulguis comentar sobre com us organitzeu en el centre?

No.

Vinga passem a la ‘Coordinació amb la família’.

‘Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l’alumne.’

5

‘Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l’alumne des de casa.’

2

‘Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa.’

3

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

D’acord. ‘Participació en la pràctica del centre’.

‘L’alumne participa en les activitats complementàries de l’escola com festes i sortides.’

1

‘Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació.’

No hi participa. Té vetllador totes les hores, a més a més.

‘Els monitors/es i/o vetlladors/es coneixen les característiques i necessitats de l’alumne.’

5

‘Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l’alumne al centre.’

3

Altres aspectes que vulguis comentar sobre la participació de l'alumne?

No

'Relació amb els iguals'.

'Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloguin a l'alumne':

Estratègies d'ajuda mútua.

Sí

Treballs en grup.

No

Jocs cooperatius.

Sí, a psicomotricitat, per exemple.

Intervenció en estones de joc lliure.

Sí

Seure els alumnes a prop de companys que facilitin l'aprenentatge.

De moment no.

Tutories grupals en les que es parli de la integració de l'alumne a classe.

No

I algun altre?

Jo crec que no.

'Habitualment programo activitats per a facilitar l'acceptació de les diferències entre l'alumnat.'

De moment no, 1.

'En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l'alumne/a?':

Jo crec que cap, 1. Bueno, fa piscina, 2.

Participa en festes d'aniversaris:

No

Visites a casa de companys i companyes:

No.

Sortides de l'AMPA:

No. Clar també has de tenir en compte que aquest alumne fa un any que està aquí.

Altres aspectes que vulguis comentar?

No.

Anem al bloc 11, 'Satisfacció de l'alumnat'.

'Les entrades i sortides de l'escola realitzen habitualment com una transició agradable.'

4

'L'alumne es mostra habitualment tranquil i a gust a l'escola.'

4

'L'alumne mostra símptomes d'ansietat habituals a l'escola.'

3

'L'alumne se sent un membre particip del centre i l'aula.'

3

'Ofereixo a l'alumne oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l'aula...'

3

'L'alumne se sent respectat i valorat.'

4

'De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l'alumne/a.'

4

Altres aspectes que vulguis comentar?

Té un horari adaptat a les seves necessitats i és flexible i, per tant, si ell ho necessita, si està més nerviós del normal, podem canviar d'activitat.

Entrem ja a l'últim bloc, que té algunes preguntes més obertes.

'Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d'escolarització per a aquest alumne: el treball dels professionals, els suports que rep l'alumne, la possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes, o algun altre?'

Interaccionar amb companys i companyes.

'I quins creus que serien els seus punts febles: manca de coneixement per part de tots els professionals, manca de recursos i suports per a l'aprenentatge, manca de més interacció de l'alumne en espais normatius o altres.'

Que falten recursos i suports i més formació pel professorat.

'Et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest alumne? És a dir, una escola amb SIEI, una escolarització compartida o un centre d'educació especial?'

Potser l'escola ordinària amb SIEI.

Per què?

Perquè tenen més suports especialitzats i més recursos per a aquest alumnat que el que tenim a l'escola ordinària.

D'acord. Algun altre aspecte que vulguis comentar?

No.

Perfecte. Doncs hem acabat.

Entrevista a la mestra d'educació especial del P., del centre [B]

Bon dia, estic aquí amb l'A., mestra d'educació especial del P., escolaritzat en el centre [B].

A., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi.

Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA i discapacitat severa segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: la teva edat, el sexe amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis.

Tinc 55 anys, soc una dona i soc mestra d'educació especial.

L'entrevista està formulada en dotze blocs. La majoria de preguntes són de resposta tancada i s'han de valorar de l'1 al 5, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Això s'ha realitzat així sota el criteri d'economia del temps perquè no fos molt lent de respondre, però si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'atruessis i m'expliquessis o posessis exemples sobre el que desitgis. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols afegir res.

Comencem amb el primer bloc que és sobre 'Accessibilitat del centre'.

'Utilitzeu algun tipus d'elements per a facilitar el desplaçament i ús autònom dels espais de l'escola per part de l'alumne? No, sí: pictogrames o imatges o altres.

Sí, alguns pictogrames i imatges.

D'acord, en realitat aquest bloc s'acaba d'acabar o sigui que si vols afegir alguna cosa, pots

Ell realment encara no fa molt cas dels pictogrames, però tot i així els hi anem ensenyant sovint. I en alguna vegada concreta ens ha donat la sensació de que ha agafat algun o que li ha prestat atenció. Però sistemàticament encara no fem un ús habitual com amb altres alumnes.

I per l'escola es sap moure bé?

Sí, ell un cop reconeix els espais que són els habituals i ja té la rutina feta pot entrar perfectament sol i anar a la seva aula, deixar les seves coses al seu calaixet, se'n va a la seva zona de l'aula que es la taula del final i, fins i tot l'aula de SIEI, que no acostumem a venir moltes hores, però sí que durant la setmana hi ha vàries activitats que les fem aquí, i és capaç de venir perfectament, sap on estan els lavabos, reconeix l'espai i, sobretot, dins de l'aula, on hi ha les coses que amb ell li criden l'atenció o li agraden. Vull dir, els cotxes que, per exemple, és una de les seves preferències, té claríssim on van, quan hem de marxar, els recull i els guarda al seu calaix i no li has de dir res, vull dir que quan ell reconeix i té l'hàbit i la rutina, es mou perfectament i de manera autònoma.

Perfecte, doncs passem al segon bloc, que són els 'Principis i valors del centre'. Aquest sí que ja l'hauràs de valorar de l'1 al 5 sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'. Et plantejo un seguit d'afirmacions i tu em dius com d'identificada et sents.

'El Projecte Educatiu del meu centre detalla prou les mesures estipulades per a l'atenció a la diversitat.'

No sé, un 3.

'L'escola contribueix a la reflexió col·laborativa sobre l'atenció a la diversitat.

Un 3 també, sí.

Algun aspecte que vulguis comentar?

Com amb tot, estem en camí de millorar. I tal i com vam començar fa quatre anys doncs hem fet passos endavant, però tot i així és una cosa que costa i que era una cosa també nova, un funcionament diferent i que n'hem hagut d'anar aprenent tots. Vull dir que en general és molt positiu com ho hem pogut valorar, però que dintre del que hauria de ser o que podria ser sempre et quedes curt.

Està clar. Doncs passem al bloc tres que és 'Formació del professorat'.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les característiques del trastorn de l'espectre autista que em permet comprendre el P.'

Doncs deixaria un 3 també.

'Disposo d'un grau de coneixement sobre les estratègies educatives a emprar amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista que em permet planificar actuacions ajustades a les seves necessitats.'

Sí, un 3 també. No em moc gaire, però... És difícil, perquè no hi ha un... Es que és difícil tenir sempre clar perquè es un tipus d'alumnat que et canvia... vull dir que és molt diferent l'un de l'altre i que a vegades estratègies que

et funcionen, un altre dia no et serveixen de res, no? Llavors, pots tenir unes previsions, però a vegades no... es difícil saber del tot.

D'acord doncs passem al bloc 4, que és 'Acció educativa a l'aula'. 'A l'hora de programar les activitats grupals, tinc en compte els objectius personals d'aquest alumne, establint una coherència entre el seu Pla individualitzat i les activitats que se li proposen.'

Bueno, això ho intentem molt, jo diria un 4 aquí.

'Programo activitats accessibles per a aquest alumne.'

Sí, també un 4.

'A l'hora de programar planifico estones per a poder dedicar a aquest alumne.'

També, 4.

Ara venen tres preguntes obertes: 'Quines rutines d'aula segueix amb el P.?'

Doncs el P., per exemple, quan arriba sempre fa la mateixa rutina d'entrar al seu espai i anar a la seva taula i, Bueno, fa com una mica de reconeixement del seu espai i de les seves coses. Generalment hi ha un cotxe que és el que li agrada i l'agafa i se'n va a la taula si seuen tots, o si es forma rotllana, que és molt habitual començar amb una rotllana en el dia a dia, se'l convida a participar i moltes vegades amb el suport de l'adult o, fins i tot, amb l'acompanyament d'algunes, en aquets cas, companyes, pot estar i participar una estona de la rotllana. Bueno, això com a entrada.

'Segueix un horari personalitzat, diferent a la resta?'

Ell té una sèrie d'activitats. L'horari no seria estrictament el que segueixen a l'aula. Sí que intentem que quan a l'aula fan propostes o tipus racons, activitats d'aquest estil, sigui un moment en el que jo pugui estar dins de l'aula amb ell i intentar que les seves propostes, que acostumen a ser més aviat específiques per a ell, o adaptar algunes de les que hi pugui haver a l'aula, ni que sigui a nivell manipulatiu, participar d'elles, intento que sigui en el mateix moment. Però és cert que, a vegades, donat que ell fa una sèrie de sessions fora de l'escola, hi ha activitats que a lo millor les fan en algun moment en que ell no hi és i aleshores jo sí que tinc establert unes hores de suport a la seva aula i, independentment del que estiguin fent, a vegades fem propostes específiques d'ell o algunes feines o algunes activitats que tenien proposades i que han quedat pendents.

Quines adaptacions li feu (materials, activitats...)? A quins objectius primordials responen?

Dintre de la seva programació individualitzada prioritzem el fet de treballar una mica l'atenció. Es que ara estem bàsicament en una fase d'adaptació a l'espai, a les rutines... Perquè ell ha estat tres anys amb uns hàbits i unes rutines d'infantil i ara a primària és força diferent. Aleshores, bàsicament

prioritzem doncs això, que estigui a gust, que vagi entenent les rutines... I quan hi ha alguna cosa de propostes amb material, doncs que pugui manipular aquell material, que puguem parlar de quines formes tenen o de quins colors... O sigui com interactuar amb ell i que presti atenció. I si està molt... Vull dir que hi ha estones que determinem com de treball a les que se li poden fer propostes en les que ell busca imatges, munta peces, busca colors i agrupa o classifica... Són activitats d'aquest tipus.

Quantes hores dediques a l'atenció personal d'aquest alumne/a?

Es que clar, per hores no sabria dir-te. Cada dia, matí i tarda que està ell a l'escola, té l'atenció del SIEI. Sí, perquè al matí, a l'hora de l'acollida jo passo a totes les aules i faig l'acollida dels quatre en el grau en el que necessitin. I si el P. és un dia que ha pujat neguitós doncs puc estar tota l'estona de l'acollida amb ell i després ja passo als altres, O sigui que quan ell està a l'escola cada dia prioritzo estones. I pràcticament totes les tardes sí que tenen el suport perquè jo sí que intento ajuntar-los i quasi totes les tardes que està el P. a l'escola té el suport tota la tarda.

Aleshores el temps que el P. passa acompanyat del suport SIEI, seria més o menys de la meitat del temps que el P. passa a l'escola?

Sí, ben bé la meitat del temps que està a l'escola puc estar donant-li suport. El que passa és que, és el que et dic, no pot ser una cosa individual. Llavors, per exemple, avui, aquest matí no hi és, però he estat fent una proposta, que estaven fent la tapa de l'àlbum i, la tapa de l'àlbum, mentre la feia amb un, l'altre estava a la taula fent una altra cosa i l'altre estava jugant amb els pius, que estava allà també atès, per dir-ho d'alguna manera. No estàs fent una cosa directa, però en aquell moment estàs atenent els tres, m'explico? Vull dir que hi ha moltes d'aquestes activitats. I quan hi ha tallers els agafem junts, i quan hi ha propostes normalment els aparello de dos en dos, o segons quina activitat sigui, un darrere l'altre, vull dir que... També és veritat que el fet de que estiguin a la mateixa planta permet fer això. També et dic que l'any passat estaven uns en una planta... a la planta carrer, i els altres a la planta quarta, i anava amunt i avall com un torpede tot el dia i perds moltes estones anant amunt i avall, perquè, a més, sobretot també en el temps de la pandèmia que la gent no es podia barrejar. S'han perdut molts recursos i molta atenció individualitzada. Però a la que els pots atendre de manera conjunta sí que intentem programar activitats en les que puguin tenir certa autonomia i puguis anar alternant grups de treball de dos o tres.

D'acord doncs hem acabat amb aquest bloc, alguna altra cosa que vulguis comentar sobre l'acció educativa?

No. Es que bàsicament ara ja et deia que estem prioritzant sobretot el tema de l'adaptació. Però també és veritat que ha canviat de tutors, d'espai... Vull dir que, donat que és un nen que en general li costen els canvis, doncs estem prioritzant molt tot aquest aspecte.

D'acord, passem al bloc següent, que és el bloc de 'Recursos'.

'Disposo de material adequat per a atendre a l'alumne al llarg de tota la jornada'.

4

'Tot el professorat coneix els recursos del centre per a atendre a l'alumne amb TEA i els utilitza de forma unificada.'

Sí, 4 també.

Altres aspectes que vulguis comentar sobre recursos?

En general, els recursos del cicle estan a disposició d'ell i de qualsevol. Però igualment si necessitem material a lo millor més d'infantil o d'algun altre tipus, o fins i tot específic per a ell, doncs amb això no hi ha problema, hi ha coses que les podem comprar específiques per la nostra aula i que ell les pugui gaudir en qualsevol moment. I si no, ja et dic, de qualsevol altre cicle, que en aquest cas potser seria més aviat d'infantil, no? Que tenen molt material manipulatiu que, a més, li crida l'atenció i que ja el coneix, també, perquè ha estat els últims anys amb tot això. I pel que fa a la resta de mestres, sí que és veritat que intentem coordinar-nos bastant, sobretot a principi de curs i, en aquest cas, quan vam fer el traspàs a les tutories de primària, ja ho vam fer a finals del curs passat preveient, que després hi ha hagut canvis, però preveient qui podien ser els tutors d'aquests alumnes, per explicar una mica quin tipus de treball fèiem amb ells i quines necessitat són les que tenen. I això sí que intentem... i quan es planteja una actuació o una situació, es comunica sobretot en el cicle, però si després afecta a altres... a la resta de mestres ho expliquem, perquè pot afectar a un moment de pati o en un moment d'interactuar amb els padrins, per exemple, que són d'un altre cicle, etcètera, etcètera. Aleshores si hi ha alguna cosa molt específica ho ha de conèixer tot el professorat.

D'acord, doncs passem al bloc següent, que és el bloc dels 'Suports'.

Vosaltres teniu un suport SIEI. A part d'aquest suport SIEI, amb el P. intervé alguna mestra d'educació especial més que no sigui la del SIEI, que en aquest cas, ets tu?

En altres moments que entra... qualsevol suport que entri a l'aula pot interactuar amb el P. perquè hi ha una sèrie de propostes o d'activitats que es fan amb una persona de l'altra... o sigui amb el tutor del mateix cicle però d'un altre curs i, qualsevol de les persones que estigui, sigui la mestra d'educació especial, que també és veritat que entra a fer alguns tipus de reforços, pot arribar un moment que també actuïn amb el P.

D'acord. A l'escola teniu servei psicològic, fisioterapeuta o logopeda pel P.?

Pel P., no. Tenim la fisioterapeuta que ve per un parell d'alumnes, però pel P. no tenim cap d'aquests serveis.

D'acord. I hi ha algun altre suport que tingueu i que utilitzi el P.?

Doncs no.

D'acord, doncs ens centrarem amb el recurs SIEI. Tornant a les preguntes a valorar de l'1 al 5: 'Aquests suports són suficients per al desenvolupament de les competències i habilitats potencials dels alumnes.'

Doncs un 2, diria.

'Aquest suport contribueix al benestar de l'alumne a l'escola durant tota la jornada.'

Clar es que tota la jornada és impossible: 3.

'Aquest suport contribueix al desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne.'

Un 3.

'Aquest suport contribueix millorar l'ensenyament dels docents cap a aquest alumne.'

Doncs un altre 3.

D'acord, algun altre aspecte que vulguis comentar dels suports?

No, que seria ideal que pogués ser molt més, però no ens enganyem, és impossible. Has de repartir-te i... Jo crec que sí que es prioritza... És veritat que nosaltres prioritzem en el cas... Vull dir, els primers dies jo vaig fer molt més suport a l'aula del P. que als altres perquè ho necessitava més. Ara aquests dies també estic prioritzant un dels nens que ha vingut ara al novembre perquè portava uns mesos fora. Vull dir que en aquest aspecte sí que podem ser molt flexibles i intentem donar el que necessita. Vull dir que jo he tingut tardes doncs que he hagut d'estar tota la tarda prioritzant el P. perquè ha tingut una tarda amb neguit, una crisi o el que sigui. I aleshores aquí sí que intentes donar tot el possible. Però en el dia a dia del normal t'has de repartir i és impossible donar tot el que aniria bé.

Doncs passem al bloc següent que és el bloc set: 'Organització i la coordinació interna de centre'.

'L'atenció a aquest alumne es realitza primordialment dins de l'aula amb els seus companys i companyes.'

4

M'has dit que, normalment, les estones que els treus de l'aula és a les tardes?

Sí, perquè és quan hi ha els tallers. Per exemple, hi ha dues tardes que són tallers, una altra tarda que ell no ve [fa una teràpia privada], i la tarda del dilluns i el divendres que també si fan activitats plàstiques doncs també els puc agafar. Per exemple, els divendres que alternen moment taula, que li diuen, per acabar feines i coses per l'estil que queden pendents o fan una rotació de plàstica, doncs els puc ajuntar i... El que passa és que, clar, si parles de dins del seu grup potser no, però estan dins del que és el grup del cicle, dins de l'aula, perquè fan moltes coses amb l'aula... vull dir, es programen amb l'aula del costat. Aleshores, estan a la seva o estan a la del costat. Però no deixen d'estar i fer el mateix que fan el seu grup-classe, que diguem-ne.

'El traspàs d'informació entre els diferents professionals que intervenen amb el nen/a és freqüent i facilita el seguiment i avaluació dels seus progressos i la seva atenció educativa.'

Bueno, ho intentem bastant: 3.

'Totes les persones que intervenen a l'escola amb l'alumne tenen clars els objectius i les pràctiques que millor afavoreixen el seu desenvolupament.'

Bueno, sí, 3. Ho intentem molt, però clar, tenen 25 més. Vull dir que és difícil.

Altres aspectes que vulguis comentar?

Bueno, tenim un document en el que nosaltres anem com actualitzant una mica... Seria com un document d'avaluació en el que tots podem avaluar-lo o participar o posar el que anem treballant, que ens serveix després a l'hora de fer l'informe final d'avaluació. I aquí tothom pot accedir-hi i en principi tothom ho fa. Vull dir que sí que és veritat que tots els tutors, i sobretot els especialistes, d'entrada estan... que coneixen la situació dels nens i segons quines especialitats, fem un petit acompanyament els primers dies i tal. Vull dir que intentem reforçar això perquè hi ha gent que és veritat que em ve i em diu: «Bueno, jo amb aquest nen què he de fer? O quina activitat? O com puc fer perquè participi de l'activitat?». Vull dir, que en aquest sentit sí que ens posem molt d'acord i intentem acompanyar-nos els uns als altres.

Molt bé. Doncs passem al bloc 8: 'Coordinació amb la família'.

'Realitzo reunions trimestrals amb la família per a parlar sobre el desenvolupament de l'alumne.'

Doncs 4.

‘Des del centre, proporcionem pautes a la família per a treballar amb l’alumne des de casa.’

Home, pautes, no sabria dir-te. No, 2.

‘Es tenen en compte les aportacions de la família per a plantejar intervencions que tinguin una continuïtat des de casa.’

4

Altres aspectes a comentar?

A veure, es que et dic trimestral però parlem cada dia amb aquestes famílies. Molt. A l’entrada i a les sortides. I quan hi ha qualsevol cosa ens reunim molt i quan hi ha alguna cosa que funciona aquí, o que a casa hi ha algun neguit... Vull dir, que ha vingut... No sé. El dia que li havia de caure la dent a un, doncs vam fer tot un treball de preparació perquè a casa no sabien com fer-ho. O si aquí veiem que ens funciona alguna cosa. O ara que el P., per exemple, mostra aquest neguit de comunicar i es posa, entre cometes, agressiu, no és agressiu, però dona cops i crida, llavors estem elaborant, però també des de casa, un registre per veure una mica quan manifesta aquestes actituds, per si trobem un patró, una manera de fer conjunta... I això ens va valer també perquè la família ho va comentar amb el centre a on ell va a fer la teràpia. I llavors estem fent tots el recull de quan li passen aquestes actituds per veure què podem fer. I si prenem alguna mesura en algun lloc, sigui a casa, sigui aquí, vull dir, això ens ho diem: «Doncs a mi m’ha funcionat això, o això». Vull dir que amb això hi ha molta comunicació amb les famílies.

Perfecte. Doncs, vinga, el bloc nou, ‘Participació en la pràctica del centre’.

‘L’alumne participa en les activitats complementàries de l’escola com festes i sortides.’

Un 4.

‘Quines estratègies i suports es preveuen per a la seva participació: acompanyament d’un adult en ràtio 1-1, suport de dos mestres per aula, ajuda de pictogrames o imatges o altres’.

Es que seria tot una mica. Hi ha hagut moments, sobretot a infantil, hi havia acompanyament 1 a 1. Ara potser no és tant, però sempre hi ha una persona responsable de l’acompanyament. I sempre participen sempre i quan no sigui un neguit o una cosa que el veus que no està a gust, que no disfruta o que ho pateix. Et poso l’exemple de les nades. No ha assajat les nades i anem a una església a cantar i a més ho fem un dia que ell no acostuma a venir. Llavors ho vam estar parlant amb la família i al final vam decidir que a les nades no vindrà. Però qualsevol de les altres activitats que hem fet... Però no hem decidit que no vingui perquè crida, perquè no sé què, saps

què vull dir? Sinó perquè és una cosa que ell no l'està gaudint, que no l'ha practicat i que, a més, li canviarem la seva rutina habitual, que això ja és posar-lo en un neguit amb ell, llavors no té cap sentit. Però hem anat d'excursió al CRAM, hem anat a la platja, hem anat a la muntanya, li agraden molt les excursions, i fa el mateix que fem. Vull dir que si fem una activitat de parelles amb els padrins, ell també ho fa, i tot. El que passa és que adaptem i l'acompanyem, òbviament. Això sí que necessita l'acompanyament. Però participa pràcticament del 100% de les activitats. I som flexibles en el moment de canviar sobre la marxa. Vull dir, hem anat a fer una festa aquí, al parc del Clot i si s'ha posat molt neguitós o molt d'allò, doncs hem... en el seu cas no, eh, però en altres moments, amb altres nens, hem marxat. Si hem vist que estan patint o que ho estan passant malament no té cap sentit.

'Els monitors/es i/o vetlladors/es coneixen les característiques i necessitats de l'alumne/a.'

Sí, 4.

'Les activitats extraescolars del centre estan adaptades per a la participació de l'alumne al centre.'

Ostres, doncs això no sé dir-t'ho. Perquè el P. ... Home, no molt. Et diria que un 2. Perquè no estic pensant en el casal d'estiu, que va ser una mica... que vam haver d'explicar molt i preparar molt material i moltes coses que després, pobres, tampoc... És que no els hi dona la vida tampoc, no ens enganyem.

Altres aspectes que vulguis comentar d'aquest bloc?

No, jo sé que el P. es queda a extraescolar, però que és un acompanyament que fan, perquè ell va a piscina, i llavors es queda aquí i surten tots junts d'aquí a piscina, i crec que tenen un monitor de suport.

D'acord. Continuem. 'Relació amb els iguals'.

'Quines estratègies utilitzes per a promoure i estimular les relacions entre iguals que incloguin a l'alumne':

Estratègies d'ajuda mútua.

Sí

Treballs en grup.

Bueno, això costa més, però ho intentem. Però vaja, en general amb el P., per exemple, encara no.

Jocs cooperatius.

En el cas del P., no.

Intervenció en estones de joc lliure.

Això sí, aquí a l'aula del SIEI sí que, ni que sigui passar la pilota l'un a l'altre, o un cotxe o així, sí que hem aconseguit que ho facin.

Seure els alumnes a prop de companys que facilitin l'aprenentatge.

Sí, sí, això sí, sempre. Ho tenim molt present.

Tutories grupals en les que es parli de la integració de l'alumne a classe.

Saps què passa, que aquests nens... A cicle mitjà i superior sí que s'ha fet alguna actuació. Però aquests nens com que estan a l'escola des de P3 i estan molt integrats, tots entenen les diferències del P., del que va amb la cadira de rodes o el d'això. I potser amb algun que no hagin coincidit o així, poden preguntar-te o normal, la curiositat. Però a nivell d'inicial no hem fet encara... no hem vist la necessitat de fer una actuació. Sí que a valors vam parlar de que quan treballem la part de valors que fa referència ara no me'n recordo exactament a què, hi havia una cançó o una d'allò que parlava de les diferències, i vam pensar que seria una... un bon d'allò a treballar. Però de cara al segon trimestre.

'Habitualment programo activitats per a facilitar l'acceptació de les diferències entre l'alumnat.'

Sí, un 3.

'En quines activitats organitzades per les famílies fora del centre participa l'alumne/a?':

Participa en festes d'aniversaris:

Diria que no.

Visites a casa de companys i companyes:

Ho dubto, el P. no crec.

Sortides de l'AMPA:

Jo diria que no.

I algun altre?

A nivell d'escola jo crec que no. Fa la piscina amb altres nens de l'escola i així sí, però... no sabria dir-te.

'Satisfacció de l'alumnat'.

‘Les entrades i sortides de l’escola realitzen habitualment com una transició agradable.’

4

‘L’alumne es mostra habitualment tranquil i a gust a l’escola.’

En general, 4. El que passa es que ara, amb tots els canvis, li està costant. Però els tres altres anys, que ja tenia claríssima la rutina, ell entra super content.

‘L’alumne mostra símptomes d’ansietat habituals a l’escola.’

Home, ara, és veritat que mostra... Més que res, que quan hi ha molts canvis i això... encara s’està adaptant i llavors manifesta, que també està bé que manifesti que no entén. Ho manifesta amb neguit, la veritat és que sí.

D’acord. ‘L’alumne mostra ansietat principalment: mai, en moments de canvis (entrades i sortides, canvis de professors, hora del pati/dinar...), quan no està amb el seu adult referent, en dies d’excursió o festes en els que es trenquen les rutines, a l’hora del pati, a classe quan hi ha molt de soroll, a classe quan no hi ha persones de suport que el puguin atendre o altres.’

En canvis de rutina i en moments de canvis. Bàsicament és això.

‘L’alumne se sent un membre particip del centre i l’aula.’

Home, jo diria que sí, un 4.

‘ Ofereixo a l’alumne oportunitats per a escollir què vol fer en alguns moments: activitats, materials, ubicació a l’aula...’

3

‘L’alumne se sent respectat i valorat.’

Jo diria que sí. Un 4.

‘De forma general, el centre dona resposta a les necessitats emocionals de l’alumne.’

Jo crec que bastant, sí, un 4.

Algun altre aspecte que vulguis comentar sobre la satisfacció de l’alumne?

En general és el que et deia, jo crec que els tenim molt en compte i que intentem que, sobretot això, que gaudeixin d’estar aquí i que li donem molta importància a això. Després sí que, evidentment, de com vam començar a com estan, hem avançat moltíssim i els aprenentatges són super importants. Però, clar, donem molta més importància al fet de que estiguin

bé, és veritat, perquè si no, tampoc avances, claríssimament. Però crec que ell està a gust.

Doncs entrem a l'últim bloc, que és la valoració de la modalitat d'escolarització.

'Quines creus que són les principals avantatges que té aquest tipus d'escolarització, que és l'escola amb SIEI, per a aquest alumne: el treball dels professionals, els suports que rep l'alumne, la possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes, o algun altre?'

Jo crec que el fet d'interactuar amb altres companys és molt positiu. Però sí que tenir un suport també ho és. Vull dir, una mica les dues.

'I quins creus que serien els seus punts febles: manca de coneixement per part de tots els professionals, manca de recursos i suports per a l'aprenentatge, manca de més interacció de l'alumne en espais normatius o altres.'

Jo crec que en general falten recursos i més formació a tothom, vull dir, en mi la primera. Seria ideal, clar. Ja mirem de formar-nos, però, clar, faltaria molta... sempre va bé, seria millor més.

D'acord doncs per acabar, 'Et plantejaries alguna altra modalitat educativa per aquest alumne? És a dir, una escola ordinària sense SIEI, una escolarització compartida o un centre d'educació especial?' i Per què?

Jo ara per ara crec que està bé com està. És molt difícil preveure perquè aquí hem tingut casos de tot tipus: de nens que ens donava la sensació de que podrien evolucionar molt més i no ho van fer... vull dir, no sé què dir-te. Aquí sí que és difícil de dir. Sobre la marxa, jo crec que ara per ara té el que necessita. Si realment veiem en algun moment que ell s'estanca, que no evoluciona, que realment no en treu profit, potser sí que et pots plantejar un altre tipus de centre, en aquest cas segurament seria un centre d'educació especial. Es que una compartida tampoc té sentit perquè ell ja té un servei específic i aleshores no es contempla una altra modalitat. Llavors, potser si realment evolucionés aquí com a ordinària, i després combinar-ho... però és que no sé, no sabria dir-te, la veritat. És que ara com ara jo no plantejaria el canvi.

D'acord. Doncs moltíssimes gràcies A., per aquest temps i per les teves respostes.

De res, a tu.

Entrevista a la familia del J., del centro [A]

Buenos días, estoy aquí con A. madre de J., escolarizado en el centro [A].

A., en primer lugar, quería agradecerte que hayas aceptado participar en este estudio.

Realizo esta entrevista con el objetivo de recoger datos para un Trabajo de Final de Máster sobre la calidad de vida escolar de los niños con TEA y con discapacidad según el tipo de escolarización escogida: escuela de educación especial, ordinaria o con apoyo SIEI.

Te recuerdo que el audio de la entrevista será grabado y que esta grabación solo podrá ser utilizada con los fines de esta investigación y bajo los acuerdos firmados en el consentimiento informado que te hice llegar.

Antes de empezar la entrevista, me iría bien que me pudieras facilitar algunos datos sociodemográficos: tu edad, el género con el que te identificas y tu nivel de estudios.

Vale, yo tengo 39 años. Mi género es femenino, soy mujer, y mi nivel de estudios es profesional.

Y cuál es la fecha de nacimiento de tu hijo/a.

14 de abril del 2016

Perfecto. La entrevista está formulada en cuatro bloques. La mayoría de preguntas son de respuesta cerrada y se tienen que valorar del 1 al 5, siendo 1 'Nada de acuerdo' y 5 'Completamente de acuerdo'.

Esto se ha realizado así bajo el criterio de economía del tiempo porque ya sabemos que todos vamos como vamos, pero si en cualquier momento crees que puedes profundizar sobre algún tema, me encantaría que me pararas y me explicaras o pusieras ejemplos sobre lo que desees. Al final de cada bloque te lo haré saber por si quieres añadir cualquier cosa.

Empezamos con el primer bloque. Yo iré diciendo una serie de frases y tú me contestas como de identificada te sientes con ellas, siendo 1 'Nada de acuerdo' y 5 'Completamente de acuerdo'.

El primer bloque es el de 'Comunicación con la escuela'.

'Conozco las medidas de atención a la diversidad que aplica el centro.'

4

'Creo que los canales de comunicación con la escuela son eficaces y suficientes'

5

'Me comunican los progresos de mi hijo valorando los aspectos positivos.'

5

‘Siento que la escuela valora nuestras opiniones sobre mi hijo.’

5

‘Recibo pautas de la escuela que me ayudan a entender mi hijo’.

3

‘Recibo pautas familiares de la escuela que me ayudan a disfrutar del tiempo libre con mi hijo’.

3

¿Algún otro aspecto que quieras comentar sobre la comunicación?

Bueno a mi lo que me ha parecido hasta ahora, en el caso particular del [A] [‘escuela’], es que, claro, ha habido mucho acompañamiento en este camino de enseñarle o de incluir a un niño TEA en una sociedad o en un colegio neurotípico. Pero en términos generales sigue habiendo mucho desconocimiento para todos. Entonces sigue habiendo mucho desconocimiento en cuanto a toda la flexibilidad que tenemos que prestarles para que ellos sean incluidos. Y eso es innegable. O sea, creo que por mucho esfuerzo que haga la escuela, que lo valoro porque realmente se ha notado muchísimo, sigue existiendo, sigue existiendo en toda la sociedad. Y es mi día a día, luchar con este desconocimiento. Así que, bueno, por eso la valoración del 3, porque todavía hay preguntas del «¿Cómo se hace?», «¿Cómo le piden?», «¿Cómo le dicen?», «¿Cómo lo hace en casa?». Todavía no hay... pero creo que es en términos generales, como te explico, no es problema de escuela, pero en términos generales todavía no hay una receta para el autismo, entonces sigue siendo un misterio para todos cómo llevarlo, cómo lograr que los niños se vayan adaptando a una rutina habitual que para ellos es completamente difícil.

Sí, es mucho más difícil. Y la comunicación con la escuela, ¿cómo se realiza normalmente?

La comunicación con la escuela se hace verbal y por correo electrónico. Sí, me parece efectiva siempre.

Vale. Vamos a valorar ahora la ‘Atención recibida’.

‘Mi hijo se siente a gusto en la escuela.’

5

¿Qué te lo hace pensar?

O sea que él, lo poco que logra comunicarlo, lo dice. O sea que le encanta la escuela, pide venir a la escuela los fines de semana. Él está muy contento con los monitores, sobre todo con Y., con A. En el verano lloraba por M., que era la maestra de P5. Todas las noches preguntaba por M. y la escuela

y le encanta, le encanta la escuela. Viene feliz. Entonces eso habla por sí solo, ¿no?

‘Estoy satisfecha con los recursos que ofrece la escuela a mi hijo’.

5

‘Creo que los maestros tienen suficiente formación para atender las necesidades de mi hijo’.

4

¿Algún otro aspecto que quieras comentar sobre la valoración de la atención recibida?

Bueno, insisto, sigue habiendo mucho desconocimiento en la sociedad en general. Entonces, aunque hay cada vez más casos (y lo comentábamos hace un rato en otra reunión), sigue siendo nuevo para todos cómo incluirlos y cómo entenderlos. Entonces sigo observando por parte del profesorado preguntas, o escuchando preguntas, del «¿Cómo se hace con tal situación?», «¿Qué hacen ustedes en tal caso?» o «Nosotros no sabemos si se incluye aquí o se incluye allá». Entonces, cuándo hay ese tipo de preguntas, para mí es que todavía hay desconocimiento de cómo se debe actuar, creo.

Sin embargo, cuándo te he preguntado por la formación de los maestros, crees que es buena, has puesto un 4.

Que es buena, sí. Es que de lo que hablo es del punto del autismo en concreto. O sea, la formación es muy buena, pero el saber cómo incluir un niño con un trastorno neurológico, por decirlo así, en una sociedad... no sé cómo explicártelo...

Neurotípica.

Sí neurotípica. Es complicado. Entonces es toda esta formación del neurotípico en la neurodivergencia es nuevo, no es tan común. Así que todavía hay muchos profesores que no saben qué hacer, que no saben cómo incluirlo.

Aunque crees que tienen la formación.

Claro, aunque puede que tengan algo, se nota que es un camino largo que nos queda, ¿no?

Muy bien, pues pasamos al bloque siguiente, que es sobre las ‘Actividades en comunidad’.

‘El centro me facilita la participación como familia en actividades de la escuela.’

4, 3-4. Es que ahí, no hemos logrado hacer mucha inclusión. A ver, no hemos tenido la oportunidad, creo. Y además porque el mismo trastorno del espectro autista nos aleja, porque J. no tiene los mismos tiempos de espera que los niños neurotípicos.

‘Mi hijo participa en actividades extraescolares con otros compañeros y compañeras’.

Sí, hace piscina.

En las otras actividades, ¿consideras que están adaptadas para tu hijo?

Sí, creo que sí.

‘Creo que tengo las mismas posibilidades que el resto de familias para participar en actividades complementarias de la AMPA, de extraescolares...’

4. Creo que no del todo. Ha habido facilidades. Existen estas figuras de monitores que cuando no las pueden subvencionar el ayuntamiento las puedo pagar yo. Pero igual dependo de que exista un monitor para que él pueda incluirse en todas las actividades.

‘J. participa o ha participado hasta ahora en actividades como fiestas de cumpleaños o visitas a casa de un compañero’.

No. No está en ese momento.

¿Algún otro aspecto que quieras comentar?

En términos generales estoy muy conforme con la educación aquí en Barcelona y, específicamente, aquí en el [A] [l'escola]. Me ha tocado estar en otros países y se nota que, claro, hay más preparación, hay un poco más de concienciación con respecto al autismo. Pero como para todos, sigue siendo un enigma, un misterio. Entonces, para la sociedad general, incluso para mí como madre sigue siendo un misterio cómo adaptar este niño con esta neurodivergencia a la sociedad que no está preparada para eso, ni siquiera en casa. Así que es como una lucha diaria el cómo incluirlo y hacerlo cada vez más funcional.

Bueno, pasamos al último bloque.

‘Qué es lo que más valoras de la escuela de tu hijo: ¿el trabajo de los profesionales, los apoyos que recibe mi hijo, la posibilidad de interaccionar con los compañeros y compañeras u otros?’

Bueno, pues me parece que todas.

¿Hay alguna que creas que más?

A mí me ha llamado mucho la atención el apoyo de la directora de la escuela, que se nota que es enorme. La flexibilidad y la capacidad de entendimiento que tiene es increíble, y la empatía. Y creo que eso ella lo sabe proyectar en los profesores, porque es lo que más nos ha llamado la atención de la escuela. Creo que por eso ha funcionado todo tan bien con J., porque desde que la cabeza principal tiene esta empatía y estas ganas de desarrollo y de inclusión, se nota mucho como eso lo expande y cómo eso se hace un sentimiento colectivo. Entonces, bueno, principalmente lo que me dices del trabajo de los profesionales. Insisto, sí falta todavía

entender mucho de este mundo del autismo, pero la empatía que tiene el profesorado aquí es notoria.

Y qué es lo que más echas de menos: ¿más conocimiento, más recursos, más interacción de mi hijo en espacios más normativos u otros?

Quizás la interacción en espacios más normativos. Eso nos falta desarrollarlo y no se ha podido hasta ahora por el mismo tema del monitor, porque para J. los tiempos de espera son difíciles, porque a todos nos da miedo incluirlo en estas actividades, porque hay que prestarle cierta atención muy especial a él.

Sí, pero sin embargo está en una clase con otros niños y niñas.

Ah, sí, sí, pero me refiero al resto de las actividades que sean fuera de la escuela en las que no se puede haber incluido porque si no tiene el monitor o, quizá aún con monitor, da un poco de miedo sacarlo a la calle.

Y de la escuela en sí, destacarías alguna cosa negativa, o alguna cosa que falte.

Pues no.

Pues lo dejamos así. La siguiente pregunta vuelve a ser del 1 al 5: 'En general, creo que la escuela potencia al máximo las capacidades de mi hijo/a'.

5. O sea, en la medida en la que han podido, hasta ahora yo he notado mucho que han tratado de potenciar las cosas que han visto que en él puedan desarrollarse

'En general, estoy satisfecha con la escolarización de mi hijo'.

5

'¿Te plantearías alguna otra modalidad educativa para tu hijo? Es decir, una escuela con SIEI, una escolarización compartida, que es pasar un tiempo en una escuela ordinaria y un tiempo en una escuela de educación especial, o una escuela de educación especial a tiempo completo.' ¿Te lo plantearías esto en el futuro?

Sí, sí. De hecho, en el pasado estuvo, no aquí en Catalunya, en otro país, o sea, no aquí en España, pero estuvo en una escuela especial, y la verdad es que no vimos mucho avance. Desde un principio nos planteamos como padres que J. estuviese en una escuela ordinaria para que pudiera incluirse en la sociedad, pero nos costó mucho, hasta que llegamos a Barcelona, que esto fuese visto de esta manera. En muchas ocasiones claro que hemos pensado que pueda ser una opción para él ir a una escuela especial. Pero nos da miedo que esto lo vaya a limitar aún más. Nos lo planteamos, de hecho, con frecuencia, pero todavía es para nosotros como una decisión difícil de plantear.

¿Es una decisión difícil porque crees que no va a avanzar lo mismo o que le va a ser más difícil adaptarse a la sociedad?

Porque pienso que luego le va a ser más difícil adaptarse a la sociedad. A medida que él sigue perteneciendo a un grupo especial y que el grupo especial se vaya segregando y que esta segregación se convierta en un colectivo, para mí va a hacer que termine siempre aislado. Porque por más que se entienda con ellos, va a llegar un momento en el que si los seguimos viendo de esta manera los vamos a aislar, o sea, no los vamos a hacer completamente funcionales, porque van a estar en su ambiente o en su colectivo.

Pues yo ya no tengo más preguntas, si tú tienes algún otro comentario para acabar.

No.

Muchas gracias por todo.

Entrevista a la família del P., del centre [B].

Bon dia, estic aquí amb la M., mare del P., del centre [B].

M., en primer lloc, volia agrair-te que hagis acceptat participar en aquest estudi. Realitzo aquesta entrevista amb l'objectiu de recollir dades per a un Treball de Final de Màster sobre la qualitat de vida escolar dels infants amb TEA i amb discapacitat segons el tipus d'escolarització escollida: escola d'educació especial, ordinària o, com és en aquest cas, una escola amb suport SIEI.

Et recordo que l'àudio de l'entrevista serà enregistrat i que aquesta gravació només podrà ser utilitzada pels fins d'aquesta investigació i sota els acords signats en el consentiment informat que et vam fer arribar la setmana passada.

Abans de començar l'entrevista, m'aniria bé que em poguessis facilitar algunes dades sociodemogràfiques: que serien la teva edat, el gènere amb el que t'identifiques i el teu nivell d'estudis. I si pot ser, la data de naixement del teu fill també.

Jo tinc 38 anys, soc una dona i soc diplomada en fisioteràpia, treballo com a autònoma en el sector de la depilació làser, vull dir que no em dedico a la fisioteràpia ben bé. I la data de naixement del P., el meu fill gran, és el 26 d'abril del 2016. O sigui que té 6 anys i mig.

Molt bé. L'entrevista està formulada en quatre blocs, bastant curts. La majoria de preguntes són de resposta tancada, perquè d'aquesta manera el temps [de resposta] s'escurçava, tot i així, si en qualsevol moment creus que pots aprofundir sobre algun tema, m'encantaria que m'aturessis, em possessis algun exemple i m'expliquessis alguna cosa més sobre el que tu consideris. Al final de cada bloc t'ho faré saber per si vols dir algun comentari, però en realitat durant tota l'entrevista pots explicar-me el que vulguis.

Comencem amb el primer bloc. Jo aniré dient un seguit de frases i tu em dius com d'identificada et sents de l'1 al 5 amb aquesta frase que jo et diré, sent 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

Doncs el primer bloc és 'Comunicació amb l'escola'.

'Conec les mesures d'atenció a la diversitat que aplica el centre'. 1 'Gens d'acord' i 5 'Completament d'acord'.

4

Molt bé. Segona. 'Crec que els canals de comunicació amb l'escola són eficaços i suficients.'

5

'Em comuniquen els progressos del meu fill valorant els aspectes positius.'

4

‘Sento que l’escola valora les nostres opinions sobre el meu fill.’

5

‘Rebo pautes de l’escola que m’ajuden a entendre el meu fill.’

3

‘Rebo pautes familiars de l’escola que m’ajuden a gaudir del temps lliure amb el meu fill.’

3

Llavors aquí s’acaba aquest bloc, i si tens algun comentari sobre la comunicació amb l’escola...

A veure, no és cap pega, eh, vull dir, ja has vist que tampoc he ficat cap mala nota. No, el que passa és que jo tampoc soc una persona que exigeixi massa, en aquest sentit. Vull dir que jo ja estic conforme. Sé que el P. va molt bé, molt content, que està ben adaptat... i que sé que qualsevol dubte que jo tingui, sigui tu a tu, amb la mestra del SIEI o amb la seva tutora, sigui via email, ràpidament ens podem posar d’acord. L’únic que jo tampoc soc potser una persona que vulgui cada detall i que vagi molt darrere, perquè com jo veig que el nen [va] bé i que em van comunicant com va... Sí, sí, totalment d’acord en com està la comunicació amb l’escola. No tinc cap pega, vaja.

Perfecte, doncs passem al següent bloc que és la ‘Valoració de l’atenció rebuda’. Tornem, jo et dic aquestes frases i tu em dius de l’1 al 5 com d’acord estàs amb elles.

‘El meu fill se sent a gust a l’escola.’

Un 5.

Què t’ho fa pensar?

Bueno la seva... la manera de comunicar-se d’ell, que no és l’habitual, lògicament, com altres nens. Però jo el veig content quan entra, content quan surt, li preguntes i li dius: “Tot bé? Estàs content? Vols anar a l’escola?” Sempre et diu que sí, a la seva manera, amb el cap. Vull dir que jo, veient-lo feliç a ell no tinc més a dir. El veig a gust, no té cap problema perquè mai m’ha dit que no vulgui anar a l’escola.

Perfecte. ‘Estic satisfeta amb l’atenció que rep a l’escola el meu fill.’

Home, un 3, però si puc comentar.

Endavant, m’encantaria que comentessis.

No és per les persones concretes que estan amb ell, al contrari, és perquè jo sé que el P. necessitaria més atenció, però és que clar, això no és culpa de l’escola. O sigui, necessitaria moltes més hores. Necessitaria que l’A. [mestra del SIEI] estigués tot el dia amb ell, però això no és culpa de

l'escola, per això ho dic. Sí lògicament hauria d'ampliar-se el temps que estiguessin de suport les persones amb nens com el meu, perquè seria el millor per a ell i pel seu aprenentatge, però sé que no hi ha més a l'escola i ho entenc.

Hem contestat ja una mica la següent [afirmació] que diu 'Estic satisfeta amb els recursos que ofereix l'escola al meu fill.'

Sí, 3-4, 3. Sí, podria ser millor.

'Crec que els mestres tenen prou formació per a atendre les necessitats del meu fill.'

3. En el sentit que suposo que podrien estar més formats per l'autisme i no ho deuen estar, segurament, però clar, és que avarca molts... Com tu dius, l'espectre del TEA ja fa que sigui ampli total i també tenen altres criatures amb altres discapacitats. Vull dir que tampoc poden saber al 100% de tot.

Hem acabat aquets bloc també, algun altre aspecte que vulguis comentar o ja està bé?

No, ja està bé, he comentat molt crec.

D'acord passem al tercer bloc. Es tracta de les 'Activitats en comunitat', d'acord?

'El centre em facilita la participació com a família en activitats de l'escola'.

4

'El meu fill participa en activitats extraescolars amb altres companys i companyes?'

Sí

Quines activitats fa, en aquest cas.

Només en fa una, eh, que és la piscina. Però ho fa des de P3, vull dir que ja porta tot... aquest és quart any, ja, que hi va, i no tinc cap pega. La veritat que molt bé. Sí, sí.

T'agradaria que participés en alguna altra activitat?

Que si m'agradaria que en fes alguna altra? Potser sí, però de les que hi ha a l'escola, segurament... no sé si li interessarien i també necessitaria potser més suport del que em podrien oferir. Jo a la piscina sé que hi va encantat perquè li encanta i és la seva passió, una de les seves coses que li agraden (que costa que li agradi algo al P.) és la piscina. Llavors va feliç i en sap molt, la veritat, que neda molt bé. Clar no m'he plantejat que faci una altra activitat, tampoc, no?

A la piscina va amb vetllador?

Sí, tenen uns monitors que estan per ells, sí, està per ell específicament.

Següent, 'Crec que tinc les mateixes possibilitats que la resta de famílies per a participar en activitats complementàries de l'AMPA, d'extraescolars...'

4

Molt bé. I alguna altra cosa que vulguis comentar?

No, ara mateix no. Jo penso que l'escola ho fa fàcil. Dintre de que no és fàcil tenir una criatura com la meva, no és el mateix, però no... no tinc cap pega, la veritat. Ara mateix no et podria dir cap cosa a afegir. Negativa ni positiva. Ja, les positives més o menys ja les he dit, no?

Perfecte, doncs anem a l'últim bloc, que és la valoració de la modalitat d'escolarització. En aquest cas vosaltres heu escollit un centre amb un suport SIEI. Saps el que és?

Sí, ho sé, però et dic la veritat. Ho sé però no soc una persona que pregunti, "I quantes hores esteu amb el P.? I de quina manera?" No és que no sigui exigent, m'entens? Però sí, sé lo que és, però no et diré: "Sé que l'A. està quinze hores amb ell i tal". Més o menys sé quan hi és, però tampoc ho calculo, saps? Sé el que és una SIEI, però no m'ho miro al "dedillo", saps?

'Què és el que valores més de l'escola del teu fill? El treball dels professionals, els suports que rep el meu fill, la possibilitat d'interaccionar que té el P. amb els companys i companyes de la seva classe o alguna altre?'

Home potser... doncs la primera que m'has dit dels professionals, jo penso que la veritat que és molt important el tipus de persona que... si s'involucra o no s'involucra. Ja no que tingui tants coneixements o menys del TEA, perquè el TEA, com diem, és molt ampli i cada nen és un món i cada persona amb TEA és diferent. Això i també... la tercera, perdona, què m'has dit que era exactament?

La tercera és la possibilitat d'interaccionar amb els companys i companyes.

Sí, correcte. A mi també m'agrada que dintre de que ell és especial, que també tingui possibilitats d'estar amb altres nens menys especials, entén-me, neurotípics, és una de les coses també que m'agraden o valoro com a positiu.

I 'El que més trobes a faltar, podríem dir, per exemple, que seria més coneixement per part dels professionals, més recursos i suports per l'aprenentatge, més interacció del meu fill en espais neurotípics o altres?'

No, home, a millorar segurament, més recursos de l'administració perquè tingués més hores de suport i poca cosa més. Bueno, que estiguessin més formades aquestes persones lògicament al màxim possible i que tinguessin cursos a totes hores d'entendre a nens com el meu. Però bàsicament seria que pogués haver-hi més temps. Lo altre estic molt contenta, estic satisfeta fins ara.

D'acord, tornem a les preguntes de l'1 al 5: 'En general, crec que l'escola potencia al màxim les capacitats del meu fill.

4

'En general, estic satisfet/a amb l'escolarització del teu fill/a.'

4

Per acabar, 'Et plantejaries alguna altra modalitat educativa pel teu fill en un futur, és a dir, per exemple una escola d'educació especial o una escolarització compartida, que fos alguns dies en una escola d'educació especial i alguns dies en una escola ordinària com aquesta?'

Sí, sí. A veure, no ho descarto. No sé si arribarà el dia en que ho necessiti o que sigui el millor pel P. Però la veritat és que no m'agrada pensar molt enllà. Vull dir, jo soc més del parer de mirar el dia a dia, veure realment... Ni que l'evolució sigui lenta potser del P. (evidentment, res a veure amb altres nens de la seva edat i la seva classe, no?), però m'és molt important també, evidentment el que em digui l'escola, què opina i què veu que és millor, però també com és el dia a dia del meu nen i com li agrada anar-hi. I en aquest sentit no ho descarto. Però com també... Bueno no és compartit, evidentment, però com nosaltres, ja sabràs, també fem unes hores fora de l'escola, dintre de l'horari escolar, no és compartit però és teràpia que, en el fons...

Però és una teràpia privada, en aquest cas, no?

Correcte, és una teràpia privada, però seria, entre cometes, no... és molt més que va a l'escola que no a teràpia però també està fent una mica d'educació compartida. I bueno... no ho descarto. Depenent de com evolucioni segurament aquest any i el següent... Jo crec que aquest és el meu pensament, segons com evolucioni aquest curs i l'altre, com a molt, i segons el que pensi l'escola i nosaltres com a pares també, no ho descartaríem, no.

D'acord, doncs aquí s'acaba l'entrevista, si hi ha alguna altra cosa que vulguis comentar... i si no, ho deixem aquí.

No, en principi crec que ja, més o menys, ja he resolt les coses que m'has contestat.

Doncs moltíssimes gràcies.

Entrevista a la familia de l'I., del centro [C]

Buenos días, estoy aquí con M. padre de l., escolarizado en el centro [C].

M., en primer lugar, quería agradecerte que hayas aceptado participar en este estudio.

Realizo esta entrevista con el objetivo de recoger datos para un Trabajo de Final de Máster sobre la calidad de vida escolar de los niños con TEA y con discapacidad según el tipo de escolarización escogida: escuela de educación especial, ordinaria o con apoyo SIEI.

Te recuerdo que el audio de la entrevista será grabado y que esta grabación solo podrá ser utilizada con los fines de esta investigación y bajo los acuerdos firmados en el consentimiento informado que te hice llegar.

Antes de empezar la entrevista, me iría bien que me pudieras facilitar algunos datos sociodemográficos: tu edad, el género con el que te identificas y tu nivel de estudios.

Vale, me llamo M., tengo 55 años, soy hombre y soy el padre de l.

Y cuál es la fecha de nacimiento de tu hijo/a.

20 de septiembre del 2015

Perfecto. La entrevista está formulada en cuatro bloques. La mayoría de preguntas son de respuesta cerrada y se tienen que valorar del 1 al 5, siendo 1 'Nada de acuerdo' y 5 'Completamente de acuerdo'.

Esto se ha realizado así bajo el criterio de economía del tiempo para que no sea muy pesado y lento de responder, pero si en cualquier momento crees que puedes profundizar sobre algún tema, me encantaría que me pararas y me explicaras o pusieras ejemplos sobre lo que desees. Al final de cada bloque te lo haré saber por sí quieres añadir cualquier cosa.

Empezamos con el primer bloque. Yo iré diciendo una serie de frases y tú me contestas como de identificada te sientes con ellas, siendo 1 'Nada de acuerdo' y 5 'Completamente de acuerdo'.

El primer bloque es el de 'Comunicación con la escuela'.

'Conozco las medidas de atención a la diversidad que aplica el centro.'

Un 5.

'Creo que los canales de comunicación con la escuela son eficaces y suficientes'

Sí, un 5. Perfecto. Sí, sí, la verdad es que estamos... nos comunican cualquier cosa sobre el l. Y además estamos en contacto, lo que nos gusta mucho, casi contacto diario. Solamente cuando lo dejamos por la mañana comentamos y incluso cuando lo recogemos, que nosotros a partir de

ahora, bueno, de octubre que empieza a bajar con los monitores, nos comunicamos a través de la agenda. Pero una comunicación la verdad que muy buena.

‘Me comunican los progresos de mi hijo valorando los aspectos positivos.’

Sí, un 5.

‘Siento que la escuela valora nuestras opiniones sobre mi hijo.’

Sí, la verdad es que nos consultan en cualquier... solamente cuando hay un cambio en él, han notado algo sobre el I., ya nos están preguntando si hay algún cambio en casa, o hay alguna cosa... Porque los niños de este tipo, los cambios los notan mucho. Entonces estamos en comunicación mutua entre la escuela, nosotros y el ASPACE, porque él va al ASPACE.

Sí, me lo habían comentado, me parece. Continuo, ‘Recibo pautas de la escuela que me ayudan a entender mi hijo’.

Un 5. Nosotros con la A. [psicóloga del centre], la verdad es que es fantástica, tenemos reuniones mensuales de una hora, ya hablamos profundo con los dos, con mi mujer, los dos. Pero es que, aparte de eso, con la A. a diario, ahora que me acaba de llamar cuando ha visto que he llevado al niño, que me he caído... se preocupan por el niño, por la familia. Estamos en mutua comunicación en cualquier cosa. Porque claro, estos días no puedo llevar al niño. Yo lo llevo cada día en el coche. Ya en seguida me ha llamado que a partir de la semana que viene, los tres días que quedan de cole, lo van a llevar los monitores. Hay un... yo creo que hay una comunicación muy buena. Sobre todo, con la A. y la tutora, la S. Nosotros incluso, que el I. no come muy bien y nos preocupa mucho porque claro el año pasado casi ni comió en el cole porque no le gustaba y hemos hecho un esfuerzo a ver... Y este año a través de la S.: cada día si ha comido, lo que ha comido, lo que no ha comido... Es que claro, nosotros lo valoramos muchísimo eso. Si ha hecho pipi, si ha hecho caca, porque él no se controla... claro, para nosotros eso es muy, muy importante.

‘Recibo pautas familiares de la escuela que me ayudan a disfrutar del tiempo libre con mi hijo’.

Sí, un 5.

¿Algún otro aspecto que quieras comentar sobre la comunicación?

No, la verdad es que muy bien. De momento nosotros hemos hecho... que ya nos ha costado hacer el cambio este de colegio especial, pero a la primera que fuimos a ver el colegio, hemos visto más o menos cómo trabajan. Claro porque son niños que... no son para aprender 2 más 2 ni 4 más 4. Solamente que aprendan lo más importante, los hábitos de la vida, de a diario. Al I. antes si no le dabas de comer no comía. Ahora ya le dejas el plato, él va a la mesa. Porque ellos a partir de este año le están enseñando a cambiarse solo, a ir al lavabo, a comer solo, y se nota.

Vale, pasamos al siguiente bloque que es sobre la 'Atención recibida'.

'Mi hijo se siente a gusto en la escuela.'

Un 5

¿Qué te lo hace pensar?

Porque son niños que cuando no quieren algo es muy difícil que le... porque son muy sistemáticos estos niños. Él, por ejemplo, al cole va encantado, porque si no, no entraría. No sé, cuando él no quiere... por ejemplo, él sale cuando está con nosotros, y si él quiere ir a la derecha, no lo lleves a la izquierda porque te va a llevar la contraria, te va a hacer todo imposible, y a veces, entonces vamos a la izquierda, aunque queremos ir a la derecha, damos la vuelta y entonces vamos a la derecha. Son niños muy... Les cuestan los cambios. Entonces de momento al cole va muy bien, va muy contento. Incluso se queda ahora en la extraescolar que hemos probado los viernes. Con la A. siempre hacemos cambios, pero de prueba. Si no está adaptado y tal lo quitamos. Entonces me ha dicho, vamos a probar. Y hemos probado ahora con la extraescolar los viernes y el otro día pues la A. me ha dicho que se ha adaptado muy bien y que está muy bien, está contento. Y ya está. Nosotros lo que buscamos es que él esté abierto y esté contento, eso está claro.

'Estoy satisfecho con la atención que recibe mi hijo en escuela'.

Sí, un 5.

'Estoy satisfecho con los recursos que ofrece la escuela a mi hijo'.

Sí, un 5, sí, sí.

'Creo que los maestros tienen suficiente formación para atender las necesidades de mi hijo'.

Creo que sí, es un 5.

¿Algún otro aspecto que quieras comentar sobre la valoración de la atención recibida?

Nosotros valoramos mucho el trabajo humano. Porque al estar con nosotros... Porque a veces un especialista en tal... Porque nosotros al estar con él casi 24 horas, ¿no? Porque son niños que necesitan una atención al 100%. Y entonces desde el colegio cuando veo que estos tutores, o la maestra, los monitores... la verdad es que... un 10. Yo creo que es un trabajo que, como decirte, si no te gusta no lo podrás hacer, no sé cómo explicártelo. Porque día a día, estar con estos niños de este tipo de problemas que tienen es difícil. Te tiene que gustar muchísimo, si no, no funciona. Si ya lo veo aquí y lo veo en el ASPACE. No todo el mundo estamos preparados para hacer ciertos trabajos. Lo podemos hacer porque a lo mejor por tema económico... pero lo haremos una temporada. Pero que

seas... que te guste hacer este trabajo, como no te guste no creo que lo puedas hacer. Y lo valoro más. Los tratan muy bien.

Sí, sí, es verdad.

También es difícil por nuestra parte que dejes a tu hijo en manos de... porque, claro tu hijo nunca te puede decir «no me gusta», «no me hagas esto», entonces valoramos mucho esto porque sabemos a quien dejamos a nuestros hijos. Es que, si no, no lo dejarías, porque es difícil. Claro yo lo dejo por la mañana, le doy un besito... Yo tengo tres niños más mayores y lo que hemos vivido con ellos no es lo que estamos viviendo con I., en muchas cosas: en llevarlo al parque, jugar con él... muchas cosas. Llevar a tu hijo... El año pasado... Ahora porque lo llevo ya en... porque entra por otra puerta. Dejar a tu hijo y que no te diga adiós y que...

Es duro.

Es duro. Yo lo dejaba muchas veces... Pues lo que te comentaba. Que ya vienes de otros niños que te pasaban, te decían adiós, cuando salen venían corriendo... Él vive su realidad, su mundo. Lo vemos feliz. Pero claro, transmitir padre-hijo no hay... no sé cómo...

Tu no lo sientes tanto, ¿no? Como padre, ¿entiendo? Pero yo estoy convencida de que él siente que os preocupáis y lo queréis.

Creo que sí, el sabe que son sus papis, pero bueno, somos humanos y...

Es difícil.

Es difícil, sí. Porque tus hijos, tu familia, es el cariño, el amor, y se demuestra ese afecto, ¿no? Y cuando hay mucho amor, pero no se demuestra es muy... Bueno, no se demuestra, es... no sé cómo explicar...

Te entiendo.

Pero bueno, nosotros confiamos mucho en el... si no, tal como somos nosotros yo no dejaría a mi hijo ni un segundo en el colegio. Sea como sea el colegio, lo primero vemos cómo tratan a los niños, como tratan al I. y la verdad es que es una maravilla. Y entonces, hoy, por ejemplo, me ha pasado esto [muestra el hombro que lo lleva enyesado] y mi mujer me dice: «no, lo dejamos con su hermano y tal». Y digo: «No, oye, va a estar muchas horas, son siete horas, prefiero llevarlo al cole». Porque yo sé que está bien ahí. Porque su hermano lo va a llevar aquí, porque yo no puedo estar por él, porque yo estoy con él al 100% y, pues mi hijo tiene 10 años, lo llevará para aquí, para allá, pero no va... Yo prefiero llevarlo al colegio. He cogido el tren, lo he llevado. Porque yo sé que en el colegio está bien.

Sí, tiene sus rutinas y está bien atendido.

Sí, son niños de rutinas, eso está claro.

Vale, pues pasamos al siguiente bloque, que es sobre las 'Actividades en comunidad'.

‘El centro me facilita la participación como familia en actividades de la escuela.’
No sé si hacéis actividades con la escuela...

Actividades familiares no hacemos. Por ejemplo, ahora sí, el día... el martes me parece... sí, el martes hacen una fiesta, sí que nos llaman. Cuando trabajan una canción, estamos trabajando la *tardor*, trabajamos esa canción, bueno, cuando ha ido a la piscina... es que la verdad es que hay mucha comunicación: que ha ido a la piscina, que ha jugado, que ha hecho esto, incluso cuando hace algo que ha estirado de una niña... porque hubo un tiempo que le estiraba del pelo, que le estiraba del pelo... En comunicación la verdad es que estamos al... te puedo decir al 100%. Actividades familiares, pues la verdad es que no.

‘Mi hijo participa en actividades extraescolares con otros compañeros y compañeras’.

Sí, sí.

¿Y están adaptadas estas actividades a sus capacidades estas actividades?

Sí. Sí, sí. Yo creo que todo lo que hace el colegio es adaptado para cada niño. Además, son en cada clase... me parece que este año no sé si son cuatro o cinco. Lo máximo que pueden estar son seis. Y hay dos tutoras y luego está la psicóloga, la A. Incluso este año ha empezado el... como se llama esto... bueno ha empezado con una terapia también que hace con... no me sale ahora la... Les hacen música... Bueno, todo. Nos lo comunican todo, eso sí. Un cinco.

‘Creo que tengo las mismas posibilidades que el resto de familias para participar en actividades complementarias de la AMPA, de extraescolares...’

Sí. Un 5.

¿Algún otro aspecto que quieras comentar?

No

Vale, pues ya está. El último bloque es la ‘Valoración de la modalidad de escolarización’, que en este caso es un centro de educación especial.

‘Qué es lo que más valoras de la escuela de tu hijo: ¿el trabajo de los profesionales, los apoyos que recibe mi hijo, la posibilidad de interaccionar con los compañeros y compañeras u otros?’

Lo que más valoro... Porque creo que trabajan sobre cada... Porque cada niño es un mundo. A cada niño le trabajan su... No van al nivel del colegio, por ejemplo, de la clase «A estos niños les tenemos que dar esta materia» Cada niño lo trabajan de... Hacen grupos, hacen trabajos con grupos con los niños para que se adapten unos con otros, pero yo creo que cada niño le dan su...

¿Es muy personalizado?

Sí, es muy personalizado, sí, sí. Por ejemplo, el año pasado ya... hay niños que repiten lo mismo porque aún no han avanzado. Nosotros, el año pasado, que fue el primer año, ya, en seguida nos han dicho él y otro los subieron a otra clase porque vieron que hay más posibilidades. Yo creo que dan la herramienta exacta para cada niño y para que vaya sobre sus necesidades.

Me has hablado de lo que más valoras. Y qué es lo que más echas de menos: ¿más conocimiento, más recursos, más interacción de mi hijo en espacios más normativos u otros?

Yo, la verdad, de momento, no echamos nada en falta. Sobre las necesidades de I., por lo que vemos todo es correcto. Y, ya te digo, sobre todo el factor humano, que es muy importante, es correctísimo.

Entonces del 1 al 5: 'En general, creo que la escuela potencia al máximo las capacidades de mi hijo/a'.

Sí, un 5.

'En general, estoy satisfecha con la escolarización de mi hijo'.

Sí, sí, un 5.

Ahora mismo, o en un futuro, '¿te plantearías alguna otra modalidad educativa para tu hijo? Es decir, una escuela con SIEI, una escolarización compartida, que es pasar un tiempo en una escuela ordinaria y un tiempo en una escuela de educación especial, o una escuela de educación especial a tiempo completo.'

Bueno es que nosotros esto lo hemos... nos costó mucho, porque claro nosotros al principio, cuando empezamos a buscar... por ejemplo, hemos visto que en la escuela ordinaria donde iba (la verdad es que hemos tenido mucha suerte con la tutora, no con el colegio, pero con la tutora) lo que hemos visto... Él iba a P3, P4, P5, y cuando iba a empezar primero hemos visto que el niño no va a avanzar. Incluso es difícil porque no tenemos... aquí los que vamos a este colegio, creo que tenemos todos el mismo... bueno, no sé si llamarle problema...

¿Las mismas necesidades?

Las mismas necesidades, y las mismas situaciones. Claro, cuando él llega es un niño... al principio los niños cuando son pequeñitos sí le abrazan y tal, pero cuando llegas a primero, ya los niños que van al colegio van a estudiar, ya es un poquito más... Y los niños tienen con quien jugar, entonces le van a dar de lado porque él no sabe... o juega diferente. Entonces es difícil. Incluso hay padres que te miran de una manera porque él... incluso creen que es mal educado, porque te empieza a chillar o empujar. Como una, me ha dicho que «Bueno, es que empuja y no sé qué. Lo tienes que traer a última hora o cuando ya hemos entrado todos, traer a tu hijo». Son cosas que...

Falta mucho conocimiento por parte de la sociedad.

Mucha sensibilidad. O que el colegio tenga que hacer reuniones con padres, todos y decir «Mira que tenemos en este colegio tal niño». Que haya un poco de visibilidad con estos... Claro a veces hablas con niños y el niño se pone a gritar o se pone a hablar solo y todo el mundo encuentra... No sé, son cosas que no... Nosotros lo llevamos al parque, porque al parque... Bueno son situaciones... A veces lo hemos llevado al mediodía cuando no hay nadie, después de comer, para llevarlo a jugar un poco solo.

O sea que de momento no te lo plantearías, ¿no?

No, porque no están preparados, no están preparados.

Perfecto, pues ya acabamos aquí, si quieres. Muchísimas gracias.

Ya sabes, cualquier cosa puedes contar con nosotros. Nosotros sabemos que estos trabajos ayudan a entender a estos niños. Porque sin que haya investigación es difícil entender a estos niños. Entonces, claro, hay que dar todo el apoyo y toda la información que tengamos para los profesionales porque ellos podrán manejarlo de una manera o otra.

Sí, ¡muchísimas gracias!

Muchas gracias y muy amable.