



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultat d'Educació

**Memòria del Treball de Fi de Grau**

**Valoració dels docents sobre l'aplicació de diferents  
metodologies en infants amb Trastorn de l'Espectre  
Autista (TEA)**

**Adrià Gutiérrez Roldán**

**Grau d'Educació Primària**

Any acadèmic 2020-21

DNI de l'alumne: 43178187B

Treball tutelat per Daniel Adrover Roig

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	X		X	

Paraules clau: Trastorn de l'Espectre Autista, inclusió, estrès, metodologia.



## **RESUM/ ABSTRACT**

Aquest treball pretén realitzar un apropament a la contextualització de les característiques dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista, amb relació a l'aplicació de metodologies flexibles i tradicionals en el marc de les escoles ordinàries, segons les percepcions autoreportades pels docents de centres públics, privats i concertats, i que estan en contacte diari amb els nins/es. Per dur a terme aquesta investigació, s'ha dut a terme una metodologia quantitativa mitjançant un qüestionari. Els resultats mostren que, segons la percepció del professorat, la metodologia que permet una inclusió per a tots els alumnes, amb discapacitats o sense, és la flexible/ activa. Però que aquesta, per a què garanteixi èxit per als seus alumnes amb TEA, ha de tenir molt de matisos.

**Paraules clau:** Trastorn de l'Espectre Autista, inclusió, estrès, metodologia.

## **ABSTRACT**

This project aims to provide a closer look at the contextualisation of the characteristics of children with ASD with regards to the application of both flexible and traditional methodologies within the framework of ordinary schools. These were performed according to the perceptions reported by teachers in public, private and semi-private centres, who are contact day-to-day with children. To carry out this investigation, a quantitative method consisting of a questionnaire was used. The results show that allowing an inclusion of all pupils, with or without disabilities, as perceived by teachers, is the flexible/ active one. However, to guarantee scholar success for children with ASD, several important considerations must be followed.

**Keywords:** Autist Spectrum Disorder, inclusion, stress, methodology,

## ÍNDEX

1. JUSTIFICACIÓ.....	5
2. MARC TEÒRIC.....	8
3. OBJECTIUS.....	13
3.1. Generals.....	13
3.2. Específics.....	13
4. MÈTODE.....	13
4.1. Hipòtesis.....	13
4.2. Participants.....	13
4.3. Instruments.....	14
4.4. Procediments.....	15
5. RESULTATS.....	16
6. DISCUSSIÓ.....	26
7. CONCLUSIONS.....	30
8. REFERÈNCIES.....	31
9. ANNEXES.....	36
9.1. Qüestionari .....	36
9.2. Relació dels objectius amb les diferents preguntes.....	38

## 1. JUSTIFICACIÓ

Actualment, en moltes escoles, se pot trobar, de cada vegada més casos d'alumnes que presenten certes dificultats en els seus aprenentatges. La inclusió és una eina per poder donar resposta a les necessitats dels alumnes, i, d'aquesta manera, evitar la segregació dels alumnes amb dificultats, integrant a tots en ambients educatius. La inclusió en centre ordinaris proporciona experiències diverses i variades, i propicia les relacions socials a la comunitat educativa. La UNESCO (2009) considera que l'educació inclusiva és una estratègia clau per assolir l'educació per a tots, començant que l'educació és un dret humà bàsic i fonamental d'una societat justa i igualitària.

Partint del principi d'inclusió, les escoles han d'aplicar totes les mesures i recursos possibles per prendre tot un conjunt de procediments per poder arribar a l'objectiu d'integració total de tots els alumnes, independentment de les seves dificultats. Segons Pere Pujolàs (2003) "la inclusió és més que un mètode, és una forma de viure que afavoreix el creixement de l'alumnat en una forma de vida basada en els valors de la convivència, de l'acceptació i el respecte per les diferències i la cooperació".

I és, d'aquesta manera, que les escoles estan dotades d'unes metodologies que són més tradicionals, amb un caire més individualitzat, i unes altres metodologies més flexibles, que presenten unes actituds més cooperatives. Si els alumnes, presenten certes dificultats en el seu aprenentatge, s'ha de garantir una inclusió positiva (segons els seus principis: participació, presència i progrés) per a tots, emprant les metodologies més adients. Merry (2020) afirma que "l'objectiu general de l'educació és també proporcionar instrucció eficaç i dotar als nens de les aptituds que necessiten per a ser el més independents possible i funcionar eficaçment en el seu entorn en la major mesura possible". Per tant, arribem a un punt en el que ens demanem si la inclusió com a tal, és la resposta educativa necessària per a aquells nins amb autisme, ja que segons les seves característiques, la realització de certes activitats que normalment es produeixen dins la comunitat educativa, pot estressar i afectar al rendiment dels infants amb TEA. La justícia educativa ha d'implicar no sols la protecció i la cura dels nens amb autisme, sinó també l'objectiu d'una participació cada vegada més activa i un funcionament independent en el seu entorn (Merry, 2020).

Dins el grup de necessitats educatives, trobem el col·lectiu d'alumnes que presenten Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Aquest grup necessita d'una individualització en els processos d'ensenyament-aprenentatge, no tan sols una adaptació del currículum, sinó d'una valoració i adequació contextual més precisa, sent aquesta flexible i eficient per garantir una bona adaptació dins l'escola. El TEA es defineix per dues àrees principals de símptomes: dèficits en comunicació i interacció social, i patrons de comportament, interessos o activitats restringits i repetitius, com ara interessos restringits, conductes compulsives, moviments estereotipats i/o respostes inusuals a estímuls sensorials (APA, 2013). El concepte de trastorn fa referència a la condició en la que se veuen alterades qualitativament un conjunt de capacitats en el desenvolupament comunicatiu, social i cognitiu. "Espectre", indica la dispersió existent entre els símptomes que estan presents, provocant una variabilitat molt gran dins el mateix grup de persones (Matellan, 2019). El TEA engloba diferents subtipus (trastorn autista, trastorn desintegratiu infantil, Asperger i trastorn generalitzat del desenvolupament no específic), i és una discapacitat del desenvolupament crònica i d'origen neurobiològic que afecta a la configuració del sistema nerviós i al funcionament cerebral, provocant dificultats en diverses àrees principals: la interacció i comunicació social, la flexibilitat de pensament, un repertori restringit de conductes i interessos (DSM-V, 2013). A un nin/a amb TEA, li resulta complex la visió abstracta del sentit del món, desactiva la visió convencional i, té dificultats per comprendre i comunicar-se sobre estats i comportaments, tant aquells interns, com externs (jo i els altres) (Roberts i Simpson, 2016). Les característiques d'un nin o nina que presenta TEA són (Matellan, 2019):

### **Característiques de comunicació**

- Els resulta complicat iniciar la comunicació social.
- Presenten impediment per establir conversa recíproca.
- A vegades no tenen en compte l'espai personal i poden situar-se molt a prop dels altres estudiants.
- Algunes persones amb TEA no tenen contacte visual amb els seus interlocutors, i la seva atenció és deficient.

- **Llenguatge expressiu**

- **Ús (pragmàtica)**

- Poden arribar a aprendre, i per tant a transmetre, inadecuadament alguns missatges ja que el seu pensament és literal, lliure de interpretacions.
- Tendència a expressar el seu pensament amb franquesa, sense considerar l'impacte en els altres.
- La seva aptitud per a l'ús del llenguatge amb freqüència emmascara l'alteració en la comunicació. El seu nivell de competència comunicativa difereix de la parla que puguin presentar, encara que no tinguin dificultats cognitives.
- Troben dificultats en la pragmàtica, en l'ús del llenguatge. Tenen major competència pel que fa a la construcció de frases, a l'àrea sintàctica i gramatical.

- **Producció i comprensió**

- Algunes persones amb TEA tendeixen a parlar en un to de veu molt alt o de manera monòtona.
- Poden presentar dificultats en l'ús de gestos que complementen la comunicació verbal.
- Manca d'habilitat per reconèixer els indicadors de comunicació no verbals. Poden interpretar literalment el que diuen els altres.
- Poden mostrar expressions o gestos facials inapropiats, sense intenció explícita, però que poden ser mal interpretats pels seus companys.
- Encara que tinguin una parla i llenguatge desenvolupat de vegades no arriba a un nivell adequat per a la seva edat.
- Poden mostrar un vocabulari molt avançat en les seves àrees d'interès, i no en unes altres. En algunes situacions mostren bona memòria per recordar la informació que acaben d'escoltar o veure, però no saben com fer ús d'ella.

Segons les característiques anteriors, conforme a alguns plantejaments inclusivius per a aquests infants, pot resultar un acte més negatiu que positiu. Els problemes d'adaptació al context educatiu en persones amb discapacitat es caracteritzen per la presència de nivell alts en l'activitat fisiològica, manques en habilitats socials, ansietat, impulsivitat, irritabilitat, falta d'autocontrol i agressivitat (Martínez i Piqueras, 2019).

## **2. MARC TEÒRIC**

Els trastorns d'ansietat són una de les comorbiditats psiquiàtriques més freqüents entre nens i adolescents amb trastorns de l'espectre autista (TEA) (Johnco i Storch, 2015). És per això, que valorant les característiques dels infants amb TEA, es pretén investigar si és adient que un nin que presenta aquestes dificultats, estigui immers en una escola on la seva metodologia és més activa i flexible, on la gran majoria d'activitats i treballs estaran dirigits a què siguin realitzades de manera cooperativa i en grup. Aquest pot ser un motiu que agreugi la situació del nin i que provoqui situacions d'estrès i/o d'angoixa, propiciant l'aparició de conflictes i conseqüències negatives propiciades per aquesta conducta desadaptativa interferint tant en les relacions interpersonals amb els seus companys, com en el funcionament de l'escola (Inada et al., 2015).

La inclusió és el fet principal per garantir que tothom rebi una educació igualitària i equitativa. Encara que no hi ha una definició precisa del concepte d'inclusió, Irvin i Lynch (2009), el defineixen com: un sistema unificat d'educació pública que incorpora a tots els nens i joves com a actius, membres plenament participants de la comunitat escolar; això considera la diversitat com la norma; i això garanteix una educació d'alta qualitat per a cada estudiant proporcionant-li sentit al currículum, un ensenyament efectiu i suports necessaris per a cada alumne. Per tant, la inclusió fa referència no tant a integrar els infants, com al fet que les escoles els incloguin, per a això és necessari modificar actituds negatives i estereotips, qualificar al professorat i altres professionals, canviar les dinàmiques de programació educativa i el disseny curricular habitual, i moltes altres accions (Verdugo, 2009 en Alonso i Aguilera, 2012). Els processos inclusivius requereixen l'esforç constant i no episòdic, simultani, i no



descoordinat, de diferents agents socials: famílies, professionals, administració i societat en el seu conjunt (Alonso i Aguilera, 2008). Però per detallar més acuradament el concepte d'inclusió, necessitem establir les seves característiques, i com indica Michael Merry (2020), "respecte a la inclusió, ha d'indicar més que el dret legal o l'accés formal: ha de tenir valor per a la persona en qüestió; ha d'haver-hi un accés significatiu; i, ha de tenir un sentit de pertinença". A més, la inclusió en els centres educatius, ha d'incloure la màxima consideració pel benestar del nen, on s'entén que s'inclou una protecció, des de la sobrecàrrega sensorial, la necessitat de comunicació amb els altres i la necessitat d'entendre (Merry, 2020).

Però, arribant a aquest punt, quina estratègia educativa resulta més beneficiosa per als nins/es amb TEA?. En aquesta línia, la inclusió dels nins i nines amb o sense dificultats a l'escola ordinària s'entén essencial, ja que és un fet indiscutible els seus beneficis dins la societat. El que es pretén és saber si fins a quin punt és positiu per als nins/es amb TEA, i com a resultat d'aquesta inclusió, l'aplicació de certes metodologies. Altres teòrics han indicat que, són molts els beneficis de la inclusió; no obstant això, és important que l'equip educatiu, reconegui que, per a alguns estudiants, la inclusió completa pot no ser apropiada (Smith, 2012). També, Craig Goodall (2018) indica que, col·locar a un nen autista en el corrent principal pot veure's com a inclusió, depenent de la percepció i comprensió d'un individu, però en realitat pot ser res més que una integració física. La inclusió és un sentiment (un sentit de pertinença), no un lloc (convencional o d'un altre tipus). Les dificultats amb la inclusió general d'aquests joves sorgeixen de la interacció entre factors dins de l'entorn escolar, inclosa la comprensió del professor, el coneixement del professor, la ignorància dels companys i els aspectes sensorials, socials i geogràfics de l'entorn escolar (Goodall, 2018). Tot seguit, i continuant amb Michael Merry (2020), qui afirma:

"Per tant, si bé la justícia educativa hauria d'apuntar-nos cap a la inclusió, en lloc d'allunyar-nos d'ella, no hem d'oblidar que els anomenats entorns educatius inclusius per a molts nens tenen un preu molt alt. Per això és de crucial importància que fem més que apuntar a un ideal, i molt menys suposar que l'ideal implica que la justícia educativa s'obté quan els nens

amb autisme adquireixen el dret a compartir el mateix espai institucional amb altres nens”.

Les característiques personals dels infants amb TEA, relacionades amb el seu normal funcionament interfereixen amb el desenvolupament social, emocional i cognitiu, i per tant impedeixen l'establiment de relacions significatives i contribueixen a resultats perjudicials com el baix rendiment acadèmic (Camargo, et al. 2014). Per a nins/es amb TEA, que es caracteritzen per una preocupació excessiva i una ansietat respecte a les situacions més socials, poden servir de barrera per establir relacions socials significatives (Bellini, 2006).

Són molts els estímuls que existeixen dins l'entorn escolar, tant a nivell físic com sensitiu, que pot provocar moltes problemàtiques als nins/es amb TEA, ja que les seves reaccions són diferenciades, propiciant un descontrol generalitzat en el seu comportament. Hi ha estudis on s'explica que els estudiants amb TEA, indiquen que la interacció social, amb els seus companys, era especialment estressant (Roberts i Simpson, 2016). A més, l'ambient, no tan sols massificat de persones, sinó d'altres components, produeixen greus afectacions al desenvolupament de l'infant. L'excitació provocada pels estímuls del seu entorn fa que sigui més probable que l'individu quedi ansietat per les interaccions amb els altres i eviti les interaccions socials posteriors (Bellini, 2006). Les reaccions negatives als canvis ambientals resulten en excitació i ansietat fisiològica, afegint les dificultats en la regulació de l'excitació per part dels mateixos nins/es, poden produir un empitjorament en la capacitat d'afrontament de l'estrès (Hellerschou i Martinsen, 2011). D'aquesta manera, i continuant amb la investigació de Bellini (2006), “aquesta retirada social limita llavors l'oportunitat per a l'individu de desenvolupar habilitats socials efectives reduint les interaccions amb els seus companys”. Els joves amb TEA experimenten una excitació fisiològica elevada afectada per les interaccions socials, resultant en comportaments de retirada posteriors que restringeixen l'oportunitat i el potencial per al desenvolupament d'habilitats socials adequades (Johnco i Storch, 2015). Altres estudis indiquen que les situacions estressants que provoquen ansietat o ansietat, poden provocar en els alumnes alteracions en processos cognitius com poden ser: l'atenció, la memòria i la

concentració, interferint en el seu desenvolupament acadèmic (González i Pérez, 2014).

Així mateix, ja que la inclusió és fonamental, hem de poder relacionar aquesta amb les diferents característiques personals dels infants amb TEA, per tal d'adaptar els coneixements educatius, ja que els factors estressants s'acumulen al llarg del dia i poden resultar que l'antecedent d'un incident de conducta desafiadora sigui vist com a trivial i desproporcionat (Ambler, Eidels, i Gregory, 2015). Els estudiants amb autisme que assisteixen a escoles ordinàries experimenten nivells més alts d'ansietat, ira i agressió que els seus companys de desenvolupament típic, i és més probable que siguin exclosos de l'escola ordinària (Ambler, Eidels, i Gregory, 2015). D'aquesta manera s'entén que en moltes vegades, els nins/es TEA dins l'aula amb la resta de companys, han de combatre amb moltes dificultats, que encara que estiguin immersos dins aules inclusives i cooperatives, no significa que ells estiguin directament involucrats amb el normal desenvolupament de la resta del grup. I és aquest motiu, pel qual es necessita una vertadera inclusió, que sigui més equitativa (proporcionar tot allò que cada un, individualment, necessita), i no tan igualitària (proporcionar tot d'igual manera, i per a tots).

Per als infants amb TEA, l'aula pot ser encara més desafiadora. Les recerques indiquen que moltes persones amb TEA tenen una major resposta a l'estrès i triguen més a recuperar-se d'aquest estrès (Lytle i Todd, 2009). A més, les previsions de futurs per als nins/es amb TEA, no són molt positives, ja que existeix un increment exponencial dels factors estressants a l'educació secundària. L'entorn típic de l'escola secundària proporciona una base menys estable sobre la qual desenvolupar relacions positives entre els estudiants amb TEA, el que significa que les dificultats existents en la interacció entre els companys podrien accentuar-se (Humphrey i Symes, 2011).

Per això, són moltes les variables que s'han de tenir en compte. Existeixen uns factors implicats en l'educació dels estudiants amb TEA a les escoles principals, que són: les característiques i necessitats individuals dels estudiants amb TEA, les escoles, els professors i els serveis de suport, juntament amb la col·laboració familiar (Gavaldá i Qinyi, 2012). Anteriorment, s'han anat comentant altres factors, com són les

característiques i necessitats dels infants amb TEA, però d'igual manera, la comunitat educativa és una part fonamental d'aquesta triada. Per tant, la formació sobre l'autisme del mateix mestre que està a càrrec d'un grup d'alumnes, es torna essencial. El TEA pot provocar que els nens tinguin comportaments diferents de la norma i poden complicar la seva escolarització. Els mestres que, de vegades, estan poc formats en la inclusió d'aquests nens, han d'afrontar expressions conductuals que poden pertorbar la classe, com ara moviments imprevisibles, posicions incòmodes, la necessitat d'una rutina o comportaments agressius (Ruel 2014, en Boujut, Dean, Grouselle i Cappe, 2016). Altres estudis, defensen la necessitat d'aquesta formació per part dels docents. Els professors haurien d'emprar estratègies per reduir l'estrès durant el dia d'instrucció i ajudar els estudiants amb TEA a aprendre a regular els seus propis nivells d'estrès (Lytle i Todd, 2009). I, Gavaldá i Qinyi, (2012) continuant amb aquesta línia, defensen la necessitat de què els mestres han de ser capaços de comprendre als seus alumnes amb TEA, són tres els factors importants per millorar el procés d'ensenyaments d'aquests infants: actituds, formació i suport. Per a realitzar una inclusió vertadera i significativa per a aquest grup amb necessitats especials, Reagan (2012) indica que els mestres han d'estar adequadament capacitats per a educar als estudiants amb discapacitats, específicament als estudiants amb TEA. I perquè això sigui real, és necessari establir un desenvolupament adequat i compatible amb les potencialitats i capacitats de cada individu, relacionat amb la seva edat, que ajudarà a reduir l'ansietat i la frustració del nen, causada pel cansament o la inseguretat, per tant el docent ha d'utilitzar estratègies de compensació, motivadores i exercicis estereotipats; que ajudin a enfortir l'autoestima dels infants (Vázquez, Herrera, Encalada, i Álvarez, 2020). La formació i orientació per a tots els grups de persones que treballen amb alumnes amb TEA, pot ser més beneficiosa (Humphrey i Symes, 2013). Per tant, és clau la formació del mestre per evitar el sorgiment d'aquests processos.

És per això que, establir certes metodologies per tal de garantir la inclusió per a tots els nostres alumnes dins l'entorn escolar, en ocasions, pot ser el resultat de processos que en lloc de propiciar aquesta inclusió, provoquen exclusió per als nins/es que presenten TEA, i que depenent de les seves característiques individuals, no permeten un bon desenvolupament. Així doncs, les metodologies amb un caire més cooperatiu, amb les

quals la interacció amb altres companys està molt present, podria provocar que els infants amb TEA presentin alts nivells d'estrès o angoixa, propiciant resultats negatius en la seva immersió educativa

### **3. OBJECTIUS DEL TREBALL**

#### **- Objectiu general**

- Analitzar la percepció que tenen els docents sobre l'aplicació de metodologies actuals als centres educatius ordinaris en relació amb les característiques dels nins/es amb Trastorn de l'Espectre Autista.

#### **- Objectius específics**

1. Descriure la percepció dels diferents docents en relació amb la metodologia aplicada als diferents centres.
2. Realitzar un anàlisi de les millors estratègies educatives per als infants que presenten dificultats d'interacció social, segons la perspectiva dels docents.
3. Conèixer què pensen els docents sobre les necessitats d'un infant amb TEA, per potenciar el seu èxit a l'escola ordinària.

### **4. MÈTODE**

#### **4.1. Hipòtesi**

La percepció dels diferents docents indicarà que:

1. Els alumnes amb TEA trobaran en la metodologia tradicional, una quantitat menor d'estímul, això podria afectar positivament el seu rendiment.
2. La inclusió serà valorada com positiu per a tots els infants, però aquesta no garantirà que tots assoleixin els objectius i continguts, determinats pel currículum.

3. L'estrès, per a nins i nines amb TEA, és major amb estratègies educatives més cooperatives.
4. El rendiment dels infants normotípics, amb les metodologies més cooperatives, es veu negativament afectat pels alts nivells d'angoixa i estrès dels nins/es amb TEA.

## 4.2. Participants

La mostra reclutada componia per 40 docents en actiu, que pertanyen a centres de diferent àmbit: públic, privat o concertat. Convé ressaltar que, la investigació no s'ha centrat en un grup específic de docents, sinó de manera més general a tots els especialistes que conformen el sistema educatiu: AL (audició i llenguatge), PT (pedagogia terapèutica), EF (educació física), Anglès, Música, Religió, ATE (auxiliar tècnic educatiu), amb l'objectiu de tenir una visió més ampla en la nostra recerca dels diferents centres i les seves metodologies (veure Taula 1).

Taula 1. Descripció de la mostra de participants de l'estudi.

Dades	Freqüència	Percentatge	
Homes	10	25%	
Dones	30	75%	
	Mínim	Màxim	Mitjana
Edat	22	59	39,5
Experiència docent	1	35	14
Especialitat* (cap la possibilitat de tenir-ne més d'una)	Freqüència	Percentatge	
AL	5	12,8%	
EF	13	33,3%	
PT	13	33,3%	
Anglès	3	7,7%	
Música	1	2,6%	
ATE	0	0,0%	
Religió	0	0,0%	
Altres	10	25,6%	

Centre en el que imparteix	Freqüència	Percentatge
<b>Públic</b>	24	60%
<b>Concertat</b>	14	35%
<b>Privat</b>	2	5%

### 4.3. Instruments

Com s'ha comentat, aquest treball pretén recaptar informació si realment és beneficiós per als infants amb TEA, segons les seves característiques personals, l'aplicació de certes metodologies. Moltes vegades, a les escoles se succeeixen moltes experiències en què, els infants amb Necessitats Educatives Especials, no aconsegueixen assolir els objectius, a causa de la manca de temps, a la quantitat d'alumnes en les aules, a la falta d'eines, i/o la manca d'una formació més específica.

Per la realització de l'estudi, s'ha utilitzat un qüestionari per recaptar les dades. El qüestionari consta d'un total de 27 preguntes, dividides en dos blocs, diferenciats per la seva finalitat. Les preguntes són tancades, les seves respostes dicotòmiques (Si / No), veure Annex 1. El primer bloc, amb un total de 14 preguntes, té l'objectiu de conèixer la percepció de l'enquestat amb les diferents metodologies que aplica al seu centre, i així saber si la seva praxi habitual és més de caire tradicional o flexible. I al segon bloc, que conté 13 preguntes, es valora la relació existent d'un nin/a amb TEA dins l'entorn educatiu, amb les diferents metodologies que es poden aplicar i les variables que poden sorgir dins el centre escolar, també des del punt de vista dels docents (Annex 2). A més, al qüestionari, s'indica que encara que no hi ha una resposta absoluta, l'enquestat haurà de posicionar-se en una de les dues opcions de respostes oferides.

### 4.4. Procediment

Actualment, valorant la situació sanitària en què vivim, el desplaçament presencial als diferents centres, per recollir la informació de forma directa, es torna molt difícil. Per

aquest motiu, s'ha optat per recollir les dades del qüestionari de forma on-line, amb les aplicacions de *Google*.

El qüestionari es va realitzar mitjançant *Google Forms*, el qual és un programa d'administració d'enquestes. Aquest servei també inclou el servei de *Fulls de Càlcul de Google*. D'aquesta manera, automàticament, les respostes són emmagatzemades i calculades per tal d'obtenir els percentatges de l'enquesta. Al mateix temps, s'elabora un full de càlcul que va recaptant les diferents opinions dels docents.

Una vegada elaborades totes les preguntes, es va realitzar una prova pilot per comprovar el seu funcionament i la seva comprensió per part dels enquestats, es va administrar el qüestionari a tres docents per verificar que les seves respostes fossin correctament enregistrades. Després, de comprovar el seu correcte funcionament, es començà a enviar el qüestionari a tots els participants de forma on-line, donant un màxim de cinc dies per respondre.

Les preguntes del qüestionari (Annex 1) estan directament relacionades amb els objectius específics, tal i com es detalla en la quadrícula de l'Annex 2.

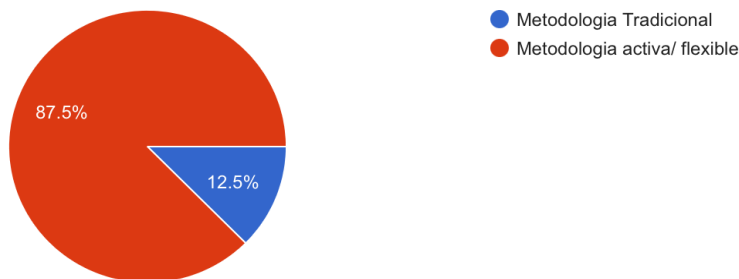
## **5. RESULTATS**

A continuació, se mostren els diferents resultats de les dades obtingudes del qüestionari realitzat per part dels docents. Les respostes obtingudes han estat extretes amb el *Full de Càlcul de Google*, per fer més senzill i visual l'anàlisi dels diferents gràfics.



### 1. Quin tipus de metodologia defineix el seu centre educatiu?

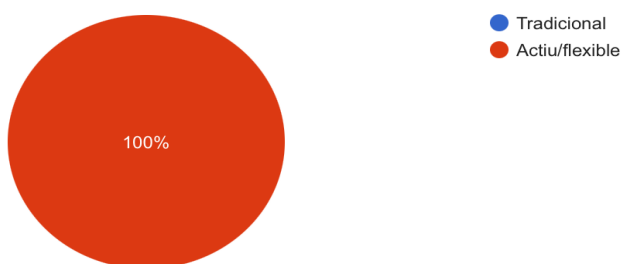
40 responses



Un 69% dels docents que han indicat que la metodologia flexible defineix el seu centre (87,5%), imparteixen docència a l'escola pública. De la metodologia tradicional, trobem que els 5 docents que s'han decantat per la metodologia tradicional, són d'escoles concertades (3) o privades (2).

### 2. Quin mètode d'ensenyament consideres que és més adient per als alumnes?

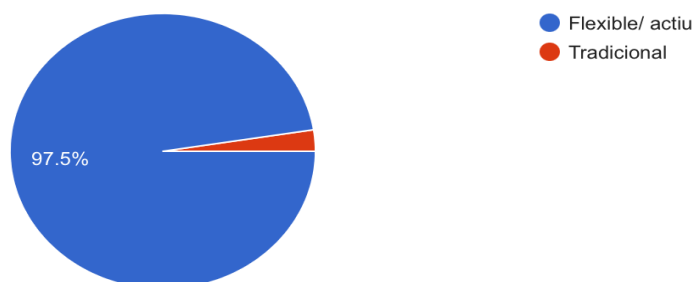
40 responses



El consens és total en qüestió de quina és la metodologia que és més adient pels docents, tant pels que es troben a l'escola pública, com els que es troben a escoles privades i concertades. Tots els enquestats coincideixen en què la millor metodologia és la flexible.

### 3. Quin mètode d'ensenyament desenvolupa millor les capacitats dels alumnes?

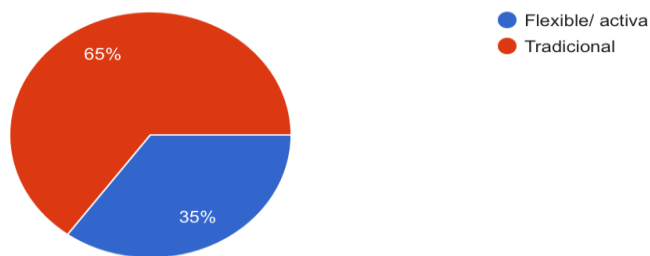
40 responses



Segons la percepció dels docents, la metodologia activa/ flexible, és la millor per potenciar les capacitats dels seus alumnes. Com hem vist en les dades anteriors, hi ha una gran majoria de docents que pertanyen a escoles públiques, aquest fet pot anar relacionat, a què en les escoles públiques hi ha un alt predomini en l'aplicació de metodologies flexible/ activa.

#### 4. Quina de les dues metodologies és més individual?

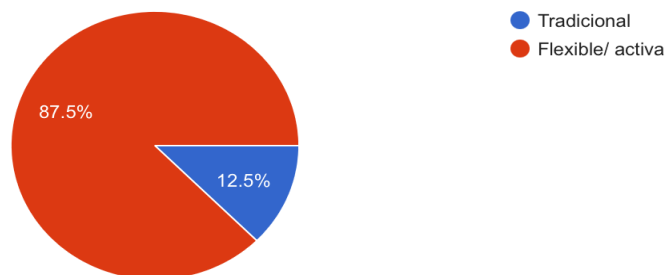
40 responses



Un total de 25 docents han votat que la metodologia flexible és molt més individual que la tradicional, sent aquest votada per 15 mestres. D'aquests 25 docents, 1 és de l'escola privada, 10 de la concertada i 14 de l'escola pública. Per tant, els mestres de l'escola pública troben en la metodologia tradicional, com més individualista per a l'alumne.

#### 5. Quina de les dues metodologies garanteix una atenció més personalitzada?

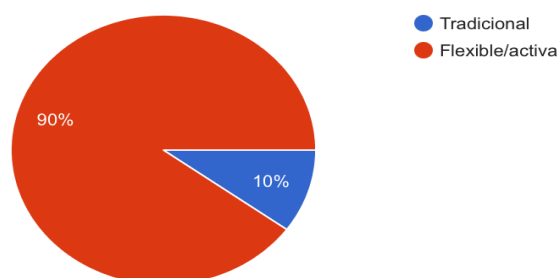
40 responses



6 mestres determinen que la metodologia tradicional, garanteix un alt nivell d'atenció personalitzada per als seus alumnes. Els sis docents pertanyen a l'escola concertada, que com hem vist anteriorment, aquesta està més lligada a un caire més tradicional.

#### 6. En quina de les dues metodologies, hi ha una major participació de la família?

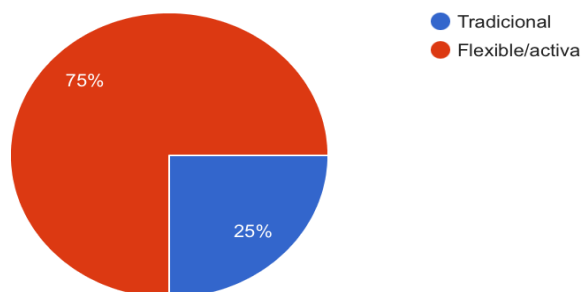
40 responses



De cada cop més, la família està sent un ingredient que està agafant major rellevància dins la comunitat educativa. 37 docents pensen que la seva involucració és important, i que aquesta immersió és facilitada per metodologies flexibles.

7. En relació al currículum. Quin tipus de metodologia s'adapta millor a les seves exigències?

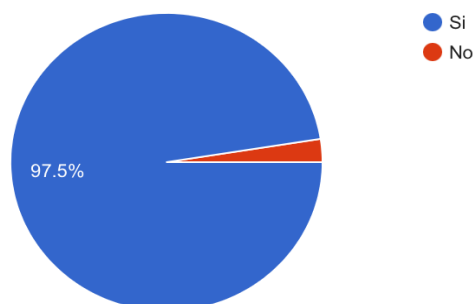
40 responses



El currículum és l'eina principal pel qual el mestre s'ha de guiar. Si hem de tenir en compte que els seus objectius s'han d'assolir, i s'han de realitzar activitats per tal d'arribar, aquestes exigències poden afectar al desenvolupament de la classe. Una metodologia flexible, pot donar els recursos necessaris per arribar-hi. El 73% dels docents, d'aquest 75% que han votat aquesta opció, donen classe a l'escola pública.

8. La responsabilitat del mestre és adaptar els coneixements presentats a les necessitats dels alumnes?

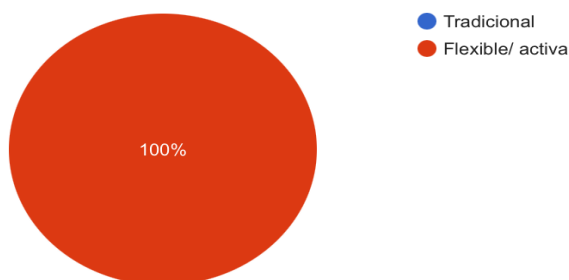
40 responses



Un alt percentatge determina que els alumnes, i les seves dificultats, han de ser adaptades pels docents, garantir amb aquestes adaptacions, arribar a les exigències determinades pel currículum.

9. Quina de les metodologies següent, pot aportar un major nombre d'estratègies didàctiques per als alumnes?

40 responses

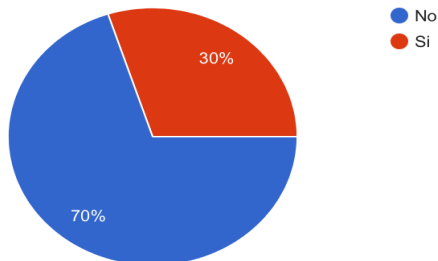


Tots els docents participants, han determinat que una metodologia flexible/activa, pot aportar un major nombre

d'estratègies didàctiques que una tradicional.

10. Avaluació. Realització d'exàmens que ajudin a valorar l'adquisició de coneixements de l'alumne?

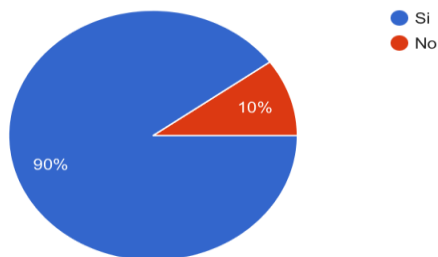
40 responses



Un factor estressant que se pot trobar dins les aules, és la realització dels exàmens, proves que determinen l'adquisició dels conceptes, i que aquesta està relacionada amb una nota, positiva o negativa. 28 docents pensen que els exàmens no han de ser determinants ni les úniques eines per valorar l'adquisició dels coneixements.

11. Una metodologia d'ensenyament fonamental, és aquella que s'adapta a les característiques del grup d'alumnes, i no a l'inrevés.

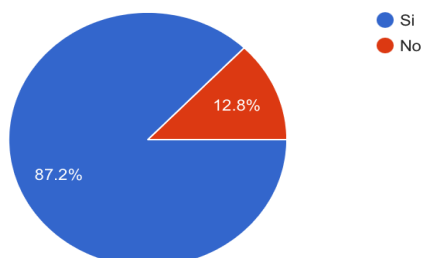
40 responses



Quatre docents determinen que el grup s'hauria d'adaptar amb les estratègies didàctiques. Aquests docents, pertanyen a centres on la seva metodologia és més flexible, i en el que troben una gran quantitat de possibilitats.

12. L'examen és un mètode d'avaluació, i és complementat per altres mètodes d'orientació formativa/ continua (p. ex. treballs, diaris d'aprenentatge, informes, rúbriques, etc.).

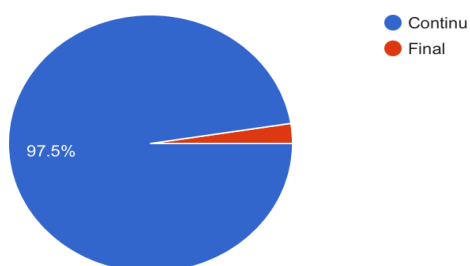
39 responses



L'avaluació és l'acció més important de l'educació. Procés pel qual, el resultat d'aquest determina l'adquisició dels coneixements, fet que està relacionat amb les propostes directes dels mestres. En aquest cas, veiem que 33 docents, determinen que l'avaluació ha de ser complementària a diferents activitats. Aquesta pregunta està relacionada amb l'anterior, ja que una petita part del grup de participants, determinen que per avaluar és necessari la realització d'exàmens.

13. L'avaluació és considerada com un procés continu o final?

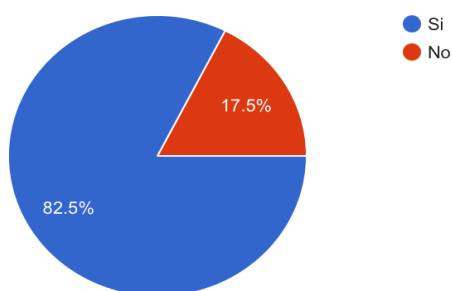
40 responses



Per tant, l'avaluació ha de ser considerada com un procés continu durant tot el curs, valorant la consecució dels diferents objectius, des del principi observant l'evolució individual de cada un dels estudiants.

14. L'excessiva càrrega docent dificulta la posada en pràctica de metodologies actives?

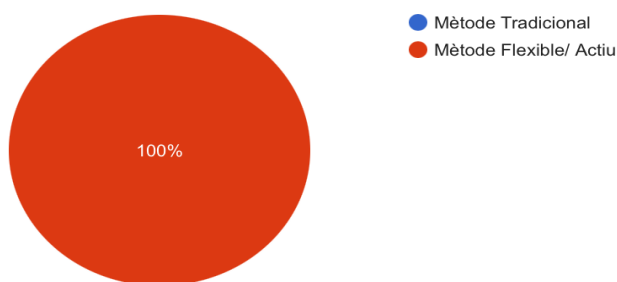
40 responses



En aquest gràfic, valorem tot el que s'ha comentat anteriorment, en la pràctica diària: les exigències del currículum, la gran quantitat d'infants dins l'aula, les adaptacions individuals necessàries. 33 docents consideren que és difícil posar en pràctica tot allò que és idoni dins la teoria. 7 docents expressen que no dificulta la seva càrrega la posada en pràctica de metodologies actives. Aquests docents pertanyen a centres escolars d'àmbit públic, i que fan feina amb una metodologia activa diàriament. És per això, que la posada en pràctica de metodologies activa és més senzilla per a docents que ja fan feina amb ella.

15. Quin dels dos mètodes permet una millor inclusió per a tots els alumnes?

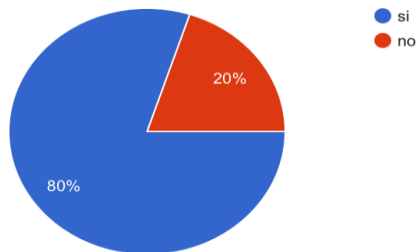
40 responses



Tots els docents coincideixen amb aquesta afirmació, fet que fa essencial una inclusió per a tothom dins els centres escolars.

16. La inclusió, per als nins i nines amb TEA és una solució per garantir que els nins assoleixin els objectius i continguts acadèmics?

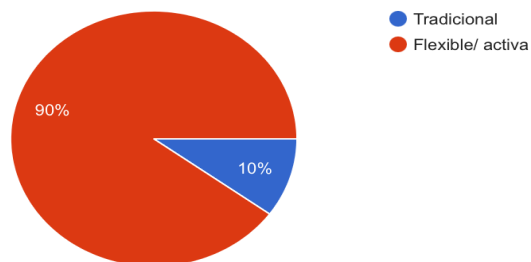
40 responses



En aquest cas, trobem la primera discrepància de l'estudi. Segons la resposta anterior, "amb o sense discapacitats", s'ha de garantir la inclusió. Com ja s'ha vist en apartats anteriors, els nins/es amb TEA, tenen unes característiques específiques, i que relacionades amb els ambients escolars, podien provocar alts nivells d'estrès o angoixa. Segons, 32 docents determinen que la inclusió engloba tot, mentre que 8 mestres, indiquen que la inclusió amb nins/es amb TEA, els hi pot afectar al seu rendiment. D'aquest 32 docents, un 69%, estan immersos dins escoles públiques.

17. Els alunes amb TEA presenten unes característiques específiques. Quin tipus de metodologia és més adient?

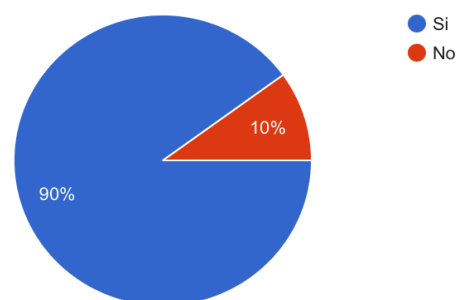
40 responses



Aquesta pregunta, pot estar relacionada amb la pregunta cinc, ja que ens dona resultats similars, repetint un similar nombre de respostes, i que aquells que votaren tant a un ítem com a un altre, també ho fan en aquesta. Per tant, 36 docents coincideixen que la metodologia més adient i que millor s'adapta, és la flexible/activa.

18. Per als nins amb TEA (que el seu component social està afectat), és positiu treballar cooperativament?

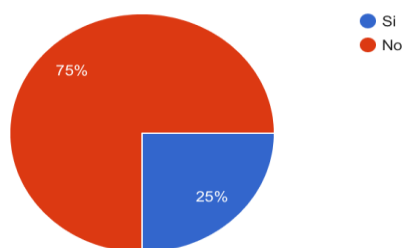
40 responses



Els quatre docents que pensen que fer que un/a nin/a amb TEA treballi amb el grup cooperativament, pot afectar el seu rendiment, són els mateixos docents que pensen, que la metodologia més adient per als nins amb TEA, és la tradicional, ja que individualitza el seu aprenentatge. En aquest cas, un alt percentatge indica, que és molt positiu per a ells, treballar en grup.

19. Un grup gran (20-25 nins) a les escoles, possibilita la inclusió per a tots els alumnes?

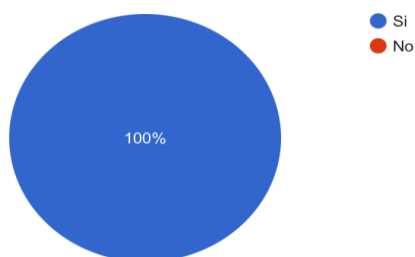
40 responses



Actualment, el rati de nins dins les aules escolars és d'una mitjana de 20-25 alumnes. A la pregunta de l'excés de càrrega docent, uns 33 mestres indicaren que aplicar una metodologia activa, és difícil. Una inclusió per a un gran grup, fa que aquelles adaptacions que possibilita una metodologia més flexible/activa, sigui complicada. D'aquest grup de mestres, un 61% pertanyen a centres públics.

20. El coneixement de les característiques del TEA per part del professorat és un element clau per propiciar una adaptació més personalitzada?

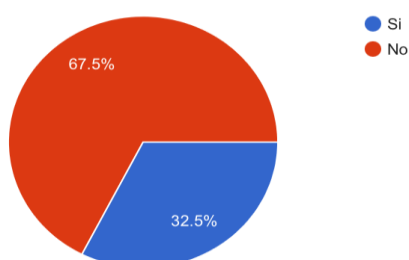
40 responses



Conforme a la perspectiva dels docents, la formació sobre les característiques dels infants amb TEA, per saber com actuar de la manera més efectiva en la seva educació, és un element clau.

21. És necessària la formació de petits grups amb característiques similars, per poder adaptar millor els continguts del currículum?

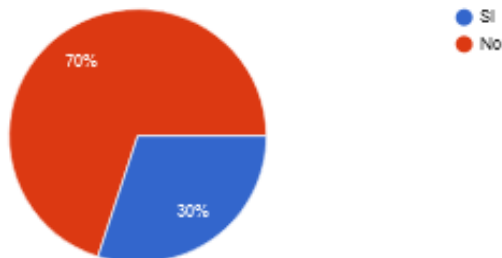
40 responses



27 docents eviten realitzar petits grups. D'aquest nombre de mestres, el 81% són d'escoles públiques, i que han indicat en preguntes anteriors que la metodologia més adient, és la flexible/ activa per als alumnes.

22. Creus que els nins que presenten TEA, han de fer treball individualitzats amb un especialista (fora aula, només amb l'especialista o amb un grup amb característiques semblants)?

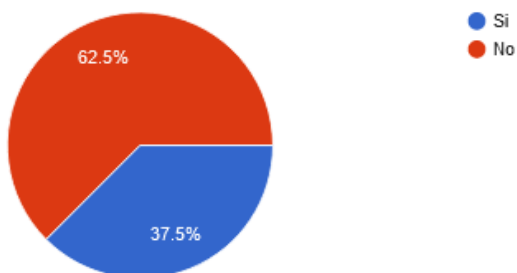
40 responses



El treball amb els nins TEA s'ha de realitzar dins l'aula i amb els companys. Però del 70% que estimen això, el 82% en la pregunta de si un grup gran possibilita la inclusió, votaren que no. Per tant, veiem necessària una inclusió però s'ha de realitzar amb un grup reduït de nins, per poder arribar a tots.

23. Consideres que el treball cooperatiu, o equivalents, pot estresar i en conseqüència perjudicar a un nin/a amb TEA?

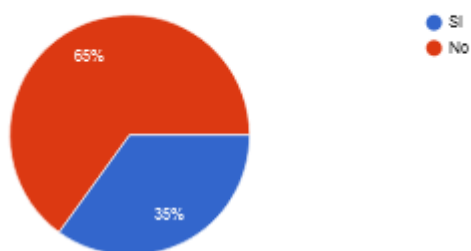
40 responses



Les característiques dels infants amb TEA, determinen que hi ha una existència de l'afectació del component social, per tant, com indiquen altres estudis, aquest fet condiona el rendiment dels alumnes amb TEA. però en aquest cas, 25 docents votaren que no afecta el treball cooperatiu.

24. La inclusió garanteix que tots els nins (amb o sense dificultats) puguin arribar al mateix punt?

40 responses

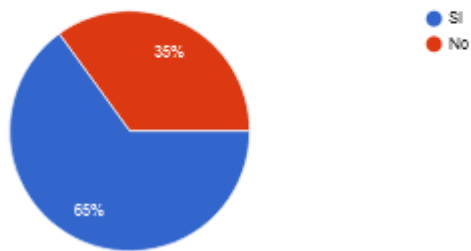


Anteriorment, els docents determinaren que el mètode que millor propiciava la inclusió dins l'aula, era el flexible/obert. Però, en aquest cas, 26 docents indiquen que el fet d'utilitzar un mètode o un altre, no és relatiu al fet de garantir èxit educatiu. Dels 14 docents que optaren per l'opció afirmativa, el 64% d'ells duen poc temps d'experiència docent, i això pot ser un determinant clau en la sensació de la seva idea d'inclusió.



25. Dins una escola ordinària, hi ha un alta quantitat d'estímuls, pot afectar al rendiment d'un nin/a amb TEA?

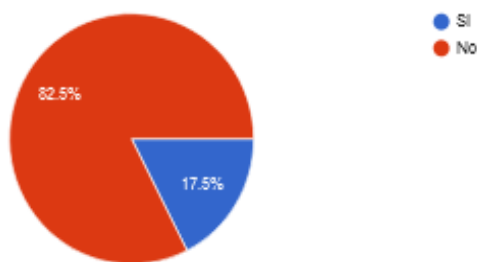
40 responses



Dels 65% de mestres que indiquen que els estímuls afecten al rendiment amb els nins amb TEA, un 57% són mestres en l'escola pública, i que el 89% d'ells pensen que la metodologia flexible/activa, és més personalitzada per a cada un dels alumnes.

26. El rendiment d'un nin normotípic, queda afectat per les necessitats d'un infant amb una NESE?

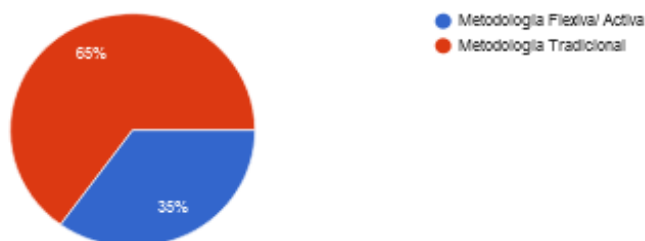
40 responses



Un dels efectes de la inclusió és l'atenció personalitzada, cada un ha de rebre allò que necessita personalment. Si un mestre , a càrrec d'un grup gran d'alumnes, ha d'arribar a les necessitats de cada un, per alta probabilitat, hi haurà alumnes que no rebin aquesta ajuda, en comparació a altres que reben més. Aquests nins poden patir conseqüències negatives en el seu rendiment educatiu. Però en contraposició amb això, el 82,5% de mestres, determinen que les exigències dels alumnes NESE, no afecten als seus companys.

27. l'estrès o l'angoixa són efectes propiciats per l'entorn ordinari d'una aula, i que poden afectar el rendiment dels nins/es amb TEA. Quina metodologia potencia més aquests efectes?

40 responses



Realitzant la valoració d'aquest gràfic, un 65% dels docents opta per la metodologia flexible, d'aquest percentatge, un 66% són docents d'una escola pública, i que el 100% d'ells optaren per la metodologia flexible com estratègia didàctica més adient pels alumnes. Anteriorment, el 83% d'aquest grup, indicaren que a una escola ordinària, el rendiment d'un amb TEA queda afectat per la gran quantitat d'estímuls que hi ha presents.

## 6. DISCUSSIÓ

En aquest treball hem investigat sobre la percepció que tenen els docents en l'aplicació de certes metodologies en els infants amb Trastorn de l'Espectre Autista en un entorn escolar ordinari, on la inclusió és l'eina per integrar a tot l'alumnat, amb discapacitat o sense. Però a l'entorn escolar hi predomina l'existència de múltiples estímuls que poden afectar el normal desenvolupament d'un nin/a que té els seus components socials alterats, i per tant, una metodologia que potenciï els efectes de la interacció social, pot provocar greus conseqüències per a nins/es amb TEA.

En referència a l'objectiu específic 1 i a la hipòtesi 1, la qual defensa que la metodologia tradicional, amb una menor quantitat d'estímuls al seu entorn, afectaria positivament el rendiment dels alumnes. Contràriament amb aquesta idea prèvia, les dades recaptades indiquen que la metodologia més adient per als nins amb TEA és la flexible/ oberta, i que treballar cooperativament és positiu per a ells. El 100% dels enquestats han coincidit amb aquest fet, i dels quals un 65% pensen que dins un entorn ordinari on s'aplica una metodologia tradicional, hi ha una major quantitat d'estímuls. Del 35% restant, que indiquen que la metodologia flexible/activa és la que més estímuls presenta, el 71% d'aquests mestres, la seva especialitat és AL o PT (sent 3 AL i 7 PT, d'un total de 14 docents que han votat aquesta opció). Si tenim en compte que del total de mestres, un 45% (18) són especialistes en AL i/o PT, és significatiu que el 55% d'aquest grup cregui que la metodologia amb més estímuls al seu entorn és la metodologia flexible/activa. Valorant altres investigacions (Smith, 2012; Goodall, 2018), pot ser que una inclusió total per a un nin/a TEA, no sigui un benefici absolut per a ell, i que aquest fet repercuteixi el rendiment educatiu de l'al·lot/a, ja que no sempre es podran cobrir totes les seves necessitats. Als resultats, els docents mostren la seva confiança en la inclusió i en la formació específica sobre les característiques del TEA, i que coincidint amb Rangel (2017), per a què un docent pugui aplicar orientacions pedagògiques amb èxit, cal que el mestre tingui una sèrie d'ingredients dins la seva motxilla: una actitud tolerant i respectuosa respecte de les diferències individuals, i uns coneixements de les diferents característiques dels nins per propiciar actituds inclusives dels individus amb autisme. Però, els docents determinen que aquest aspecte no propicia que tots els alumnes assoleixin els objectius i/o continguts

marcats pel currículum, ja que encara que hi hagi una alta formació i coneixement de les característiques individuals dels nins/es amb TEA, poden no arribar a assolir les exigències d'aquest. Per una banda, trobem que la gran quantitat d'alumnes que hi ha a les aules, és una variable a tenir en compte, ja que és necessària la presència de més d'un docent per poder assolir a les exigències de les necessitats de tots els alumnes. A més, l'alta quantitat d'estímuls presents a l'escola ordinària, poden afectar el rendiment d'un infant amb TEA. Segons Roberts i Simpson (2016), els estudiants amb TEA mostren una necessitat major en la comprensió de l'autisme i, també en els factors que afecten la seva participació dins l'escola ordinària, com són: l'estrès i/o l'ansietat propiciats per factors ambientals com el soroll, les demandes del currículum i canvis en la rutina diària.

L'objectiu específic 2 i la hipòtesi 3, fan referència al fet de relacionar estratègies educatives més cooperatives amb les característiques dels alumnes amb TEA. Dins l'escola ordinària, un nin/a amb TEA es pot trobar grans dificultats diàriament, fent que la seva competència educativa quedi afectada. Els alumnes amb TEA tenen una dificultat especial per iniciar i respondre a les interaccions socials amb els seus companys i/o els mestres, així com mantenir el contacte visual, compartir objectes, accomplir algunes activitats, i empatitzar (Baker 2001, citat en Camargo et al. 2014). Moltes vegades situacions ordinàries arriben a ser un autèntic repte per al normal desenvolupament d'un nin/a amb TEA. Altres estudis com el de Bellini (2006) manifesten que els dèficits en el funcionament social d'aquests infants amb TEA, interfereixen en el seu desenvolupament emocional i cognitiu, provocant que el nin/a no arribi a establir relacions significatives, produint com a resultat d'aquest fet, el rebuig dels seus companys, l'aïllament social i l'ansietat social. I no per això s'ha de propiciar una exclusió escolar o segregació educativa, però les metodologies més adients i efectives per als infants TEA, són aquelles que poden optimitzar més les necessitats individuals i exigències personals dels nins. Com s'ha vist en els resultats, el 100% dels mestres consideren que la metodologia més adient és l'activa/ flexible. Així que, coincidint amb Rus et al (2019), mitjançant una metodologia flexible/ activa, els alumnes prenen consciència del valor afegit que el treball en grup posseeix per a la consecució dels seus objectius, al mateix moment que aprenen a valorar les

contribucions que fan les altres persones (companyes) als seus treballs, i trobar en elles una font de suport i enriquiment. També, en els resultats, els docents consideren que quan hi ha presència de nins/es amb TEA a l'aula, és un 90% el que pensa que la metodologia flexible/ activa continua sent positiva. I, d'aquesta manera, concretant més sobre si és perjudicial relacionar el treball cooperatiu amb l'estrès que pot provocar aquest als infants amb TEA, un 37,5% dels mestres pensen que si afecta aquesta relació. Un 73% d'aquests docents són especialistes en AL i PT. Dit d'una altra manera, és rellevant que els mestres que més coneixen les característiques, per la seva vinculació directa amb els nins/es amb TEA, indiquen que els estímuls de l'entorn de l'aula, pot afectar el rendiment acadèmic. Una metodologia flexible pot ser més personal i adaptada, però necessita ambients amb un nombre menor d'alumnes perquè sigui realment beneficiosa per als nins. Per tant, per als nins/es amb TEA, s'entén més favorable l'aplicació de metodologies més tradicionals dins escoles ordinàries, per així prioritzar en els processos cognitius de l'alumne. És a dir, prioritzar en les seves capacitats i no en les seves dificultats, ja que segons les seves característiques, i com defensa Smith (2012), per fer la inclusió funcionar és necessari per als infants amb TEA, treballar amb el que coneixen i saben fer, i no amb el que produeix conflictes i dificultats.

Tot seguit, conforme amb l'objectiu 3 i la hipòtesi 2, i coincidint amb altres investigacions (Bellini, 2006; Camargo et al., 2014; Merry, 2020), els beneficis de la inclusió són molts, però no significatius per als nins amb TEA, ja que no garanteixen poder assolir els objectius i/o continguts marcats pel currículum. D'aquesta manera, les seves necessitats educatives, han de passar per ser més individualitzades, comptant amb eines més personalitzades. Així que, podem determinar que la inclusió té implicacions directes a la qualitat de vida dels infants amb TEA, consegüentment aquesta no arriba a ser tan beneficiosa per a aquests alumnes perquè moltes vegades s'arriba a confondre el concepte d'inclusió amb el d'integració, i la gran quantitat d'estímuls estressants presents a l'escola i que no poden ser controlables, pot afectar a aquesta inclusió i al rendiment de l'alumne. En aquest sentit, com s'ha vist en els resultats, coincidint amb altres investigacions (Lytle i Todd, 2009), la formació dels docents amb relació al coneixement de les característiques dels alumnes amb TEA, és

fonamental. A més, avui en dia, existeixen eines suficients per poder propiciar un bon desenvolupament per als nins/es amb TEA, amb la finalitat de determinar el seu nivell de suport, la ràtio de mestres i l'ensenyament de tècniques d'autocontrol per reduir els nivells d'estrès i/o d'angoixa. El repte de reconèixer els signes d'excitació fisiològica dels alumnes amb TEA, indica la rellevància i la necessitat d'oferir educació específica sobre les reaccions cap als estímuls, per al personal assistencial que treballa amb ells (Helverschou i Martinsen, 2011).

A la darrera hipòtesi (4), es pretén verificar l'existència d'esgotament per part dels nins/es sense TEA, en relació amb aquells nins/es amb TEA que presenten contínuament moments d'angoixa i estrès. Per una part, poden trobar, als resultats, que tots els docents defensen que la metodologia flexible/oberta, garanteix la inclusió per a tots els alumnes, però quan es tracta d'arribar a l'assoliment dels diferents objectius o continguts acadèmics, un 20% (8 mestres) determinen que no és positiva aquesta inclusió. A més, un 17,5% dels enquestats, determinen que el rendiment d'un nin normotípic queda afectat per les necessitats específiques d'un infant amb NESE. D'aquest grup, el 57% són docents en la que la seva especialitat, és educació física, un 29% són d'anglès, i un 14% són d'altres especialitats. Per tant, pot haver-hi una relació vinculant entre l'esgotament per part dels nins/es sense discapacitats en aquelles activitats que estiguin més motivats o que estiguin directament més involucrats entre ells. Existeixen estudis que defensen l'existència d'una relació directa de la falta de control de les mesures conductuals per part dels nins/es amb TEA, i la presència d'un alt nivell d'esgotament i fatiga per part dels seus companys sense TEA (Reiter i Vitani, 2007). Per tant, la formació, com s'ha indicat anteriorment, i coincidint amb les investigacions de Lytle i Todd (2009), és imprescindible per garantir una inclusió total, i per a tots.

Aquest treball té certes limitacions, per una banda, hem de mencionar les edats dels diferents participants, que si engloben una franja molt gran, però hi ha molta més gent jove i que, per tant, les seves nocions són d'un caire més actual i innovador, que no tradicional, com succeeix a mestres que tenen una major experiència docent. I per l'altra banda, hi ha un major nombre de docents que pertanyen a escoles d'àmbit

públic i amb metodologies més flexibles. Les escoles públiques, tenen una major relació amb les metodologies actives/ flexibles.

Finalment, en futures investigacions: 1) s'hauria d'ampliar més el nombre de docents que estiguin actius en centres d'àmbits més diferenciats, i que aquesta quantitat de participants estiguin equilibrats; 2) fer un estudi de cas, per poder comprovar realment si és certa l'afirmació que indica que els nins/es amb TEA treballen millor dins àmbits cooperatius; 3) comprovar si l'estrès dels nins dins les escoles a causa dels estímuls de l'entorn, es trasllada als pares, propiciant un empitjorament significatiu al rendiment dels infants amb TEA.

## **7. CONCLUSIONS**

Podem concloure aquest treball, segons el que s'ha vist de les diferents percepcions per part del professorat que ha participat, que no hi ha una unificació de criteris sobre l'actuació amb els diferents infants amb TEA. Tampoc, hi ha un mètode d'intervenció específic i eficaç, el qual hagi estat demostrat com el més positiu pels infants en general. Cada infant necessita una educació específica, per tant, no podem globalitzar l'educació. A més, cada nin/a amb TEA és completament diferent, ja que presenta una gran heterogeneïtat, i és per això, que necessita un estudi individual de cada un dels diferents casos, valorant les seves necessitats, les seves capacitats i les seves mancances.

Moltes vegades, es tendeix a extreure totes les postures, i en aquest cas, no és necessari posicionar-se en un blanc o en un negre, ja que l'educació està formada per moltes tonalitats de grisos, i cada un és molt diferent a l'anterior. És per això, que no es pretén discutir quina és la metodologia més adient per als alumnes amb o sense discapacitats dels nostres centres escolars. Tampoc, hem de discutir si la inclusió és positiva o negativa. El que s'ha de fer, és preocupar-se individualment de cada un dels alumnes, i valorar allò que necessita i pot ajudar més a l'alumne, i no només pensar en el benefici col·lectiu i general.

L'escola actual exigeix nous mètodes i estratègies per poder assolir totes les necessitats dels alumnes, per tal de garantir èxit escolar. La metodologia flexible/activa és sinònim d'avançament, de millora, de futur, ja que propicia el que necessàriament és idoni per a una educació significativa, la participació activa de l'alumne. L'infant és el protagonista d'un procés continu de readaptacions a les diferents experiències proposades pels docents segons els interessos dels alumnes. Però que succeeix quan aquesta metodologia no funciona amb un alumne amb o sense discapacitat? Que passa si els processos realitzats pels mestres no funcionen? L'aplicació d'una metodologia tradicional és un endarreriment educatiu? No és possible elaborar una metodologia, la qual englobi el que l'alumne necessita de la metodologia flexible/activa i de la tradicional, per ser molt més personal i individual?.

I així, d'aquesta manera, arribem al final de la nostra investigació. Actualment, és necessària una unificació d'idees en la que l'aplicació de certes metodologies no determini a un centre si aquest és positiu o negatiu, sinó que els mètodes d'intervenció siguin adients a les necessitats dels alumnes. En altres paraules, és imprescindible arribar fins al punt de poder atorgar de manera equitativa i individual, tot allò que cada alumne de l'escola necessita, i no donar allò que és apropiat i idoni per a tots, a cada un.

## **8. REFERÈNCIES**

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36.

Alonso, M. A. V., & Aguilera, A. R. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.

Alonso, M. Á. V., & Aguilera, A. R. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de

profesionales<sup>1</sup> The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive. *Revista de educación*, 358, 450-470.

Ambler, P. G., Eidels, A., & Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 97-109.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 21(3), 138-145.

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874.

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A Review of the Quality of Behaviorally-Based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings. *J Autism Dev Disord*, 44, 2096-2116.

Craig Goodall (2018): Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion, *International Journal of Inclusive Education*

Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076.



- González, L. G., & Pérez, V. M. O. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *TEMAS/TEMAS*.
- Grossi, M. G. R., Grossi, V. G. R., & Grossi, B. H. R. (2020). El proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con TEA en escuelas regulares: una revisión de tesis y disertaciones. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 20(1), 12-40.
- Helverschou, S. B., & Martinsen, H. (2011). Anxiety in people diagnosed with autism and intellectual disability: Recognition and phenomenology. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 377-387.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Inada, N., Ito, H., Yasunaga, K., Kuroda, M., Iwanaga, R., Hagiwara, T., ... & Tsujii, M. (2015). Psychometric properties of the Repetitive Behavior Scale-Revised for individuals with autism spectrum disorder in Japan. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 15, 60-68.
- Johnco, C., & Storch, E. A. (2015). Anxiety in youth with autism spectrum disorders: implications for treatment. *Expert review of neurotherapeutics*, 15(11), 1343-1352.

- Lynch, Shane L., and Angela N. Irvine. "Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach." *International Journal of Inclusive Education* 13.8 (2009): 845-859.
- Lytle, R., & Todd, T. (2009). Stress and the student with autism spectrum disorders: Strategies for stress reduction and enhanced learning. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 36-42.
- Martínez-González, A. E., & Piqueras Rodríguez, J. A. (2019). Diferencias en la gravedad de los síntomas del Trastorno del Espectro Autista según el contexto educativo.
- Maset, P. P. (2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. *Recuperado en, 10*.
- Matellán, M. D. M. G. (2019). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria.
- Merry, M. S. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9-25.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Reagan, N. (2012). Effective inclusion of students with autism spectrum disorders.
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11(4), 321-333.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096.

RUS, Tomás Izquierdo, et al. El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2019, vol. 37, no 2, p. 543-559.

Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15.

Smith, T. (2012). Making inclusion work for students with autism spectrum disorders: An evidence-based guide. New York, NY: The Guilford Press.

Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589-612.

## 9. ANNEXES

### 9.1. Annex 1. Model del qüestionari

SEXE	D	H	EDAT	EXP.DOCENT (ANYS)				
	AL	PT		EF	ANGLÈS	MÚSICA	RELIGIÓ	ATE
ESPECIALISTA DE								
CENTRE EN EL QUE IMPARTEIX	PLÚBIC			CONCERTAT			PRIVAT	
PREGUNTES						SI	NO	
1. Quin tipus de metodologia defineix el seu centre educatiu?								
2. Quin mètode d'ensenyament consideres que és més adient per als alumnes?								
3. Quin mètode d'ensenyament desenvolupa millor les capacitats dels alumnes?								
4. Quina de les dues metodologies és més individual?								
5. Quina de les dues metodologies garanteix una atenció més personalitzada?								
6. En quina de les dues metodologies, hi ha una major participació familiar?								
7. En relació al currículum. Quin tipus de metodologia s'adapta millor a les seves exigències?								
8. Quina de les metodologies següent, pot aportar un major nombre d'estratègies didàctiques per als alumnes?								
9. La responsabilitat del mestre és adaptar els coneixements presentats a les necessitats dels alumnes?								
10. Avaluació. Realització d'exàmens que ajudin a valorar l'adquisició de coneixements de l'alumne								
11. Una metodologia d'ensenyament fonamental, és aquella que s'adapta a les característiques del grup d'alumnes, i no a l'inrevés.								
12. L'examen és un mètode d'avaluació, i és complementat per altres mètodes d'orientació formativa/ contínua (p. ex. treballs, diaris d'aprenentatge, informes, rúbriques, etc.).								
13. L'avaluació és considerada com un procés continu o final?								

14. L'excessiva càrrega docent dificulta la posada en pràctica de metodologies actives?		
15. Quin dels dos mètodes permet una millor inclusió per a tots els alumnes?		
16. La inclusió, per als nins i nines amb TEA és una solució per garantir que els nins assoleixin els objectius i continguts acadèmics?		
17. Els nins amb TEA presenten unes característiques específiques. Quin tipus de metodologia és més adient?		
18. Per als nins amb TEA (que el seu component social està afectat), és positiu treballar cooperativament?		
19. Un grup gran (20-25 nins) a les escoles, possibilita la inclusió per a tots els alumnes?		
20. El coneixement de les característiques del TEA per part del professorat és un element clau per propiciar una adaptació més personalitzada?		
21. És necessària la formació de petits grups amb característiques similars, per poder adaptar millor els continguts del currículum?		
22. Creus que els nins que presenten TEA, han de fer treball individualitzats amb un especialista (fora aula, només amb l'especialista o amb un grup amb característiques semblants)?		
23. Consideres que el treball cooperatiu, o equivalents, pot estressar i en conseqüència perjudicar a un nin/a amb TEA?		
24. La inclusió garanteix que tots els nins (amb o sense dificultats) assoleixin els objectius del curs?		
25. Dins una escola ordinària, hi ha un alta quantitat d'estímuls, pot afectar al rendiment d'un nin/a amb TEA?		
26. El rendiment d'un nin normotípic, queda afectat per les necessitats d'un infant amb una NESE?		
27. L'estrès o l'angoixa són efectes propiciats per l'entorn ordinari d'una aula, i que poden afectar el rendiment dels nins/es amb TEA. Quina metodologia potencia més aquests efectes?		

## 9.2. Annex 2. Objectius en relació a les preguntes

Objectius generals	Objectius específics	Preguntes
<p>Anàlitzar l'aplicació de metodologies actuals dels centres educatius en relació amb les característiques dels nins amb Trastorn de l'Espectre Autista</p>	<p>Comprovar la percepció dels diferents docents en relació amb la metodologia aplicada als diferents centres</p>	1. Quin tipus de metodologia defineix el seu centre educatiu?
		2. Quin mètode d'ensenyament consideres que és més adient per als alumnes?
		3. Quin mètode d'ensenyament desenvolupa millor les capacitats dels alumnes?
		4. Quina de les dues metodologies és més individual?
		5. Quina de les dues metodologies garanteix una atenció més personalitzada?
		6. En quina de les dues metodologies, hi ha una major participació familiar?
		7. En relació al currículum. Quin tipus de metodologia s'adapta millor a les seves exigències?
		8. Quina de les metodologies següent, pot aportar un major nombre d'estratègies didàctiques per als alumnes?
		9. La responsabilitat del mestre és adaptar els coneixements presentats a les necessitats dels alumnes?
		10. Avaluació. Realització d'exàmens que ajudin a valorar l'adquisició de coneixements de l'alumne
		11. Una metodologia d'ensenyament fonamental, és aquella que s'adapta a les característiques del grup d'alumnes, i no a l'inrevés.
		12. L'examen és un mètode d'avaluació, i és complementat per altres mètodes d'orientació formativa/ contínua (p. ex. treballs, diaris d'aprenentatge, informes, rúbriques, etc.).
		13. L'avaluació és considerada com un procés continu o final?
		14. L'excessiva càrrega docent dificulta la posada en pràctica de metodologies actives?
	<p>Realitzar un anàlisi del benefici de la inclusió per als infants que presenten dificultats d'interacció social.</p>	15. Quin dels dos mètodes permet una millor inclusió per a tots els alumnes?
		16. La inclusió, per als nins i nines amb TEA és una solució per garantir que els nins assoleixin els objectius i continguts acadèmics?
		17. Els nins amb TEA presenten unes característiques específiques. Quin tipus de metodologia és més adient?
		18. La inclusió garanteix que tots els nins (amb o sense dificultats) assoleixin els objectius del curs?

		19. El rendiment d'un nin normotípic, queda afectat per les necessitats d'un infant amb una NESE?
		20. Dins una escola ordinària, hi ha un alta quantitat d'estímuls, pot afectar al rendiment d'un nin/a amb TEA?
		21. L'estrès o l'angoixa són efectes propiciats per l'entorn ordinari d'una aula, i que poden afectar el rendiment dels nins/es amb TEA. Quina metodologia potencia més aquests efectes?
	Conèixer les necessitats d'un infant amb TEA, per potenciar el seu èxit a l'escola ordinària	22. Per als nins amb TEA (que el seu component social està afectat), és positiu treballar cooperativament?
		23. Un grup gran (20-25 nins) a les escoles, possibilita la inclusió per a tots els alumnes?
		24. El coneixement de les característiques del TEA per part del professorat és un element clau per propiciar una adaptació més personalitzada?
		25. Els infants que presenten TEA, necessiten d'adaptacions més individualitzades (Dins aula i amb el grup típic)?
26. És necessària la formació de petits grups amb característiques similars, per poder adaptar millor els continguts del currículum?		
27. Creus que els nins que presenten TEA, han de fer treball individualitzats amb un especialista (fora aula, només amb l'especialista o amb un grup amb característiques semblants)?		