

LA INCLUSIÓ DE LA VEU DE L'ALUMNAT AMB PLURIDISCAPACITAT A
L'ENTORN ESCOLAR.

Modelant l'oferta a través de l'escolta de les necessitats expressades
pels alumnes.

M^a Victoria Pachón Esquinas

Treball Final del Màster en Psicopedagogia
Àmbit de millora de la pràctica educativa
Tutora: Sandra Gallardo Ramírez

Universitat Oberta de Catalunya. Juny 2019

INDEX

.	0
1. INTRODUCCIÓ	3
2. JUSTIFICACIÓ	4
3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	6
3.1. DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS	7
3.2. HIPÒTESI	8
4. MARC NORMATIU	9
5. MARC TEÒRIC	11
5.1. LA IMPORTÀNCIA DE LA INCLUSIÓ DE LA VEU DE L'ALUMNAT	12
5.1.1. L'educació centrada en la persona.	12
5.1.2. Mesures i estratègies inclusives.	12
5.2. ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE AMB L'ALUMNAT AMB PLURIDISCAPACITAT	13
5.3. LA INCLUSIÓ DE LA VEU DE L'ALUMNAT AMB PLURIDISCAPACITAT	14
5.3.1. Escoltar per entendre'ls	14
5.3.2. Les formes i els recursos comunicatius.	15
5.4. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL	16
6. MARC METODOLÒGIC	17
6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC	17
6.2. CRONOGRAMA	18
6.3. ÀMBITS DE RECERCA.	19
6.3.1. Context	19
6.3.2. Mostra	20
6.4. INSTRUMENTS DE LA RECERCA	21
6.5. RECOLLIDA I TRACTAMENT DE DADES.	22
7. ANÀLISI DE RESULTATS	24
8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS	35
9.1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ REFERITS ALS OBJECTIUS I/O HIPÒTESI	35
9.2. COMPARACIÓ ENTRE EL MARC TEÒRIC I ELS RESULTATS OBTINGUTS.	37
9.3. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA	37
9.4. PERSPECTIVES DE FUTUR (PROSPECTIVA)	38
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	39
ANNEXOS	

ANNEX 1. DOCUMENT D'AUTORITZACIÓ DE DRETS DE DADES I VEU.

ANNEX 2. MODEL REGISTRE D'ENTREVISTA.

ANNEX 3. ANÀLISI DE DADES.

ANNEX 4. TRANSCRIPCIÓ D'ENTREVISTES.

ANNEX 5. RECULL DE PARÀGRAFS MÉS SIGNIFICATIUS DELS DOCUMENTS DEL CENTRE RELACIONATS AMB AQUESTA INVESTIGACIÓ.

ANNEX 6. LLIBRE DE NODES

ANNEX 7. CODIFICACIÓ PER ELEMENTS I CATEGORIES.

1. INTRODUCCIÓ

En el marc d'una societat que destaca la importància d'oferir a tots els alumnes les mateixes oportunitats d'aprenentatge, creixement personal i de qualitat de vida, ens trobem que aquells alumnes més vulnerables per les seves condicions físiques i de la salut i que requereixen atencions més específiques i desenvolupades per professionals amb un alt nivell de competència, són infants pràcticament invisibles per la societat que els envolta així com per la comunitat acadèmica que desenvolupa reflexions sobre les pràctiques educatives.

Gràcies a iniciatives desenvolupades per les mateixes Institucions que els acull, les famílies dels mateixos alumnes i els professionals dedicats a la investigació sobre la comunicació augmentativa i alternativa i en especial els que han desenvolupat pràctiques orientades des del concepte de l'estimulació basal, que encara en seguim parlant i podem avançar desenvolupant iniciatives de millora que garanteixin el dret fonamental d'aquestes persones a l'educació.

L'objectiu del present treball és contribuir a mostrar un camí cap a la consideració d'aquests infants com a persones amb dret a expressar-se i a ser considerada la seva veu tan rellevant com la de qualsevol altre infant que assisteix a l'escola. Pretenem incorporar les seves aportacions com a guia per ajudar als professionals a dissenyar un entorn escolar afavoridor d'aprenentatge i benestar.

Ens referim al col·lectiu d'alumnes amb pluridiscapacitat. Soro-Camats, Rosell i Basil (2012) defineixen la pluridiscapacitat "com la disfunció severa o profunda de dues o més àrees del desenvolupament incloent sempre dèficit cognitiu. Sovint es tracta de persones amb trastorns neuromotors greus amb dificultats severes en el llenguatge"(p.5). Aquests alumnes generalment presenten també trastorns sensorials i de la salut associats.

Davant la fragilitat que presenten aquests alumnes a l'hora de mantenir la pròpia existència i de comunicar-se amb les altres persones, volem destacar la funció de pràctica protectora que mencionen en el seu treball Bolea i Càrcel (2017) en el sentit que aquesta ha de facilitar l'accés a l'aprenentatge i a aquells sabers culturals que els proporcionin una vida la més autònoma possible. Una pràctica educativa atenta a entendre i escoltar el seu patiment i la seva realitat de vida.

En aquest sentit, a través d'un estudi de cas, contextualitzat en un centre d'educació especial i a través de les aportacions d'una representació significativa dels professionals que hi treballen, així com de l'anàlisi de documents tècnics del centre, hem examinat les condicions que ha de contemplar l'entorn educatiu per tal que sigui capaç d'escoltar i considerar com a rellevant la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat. S'han identificat quines són les estratègies facilitadores d'oportunitats d'intervenció i diàleg amb les altres persones, considerant la rellevància del posicionament dels professionals amb una actitud d'escolta i respecte a les possibilitats i condicions d'accessibilitat a l'aprenentatge d'aquests alumnes. I s'han descrit quins són els

canals comunicatius i els ajuts tècnics que millor faciliten la comunicació i com compartir-los amb els infants.

2. JUSTIFICACIÓ

La trajectòria personal de l'autora de la present recerca, en el camp de l'educació especial amb alumnes amb necessitats educatives especials, ha comportat un aprenentatge continuat gràcies a les situacions quotidianes compartides amb l'alumnat

A l'inici de la seva trajectòria professional com a mestra, va ser necessari que realitzés una adaptació del perfil de la funció educativa que calia desenvolupar. Va poder comprovar com les propostes dissenyades no eren una resposta gens adequada a les necessitats que presentaven els alumnes.

Però el més gran esforç d'adaptació i aprenentatge es va generar quan va començar a treballar amb els alumnes més afectats i fràgils del centre.

L'equip multidisciplinari en el qual ha treballat fins ara, sempre ha tingut la inquietud d'esbrinar les formes de trobar alternatives per garantir el dret a l'educació de tots els alumnes. Encara i que la dominància general en els anys 80/90 era la d'oferir una intervenció assistencial als alumnes amb pluridiscapacitat, ja que no se'ls atribuïa competència suficient per desenvolupar aprenentatge, gràcies a la iniciativa de companys de l'equip, es va conèixer la gran innovació pedagògica que arribava des de l'Alemanya a través del projecte sobre l'estimulació basal desenvolupat pel pedagog Andreas Frölich el 1970.

La Basale Stimulation segons Esclusa (2013) "proposa una Pedagogia vinculada al cos, el qual considera el punt de partida per l'autoconeixement; així com per a la relació amb l'altre i amb l'entorn i, per tant, és clau i fonamental en la construcció de situacions d'aprenentatge."(p.33)

L'evolució que ha fet aquest concepte a través de la maduració i la reflexió feta pels professionals que l'han introduït a la pràctica, els formadors europeus i de l'estat espanyol, que van estendre el concepte a través de la formació i del mateix Andreas Frölich, ha permès construir un marc d'intervenció ajustat a les necessitats i possibilitats d'aquests alumnes i d'altres persones en situació de fragilitat vital.

Són moltes les institucions educatives que estan realitzant formació i volen incorporar innovacions en l'atenció a aquest alumnat. Però la intensa dinàmica de treball que cal adoptar per atendre alumnes que requereixen la intervenció de l'adult per cobrir les necessitats més bàsiques, dificulta sovint adoptar temps per pensar i construir.

És aquesta l'aposta, confirmar les hipòtesis desenvolupades durant un llarg recorregut i que les respostes puguin servir per orientar i guiar les pràctiques

educatives futures dels professionals vinculats a l'atenció a l'alumnat amb pluridiscapacitat.

La principal motivació de l'elecció de la temàtica del treball, es genera a partir de compartir amb aquests alumnes tants dies de convivència. Junts alumnes i professionals, han pogut desenvolupar pràctiques en les quals ells i elles han crescut i han fet grans passes en el seu desenvolupament i és necessari compartir-ho.

Com senyalen Pachón i Roller (2012)

quan els infants no poden produir clarament indicadors llegibles que desencadenin torns de comunicació clars i efectius, els adults hauran d'aprendre unes habilitats especials per comprendre i fomentar els seus senyals de comunicació. La comunicació no és una simple tècnica a aprendre. No es tracta solament de construir el llenguatge, sinó que cada vegada es crea una trobada singular entre dues persones que han de buscar els seus mecanismes d'intercanvi, els codis de comunicació i la seva manera individual de transmetre a l'altre el que vol expressar.

(Pachón i Roller, 2012, p.254).

En el marc de les propostes curriculars generals, es pot trobar la resposta a les necessitats educatives per al gran col·lectiu d'infants al nostre estat, aquestes estan vinculades als sabers als quals la societat actual atribueix valor per tal que puguin desenvolupar competències per a la vida, es tractaria doncs de vincular la identificació de les necessitats a través d'un criteri normatiu. Però tal com diuen Bolea i Càrcel (2017) "cal introduir la perspectiva personal dins del context normatiu general...", la percepció subjectiva de les necessitats des de la perspectiva de les mateixes persones a les quals s'atribueix un estat de necessitat. (p.12)

El que es vol ressaltar és la rellevància d'apropar-nos a l'experiència senzilla i bàsica d'aquests infants i aprendre a través de l'escolta atenta i de la proximitat a mostrar-los el camí per tal que puguin expressar el que necessiten i així poder arribar a sentir la seva "veu silenciada" i ampliar-la per acompanyar-los i orientar-los en el camí del seu desenvolupament.

3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Hi ha nombroses experiències i investigacions, Nieto i Portela (2007), Susinos (2008), Fielding (2011), Escobedo, Becerra (2015), Sales i Traver (2017) entre d'altres, que plategen la importància i rellevància d'incloure la veu de l'alumnat en les dinàmiques de treball educatiu dels centres. L'objectiu és promoure oportunitats d'aprenentatge significatiu amb la finalitat de construir entorns educatius en què els alumnes poden expressar la seva opinió en relació a les decisions que més els afecten.

Coincidim amb les aportacions de Fielding (2011) quan afirma que “en l'àmbit de la veu de l'alumnat encara existeixen problemes sense resoldre, principalment els problemes d'inclusió. Ell proposa “una alternativa més generosa i humana, centrada en la persona i en la comunitat democràtica” (p.31). Hem agafat aquest marc de reflexió per justificar el nostre plantejament i poder ressaltar la incongruència que es genera al sistema educatiu actual quan es parla d'inclusió i no es considera com a vàlid i necessari escoltar i incorporar la veu dels alumnes més greument afectats a l'hora de pensar i dissenyar les ofertes educatives destinades a ajudar-los a progressar. Parlem en concret de l'alumnat amb pluridiscapacitat, que encara i que se'ls reconeix el dret a l'educació, la majoria de modalitats d'intervenció destinades a atendre'ls són concebudes des d'una orientació purament assistencial en les que el reconeixement de les seves necessitats són pensades exclusivament des de l'òptica dels adults.

Es vol incorporar el concepte de *necessitat expressada* que mencionen al seu treball, Bolea i Càrcel (2017) com “la necessitat experimentada manifestada per la persona”, en concret “la demanda d'allò que la persona pensa i considera que és necessari des de la pròpia perspectiva”. En aquest sentit coincidim plenament quan afirmen que “en funció de les característiques del context es pot afavorir o obstaculitzar tant l'experimentació com l'expressió de la necessitat.”(p.12).

Per tal de guiar el procés d'indagació que suposa aquest treball d'investigació s'ha pres com a orientació el model d'avaluació proposat pels mateixos autors, Bolea i Càrcel (2017) amb la intenció de definir les necessitats i les respostes en termes de protecció personal i contextual.

Per tant es vol donar resposta a les següents preguntes:

- Quines condicions ha de contemplar l'entorn educatiu per tal que sigui capaç d'escoltar i considerar com a rellevant la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat?
- Quines condicions ha de contemplar l'ambient educatiu per tal de protegir¹ el procés d'aprenentatge dels alumnes amb pluridiscapacitat?

Quan parlem de condicions ens referim a: el tipus d'estratègies metodològiques, a les concepcions i expectatives dels professionals de l'educació en relació a les capacitats de progrés dels alumnes, als criteris conceptuals que modulen l'estructuració i disseny de l'ambient educatiu i als recursos que s'ofereixen als alumnes per poder realitzar intercanvis comunicatius.

El treball de recerca es porta a terme en el marc del centre d'educació especial Balmes II. Es tracta d'un centre educatiu concertat del Departament d'educació i proveïdor del servei català de la Salut. L'equip multidisciplinari està format per mestres/tutors, educadors, psicopedagog, logopedes, psicòleg clínic, terapeuta ocupacional, infermera i fisioterapeutes. Assisteixen a aquest centre 48 infants que presenten una problemàtica neurològica que afecta el conjunt de les àrees del desenvolupament. El perfil d'aquests alumnes varia en funció del nivell d'afectació motriu, cognitiva i dels trastorns sensorials i de la salut associats.

Al projecte educatiu, s'identifica la finalitat bàsica de l'atenció en "oferir un entorn i una atenció que facilitin el màxim creixement i desenvolupament personal, que proporcionin experiències de seguretat, estabilitat i oportunitats de progrés per a tots els alumnes "(p.2)

El treball de recerca s'ha realitzat amb la col·laboració de l'equip de professionals del centre i amb el suport de l'equip directiu.

3.1. DESCRIPCIÓ DELS OBJECTIUS

La finalitat de la recerca, tal com es menciona a la guia de treball final de màster, és respondre i/o corroborar la pregunta d'investigació o hipòtesis a través de l'obtenció de resultats aconseguits mitjançant la metodologia qualitativa de recollida de dades que aportarà coneixement sobre la temàtica escollida.

El present treball es fonamenta en una metodologia qualitativa a través d'un estudi de cas en el marc d'un Centre d'Educació Especial.

L'Objectiu general previst per la present recerca és el següent:

¹ Utilitzem el terme protecció, basant-nos en el plantejament que realitzen Bolea i Càrcel (2017) en tant que "els processos de protecció pretenen contribuir a l'emancipació i independència de les persones mitjançant la creació de recursos que els permeti afrontar els inevitables conflictes i tensions que es fan presents al llarg de la vida"(p.16). Aquests autors fonamenten l'ús d'aquest terme en els estudis de Fullana (1996) sobre la prevenció del fracàs escolar, Henderson i Milstein (2003) en relació a la resiliència a l'escola, Rutter (1987) entorn a la resiliència psicosocial i els mecanismes de protecció i Lemos (1996) en relació als factors de risc i protecció en psicopatologia de nens i adolescents.

1. Detectar les condicions que ha de contemplar l'entorn educatiu per tal que sigui capaç d'escoltar i considerar com a rellevant la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat

Com a conseqüència i per tal de donar resposta cal desenvolupar els següents objectius específics:

- 1.1 Identificar quines condicions ha de contemplar l'oferta educativa, per tal de promoure la participació dels alumnes de manera que els permeti incidir en el disseny de l'ambient escolar.
- 1.2 Descriure les estratègies metodològiques que ofereixen als alumnes millors oportunitats per expressar les seves necessitats.
- 1.3 Reconèixer quins són els canals comunicatius corporals i els ajuts tècnics que millor faciliten l'expressió d'informacions rellevants per part dels mateixos alumnes.

3.2. HIPÒTESI

En línia amb les preguntes d'investigació i del que s'ha presentat anteriorment, s'ha elaborat la següent hipòtesi: Si l'entorn escolar promou condicions de participació ajustada a les possibilitats comunicatives dels alumnes amb pluridiscapacitat, es disposa de millors oportunitats per escoltar i conèixer les necessitats que experimenten² i, en conseqüència, és possible dissenyar un entorn escolar que afavoreixi i atorgui més sentit al seu aprenentatge.

² El terme necessitat experimentada, que utilitzen Bolea i Càrcel (2017) es fonamenta en la tipologia de necessitats plantejada per Bradshaw (1981): necessitat normativa, necessitat experimentada, necessitat expressada i necessitat comparativa i pren especial sentit en les pràctiques educatives que impulsen la participació de l'alumnat a través de l'expressió de les seves decisions i posicions.

4. MARC NORMATIU

Els principals referents normatius que han orientat el present estudi, en tant que consideren els drets personals i els deures de la societat actual en matèria d'educació cap al col·lectiu d'alumnes més greument afectats, són els següents:

La Llei 13/1982, del 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids. Document que inspirat en l'article quaranta-nou de la Constitució, recull la consideració als drets personals, actuacions especialitzades per a la prevenció diagnòstic i atenció, així com la dotació de recursos específics per a aquest col·lectiu.

DECRET 299/1997 de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, Decret que recull el procés normatiu i les consideracions d'escolarització, la definició del concepte de necessitats educatives especials i actualitza la regulació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, fins a la seva data de publicació. Aquest Decret es basa "en les directrius i recomanacions formulades en la Conferència Mundial sobre necessitats educatives especials celebrada a Salamanca el juny de 1994"(Departament d'Ensenyament, 1997, p.2).

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, afirma al seu preàmbul, que totes les persones tenen dret a l'educació al llarg de tota la seva vida.

En el seu text s'expressa que

la Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la Institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI.

(Portal Jurídic de Catalunya, 2009, p.3)

El DECRET 150/217, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. Aquest Decret

estableix un nou marc de referència perquè tots els centres del Servei d'Educació de Catalunya, i la comunitat educativa general, puguin seguir avançant en la formació de ciutadans compromesos, crítics i actius en el desenvolupament just i solidari de la societat, que només serà possible amb la presència, la participació i el progrés de totes i cadascuna de les persones que en formen part.

(Departament d'Ensenyament, 2017, p.2)

El mateix Decret planteja que tots els alumnes són subjectes de les mesures necessàries (universals, addicionals i intensives), “per tal de garantir l'accés a l'educació i a l'èxit educatiu en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats” (p.4).

Aquestes Lleis i Decrets informen i regulen les actuacions en matèria d'educació com a resultat de les converses i les produccions tècniques dels organismes públics que són un reflex del pensament col·lectiu de la societat actual.

Però si bé aquestes són de vital importància per tal de situar-nos en el moment actual de funcionament del sistema educatiu, vull destacar la importància que per al present estudi té la **Convenció sobre els drets dels infants**, adoptada i ratificada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989, i que destaca a l'**article 12** el dret del nen a expressar lliurement la seva opinió en tots els aspectes que l'afecten i com s'han de considerar les seves opinions. Si bé és cert que planteja com a limitacions si el nen està en condicions de formar-se un judici propi, i la seva edat i nivell de maduresa, en

contrapartida, planteja unes condicions per fer efectiva la seva escolta; tenir oportunitats per ser escoltat i disposar d'un representant legal o d'un òrgan apropiat que garanteixi aquest dret.

En continuïtat el 2006 es va publicar la **Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat**, ratificat a l'estat espanyol i publicat el 2008, a l'article 7, punt 3, i en aquest es contempla

el dret dels nens i nenes amb discapacitat d'expressar la seva opinió lliurement sobre totes les qüestions que els afecten, opinió que rebrà la deguda consideració en funció de l'edat i la maduresa, en les mateixes condicions que la resta d'infants i a rebre assistència apropiada en funció a la seva discapacitat i edat per tal de poder exercir aquest dret.

(BOE núm. 96, 2008, p.20651)

Es vol destacar així també que tots els principis expressats a totes dues Convencions es basen en el "reconeixement de la dignitat intrínseca i dels drets iguals i inalienables de tots els membres de la família humana"(BOE núm.96, p.20648)

5. MARC TEÒRIC

Donant continuïtat a l'expressat a l'apartat anterior, el sentit del present treball sorgeix de l'esforç i l'interès a ressaltar el dret de qualsevol infant a ser tractat amb dignitat i a ser reconeguda, entesa i escoltada la seva veu. Ens referim en concret al col·lectiu d'alumnes amb pluridiscapacitat.

En aquest marc teòric es pren com a referència els conceptes desenvolupats a dos estudis, l'estudi dissenyat per Michael Fielding (2011) "La veu de l'alumnat i la inclusió educativa: una aproximació democràtica radical per a l'aprenentatge Intergeneracional" en relació a com fer efectiva la veu de l'alumnat a través de la construcció d'un marc escolar concebut com un entorn democràtic en el qual a través d'una educació centrada en la persona, alumnes i professors aprenen junts. Així també ens guiem pel treball desenvolupat per Laia Becerra (2015) "La veu de l'alumnat com a eina per a la inclusió educativa" "en tant que ens aporta evidències de com considerar la participació de l'alumnat amb competències diverses i compartint experiències, es pot generar coneixement.

Amb la següent figura es pretén reflectir la relació entre els conceptes que defineixen el marc teòric i que es presenten a continuació.

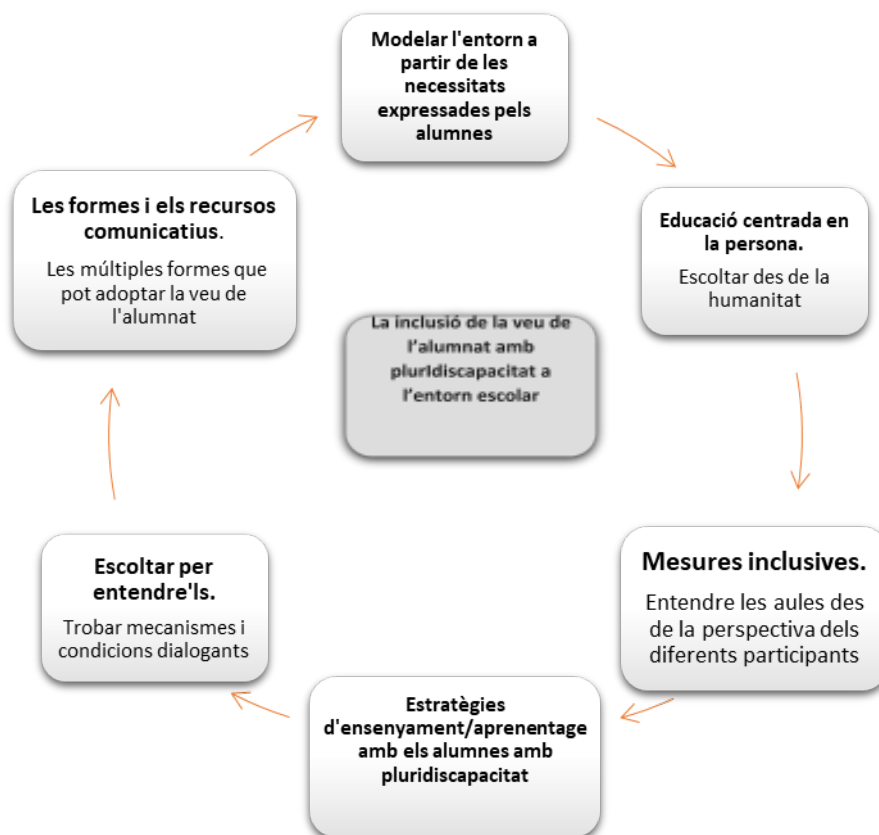


Figura 1. Marc teòric: Conceptes que el defineixen i les seves relacions.

Font: Elaboració pròpia

5.1. LA IMPORTÀNCIA DE LA INCLUSIÓ DE LA VEU DE L'ALUMNAT

Una de les finalitats és considerar l'escola com un espai de vida i d'aprenentatge que vincula els nens i joves als valors i fonaments de la societat en la qual viuen.

En el marc d'una escola inclusiva oberta a la diversitat i a les diferències individuals, volem donar espai a l'emergència de la subjectivitat dels nens a través d'escoltar i considerar el que senten i necessiten. Pretenem donar valor i consideració a l'experiència de qualsevol nen, sigui quina sigui la seva circumstància de vida. Farem un primer recorregut per les aportacions d'estudis i experiències professionals que han ressaltat la rellevància de crear comunitats escolars democràtiques que contemplin en la seva dinàmica habitual, espais oberts a donar veu a l'alumnat en tant que faciliti sentir la seva opinió sobre les dinàmiques escolars i sobre la seva experiència entorn de l'aprenentatge.

Intentarem extreure aquelles reflexions que poden resultar més significatives per a la present recerca.

5.1.1. L'educació centrada en la persona.

En aquest sentit compartim les aportacions de Fielding (2011) quan parla de l'educació centrada en la persona com aquella “en la que el nen no és el foc del rendiment organitzacional i d'èxit econòmic” es tracta més aviat d'estructures escolars que faciliten que “la veu de l'alumnat sigui emergent i dialogística, relacional i recíproca, tant en el seu compromís com en les intencions a les quals aspira, són alumnes i professors treballant i aprenent junts en societat”. (p.38)

Fielding ens anima a escoltar amb tota la nostra humanitat, amb “una apertura genuïna mútua, una reciprocitat interessada i desperta a la riquesa de la humanitat de cada persona, en lloc d'una consulta desinteressada i indiferent” (p.51)

5.1.2. Mesures i estratègies inclusives.

Seguint les reflexions de Becerra (2015), entorn del valor de les iniciatives de la inclusió de la veu de l'alumnat, en tant que faciliten “desvelar les desigualtats o injustícies que es donen entorn de grups o individus marginats de la participació en les Institucions i en la societat”(p.3).

Com afirma Ainscow, (citada per Escobedo, Sales i Traver, 2017) perquè un centre sigui inclusiu, tant l'escola com les aules han de ser enteses des de la perspectiva dels diferents participants,” inclosos els mateixos nens”. (p.302).

Ens cal arribar a aconseguir un nivell de consens en la mirada i actituds dels professionals, de manera que, com afirma Echeita (citada per Escobedo, Sales i Traver, 2017) “els i les docents ja no són conductors de coneixements, sinó guies dels nens”.(p.303) És a dir estem parlant de professionals que mostren una actitud interessada, atenta, reflexiva i sincera sobre els aspectes que més afecten els alumnes i entorn de les condicions que millor faciliten el seu aprenentatge. Per tant ens cal ara reflexionar sobre com fer visible la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat.

5.2. ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE AMB L'ALUMNAT AMB PLURIDISCAPACITAT

Els alumnes amb greus afectacions recorren el curs del desenvolupament de manera molt singular, aquest procés no és harmònic i es veu sovint afectat per múltiples circumstàncies. Factors com l'evolució de la seva salut, les limitacions físiques i sensorials que pateixen, les qualitats de les relacions

interactives amb les persones de referència, les limitacions o adaptacions de l'entorn així com la idoneïtat i qualitat de les ofertes educatives que es dissenyen per ells, són elements claus que dificulten o promouen el seu desenvolupament.

Von Tetzchner (2012) utilitza dos conceptes claus per orientar la nostra anàlisi. En primer lloc el fet que el desenvolupament és transaccional en el sentit de què "la transacció designa la interacció recíproca entre el nen i el seu entorn" (p.35). És a dir, planteja que

el desenvolupament del nen es veu afectat per com el nen percep l'entorn i a la vegada per com l'entorn el percep a ell. El nen influirà en les persones del seu entorn i aquestes s'adaptaran a les característiques del nen en funció de com el perceben.

(Von Tetzchner, 2012, p. 35)

Aquest concepte és clau, ja que sovint les possibilitats d'intervenció que els adults ofereixen a aquests alumnes són mínimes sota la percepció de la manca de competències i així el nen s'habituja a la manca d'activitat, mostrant en conseqüència en menor mesura les seves possibilitats d'acció.

El segon concepte que presenta és la bastimentada. Hundeide i Rogoff (citats per Von Tetzchner, 2012) afirmen que

la bastida correspon al principi de participació guiada és a dir, que els nens avancin en el seu desenvolupament participant activament en activitats de valor cultural amb la guia, el suport i l'estímul de nens i adults amb diferents habilitats i estatus.

(Von Tetzchner, 2012,p.37)

Es tracta, doncs, com afirmen Wood, Bruner i Ros (citats per Von Tetzchner 2012) de la possibilitat de realitzar tasques de manera més independent i de construir noves competències, gràcies a la guia i el suport que ofereix l'adult, davant la resolució de problemes diaris. Per tant, no es tracta tant de dominar immediatament una habilitat sinó de marcar el camí per desenvolupar-la. És a dir, oferir al nen oportunitats d'actuar en el marc de l'activitat compartida entre l'adult i el nen/a, respectant al màxim les seves possibilitats, per tal que aquest arribi a independitzar-se de l'adult i pugui realitzar la tasca amb el màxim d'autonomia possible.

Però com han de ser aquestes propostes educatives? Rosell, Soro-Camats i Basil (2012) ressalten la idoneïtat de plantejar propostes rehabilitadores i educatives funcionals, en el sentit que aquestes propostes es realitzin en situacions quotidianes contextualitzades, de manera que siguin experiències properes i significatives pels alumnes. Així també plantegen la importància d'habilitar les condicions de l'entorn per tal de "compensar les limitacions físiques, sensorials, psicològiques i comunicatives d'aquests alumnes" de manera que augmentin les seves possibilitats de participació. L'enfocament habilitador doncs, "persegueix reduir la diferència entre l'exigència de l'entorn social i el nivell de competències que té la persona per tal d'aconseguir realitzar una activitat, compensant en el possible la seva discapacitat"(p.56)

Cal reflexionar sobre la contradicció en la qual es troben molts professionals a l'hora d'escollir els continguts de treball més idonis perquè aquests alumnes puguin desenvolupar les seves competències. El currículum ordinari encara que obert a les adaptacions, no incorpora molts dels continguts que són rellevants per a aquests alumnes i que es refereixen a activitats molt bàsiques a nivell perceptiu i comunicatiu i a experiències vinculades a la cura de la salut en la qual ells han de poder participar activament per no sentir-se exclusivament malalts.

És per tant fonamental reflexionar entorn de la selecció dels continguts més significatius i del disseny de reptes abordables que respectin el seu nivell de competències. En aquest procés, la comunicació ocupa un lloc fonamental d'aproximació i mediació a les experiències amb els altres, el seu cos i l'entorn.

5.3. LA INCLUSIÓ DE LA VEU DE L'ALUMNAT AMB PLURIDISCAPACITAT

Sovint en l'atenció educativa amb alumnat amb pluridiscapacitat ens trobem amb una excessiva preocupació per conèixer en detall totes les patologies i dificultats que presenten, aquesta mirada focalitzada en el dèficit no ens permet trobar a la persona i a les seves competències.

5.3.1. Escoltar per entendre'ls

La gran responsabilitat que planteja l'atenció educativa a aquests alumnes, vinculada així mateix al manteniment de la vida i a la cura de la salut de persones tan fràgils, provoca en els professionals una focalització en la seva responsabilitat, i així sovint totes les decisions i consideracions sobre el seu progrés i benestar vénen planificades des de la perspectiva professional. Per tant, s'obvia la necessitat que presenten aquestes persones de ser escoltades i de poder intervenir activament, se'ls nega la possibilitat de sentir que poden prendre decisions en relació a allò que més els afecta. Com afirma Becerra (2015) "el desconeixement de les seves necessitats per part d'alguns professors/res és una de les més grans barreres per a l'alumnat" (p.4)

El que pretenem amb el present estudi és, com assenyala Matía (citada per Becerra, 2015) “no veure les dificultats com una barrera, sinó com un repte a superar.” Això és “el que permet als alumnes reforçar les seves habilitats”. (p.9)

Com assenyala Susinos (2008) les iniciatives de la veu de l'alumnat persegueixen modificar el pensament tradicional sobre l'estatut d'alumnes i “la creença inexcusable de la verticalitat de les relacions pedagògiques” (p.124)

En aquesta relació d'intercanvi el que ens interessa és com apropar-nos a la realitat dels infants i trobar els mecanismes i les condicions dialogants per fer emergir les seves intervencions en un entorn acollidor, respectuós i atent que ofereixi l'acompanyament i el suport necessari per ajudar-los a ser més actius.

5.3.2. Les formes i els recursos comunicatius.

Per tant, ens cal indagar sobre les múltiples formes que pot adoptar la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat, és a dir com afirmen Susinos, Parrilla i Rojas, citats a Susinos (2008), “no podem oblidar que la veu com a concepte polisèmic pot i cal ser explorada per camins alternatius que, de vegades, han de servir-se de metodologies adaptades o alternatives”.(p.129)

Sovint en els intercanvis comunicatius amb aquests infants es produeixen malentesos provocats per les dificultats d'ambdós interlocutors. Com afirmen Soto i Solomon-Rice (2012) “aquests nens depenen de sistemes de comunicació no convencionals i presenten comportaments atípics per expressar les seves necessitats i desitjos bàsics”.(p.99).

Cal per tant l'esforç dels interlocutors per dissenyar procediments d'interpretació ajustada de les seves intervencions. Es fa necessari com aporten Pachón i Roller (2012) trobar mecanismes d'intercanvi, codis de comunicació i la manera personal de transmetre a l'altre el que es vol expressar.

Es fa imprescindible trobar els significats compartits entre tots dos. Entenent el significat, tal com defineix Nelson (citada per Soto i Solomon-Rice, 2012) com “allò que és percebut com a rellevant-significatiu per l'individu d'acord amb les seves necessitats, interessos, context present o història anterior”(p.99)

Es tracta per tant d'una tasca conjunta desenvolupada entre l'infant i l'adult i construïda des de la proximitat corporal cap a formes de comunicació més complexes. En aquesta situació d'intercanvi, són fonamentals les reaccions emocionals dels professionals, les actituds afectuoses, atentes i respectuoses. El que l'adult sent i transmet al nen emocionalment és bàsic per tal que aquest s'animi a participar i a continuar el diàleg. Es tracta de què el nen pugui sentir en cada intercanvi que és un subjecte actiu i fonamental perquè es produeixi la comunicació. Cal considerar que el que l'infant vol o necessita transmetre, té valor en aquest intercanvi i que el contingut pot ser una incògnita per l'adult. Aquest no ho sap tot del nen.

Els alumnes amb pluridiscapacitat que assisteixen a l'escola, tenen molts d'ells llarga experiència en la interacció comunicativa amb els adults de referència. Així s'han trobat amb situacions d'escolta i interpretació molt variada. Però el

que sovint ens trobem en el dia a dia a l'escola, són infants que encara i les seves grans dificultats per moure's, produir sons i controlar el seu cos, fan moltes intervencions dirigides cap a l'adult i que esperen ser recollides i contestades.

5.4. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL

Amb la realització del present estudi es pretén donar visibilitat a un col·lectiu d'infants i joves que per les seves condicions de discapacitat, queden sovint exclosos de ser considerats com a persones amb les qualitats i les competències necessàries per exercir el seu dret a ser escoltades. Així mateix, es vol col·laborar i orientar als professionals vinculats a l'atenció educativa i terapèutica amb aquests infants, per tal d'aportar dades i reflexions que facilitin els intercanvis comunicatius en les millors condicions possibles.

Per les característiques de qualsevol treball d'investigació educativa i en consonància amb el mateix objectiu de la recerca, es pretén amb la seva realització millorar l'atenció educativa del col·lectiu al qual ens referim i per tant col·laborar en garantir el seu benestar personal i qualitat de vida. És en aquest sentit que tal com afirma Sañudo (2006), "el que distingeix la investigació educativa d'altres tipus d'investigació és el seu ús i rellevància en la pràctica educativa"(p.84)

Durant el procés de recollida de dades es garanteix el respecte als drets d'autonomia, privacitat i confidencialitat dels participants, en aquest cas els professionals del centre i indirectament els seus alumnes. Per tant s'ha donat informació detallada del propòsit de la investigació als diferents participants així com de l'ús que es fa de les dades obtingudes. La seva participació ha de ser totalment voluntària. I tal com aporta Sañudo (2006) la privacitat ha de ser garantida en el sentit de la llibertat del subjecte "de triar quina informació, en quin temps, circumstàncies, creences, conductes i opinions vol compartir" i en segon lloc "el dret de la persona de no donar aquella informació que no vol compartir"(p.91)

En consonància s'ofereixen documents amb la informació detallada del propòsit i beneficis de la investigació, així com de les obligacions i compromisos, a tots els participants per tal que estiguin suficientment informats i puguin optar lliurement a donar el seu consentiment. [Veure ANNEX 1](#)

S'ha pres com a punt de referència dos dels principis bàsics de la bioètica presentats per Bringuera, Fernández de Samamed, Pons, Pujol, Rodríguez i Saura (2014) per tal de valorar la incidència i possible repercussió en els participants indirectes, és a dir els alumnes, de les actuacions realitzades en el present treball. Ens referim al principi de beneficència en el sentit de què els resultats del treball han de "generar coneixement rellevant, pertinent i vàlid, que redundi en el benefici social o personal dels participants" i en segon lloc la no maleficència, en tant que "la investigació no pot produir mal i ha de valorar els possibles riscos i prevenir-los" (p.180).

6. MARC METODOLÒGIC

Tal com hem presentat anteriorment, el que es pretén amb el present estudi és comprendre i analitzar els factors que incideixen en el disseny de l'entorn educatiu de manera que es proporcionin oportunitats d'aprenentatge als alumnes amb pluridiscapacitat, per tal que puguin expressar les seves necessitats. Es tracta de recollir les aportacions i reflexions dels professionals més directament implicats en la construcció d'aquest entorn. Es pretén ratificar la hipòtesi i en segon terme arribar a dissenyar un material que serveixi de guia i contrast amb les pràctiques d'altres professionals de l'àmbit educatiu, de manera que puguin considerar l'escolta de la veu del seu alumnat i augmentar les oportunitats de participació dels alumnes amb els quals treballin.

6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

Considerem que per les característiques de la nostra recerca, la metodologia que podrà donar millor resposta al nostre objectiu d'investigació és la **qualitativa**, en el sentit de què tal com aporten Hernández, Fernández i Batista (2014) "la metodologia qualitativa s'enfoca en comprendre els fenòmens, explorant-los des de la perspectiva dels participants en un ambient natural i en relació amb el seu context."(p.358). Com afirmen els mateixos autors "l'investigador s'introdueix en les experiències dels participants i construeix coneixement, sempre conscient que és part del fenomen estudiat."(p.9) És en aquest sentit que trobem fonamental per al present estudi, apropar-nos a les reflexions i coneixements construïts pels professionals del centre en relació a la temàtica d'estudi, des de la perspectiva que els ha aportat l'experiència i la trajectòria professional, i a la vegada des de la pròpia perspectiva subjectiva i ètica en relació a la vivència de la seva funció professional amb aquests alumnes. Aquest esforç d'apropament a les persones, natural en la metodologia qualitativa, és fonamental per al nostre estudi.

Un altre aspecte que es creu molt significatiu en la nostra investigació és l'enfocament interpretatiu que mencionen Hernández, Fernández i Batista (2014), en tant que es tracta de "trobar sentit als fenòmens en funció dels significats que les persones els atorguen"(p.9). Pel que sabem la trajectòria dels professionals del centre en el camp de l'educació amb persones amb greus afectacions, els ha fet indagar i conèixer diferents perspectives teòriques que poguessin sustentar les intervencions educatives i terapèutiques que realitzen en el dia a dia. Els ha obligat a consensuar intervencions des de la perspectiva de funcions professionals molt diverses del camp de l'educació i la salut i és per tant fonamental conèixer els materials que han pogut elaborar i que justifiquen les seves intervencions. Aquests materials inclouen els significats que fan servir, les interpretacions que han realitzat de les teories treballades i els acords sobre l'ètica en la seva intervenció. És per tant molt rellevant en aquest cas, com destaca Rodríguez-Gómez (2017) "parar atenció a

la funció social que té el llenguatge per a la comprensió i la construcció del món en un context espai-temps concret.”

El mètode que s'ha triat per desenvolupar la recerca és **l'estudi de cas**. Aquest es realitza a una Institució educativa d'educació especial molt significativa a l'entorn del Baix Llobregat per la seva especialització en atendre el col·lectiu d'alumnes amb greus afectacions, especialment de la salut. Fem nostra la definició de Rodríguez, Gil i Garcia (citats a Rodríguez-Gómez,2017) en tant que “l'estudi de casos implica un procés d'indagació que es caracteritza per l'examen detallat, comprensiu, sistemàtic i en profunditat del cas objecte d'estudi” (p.45). Volem endinsar-nos en la realitat educativa d'aquest cas, el centre, per intentar examinar i descriure quines són les millors condicions per fer emergir i per incloure la veu de l'alumnat amb pluridiscapacitat en el seu entorn i aprofitar les seves aportacions per orientar una atenció educativa de qualitat.

Som conscients que amb aquest tipus de recerca no es pot generar una teoria totalment generalitzable i que serà efectiva per tots els alumnes amb les mateixes condicions, més aviat es parla de generalització en termes de Stake (citats a Munarriz, 1992) com “la produïda a mesura que el lector de l'estudi de casos l'aplica al seu propi cas”.(p.106). És a dir altres casos a través de la lectura detinguda del nostre, poden ells mateixos, aprofitar les nostres aportacions per fer-les seves i en el context del seu centre introduir les millores que les nostres reflexions i evidències els generin. Així també considerem idònies pel nostre estudi les aportacions de Stake (citats per Redón i Angulo, 2017) en tant que és possible comprendre un problema més ampli a través d'un cas en particular. Es tractaria, doncs, de sensibilitzar i formar al col·lectiu de professionals que treballen a l'educació i que es puguin trobar amb la necessitat d'acollir en el seu centre alumnat amb pluridiscapacitat. Aquest estudi els pots ser significatiu en tant que comparteixin l'objectiu d'investigació i es trobin en unes condicions similars.

Per últim ens afegim a la definició del cas que realitzen Redón i Angulo (2017) en tant que el cas representa els valors de l'investigador, les seves teories prèvies i les seves conviccions” Però sense perdre de vista que “fer un estudi de cas implica reflexionar sobre el que s'està fent” (p.70) i en definitiva com afirma Care (citats per Redón i Angulo, 2017) es tracta “d'identificar l'estructura analítica que es construeix i descobrir i desenvolupar la mateixa veu de qui investiga”(p.70).

6.2 CRONOGRAMA

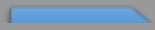



A continuació es presenten les diferents tasques, tal com es van preveure a la fase d'aplicació del projecte.

Una vegada consensuada la mida de la mostra, es van dissenyar els instruments que millor s'adequaven a la recerca. Val a dir, que als estudis

qualitatius, aquests instruments poden ser modificats durant el procés per fer-los més efectius.

Les dates del mateix treball de màster han marcat la temporalització a seguir. En aquest sentit, tant la varietat d'instruments de recollida d'informació com la mida de la mostra s'han vist afectats per la disponibilitat de temps per realitzar l'estudi.

Com queda presentat al cronograma, les tasques realitzades durant la fase d'aplicació han estat: selecció de la mostra acordada amb el centre, elaboració i disseny d'instruments per a la recollida de dades i per a l'anàlisi de dades, presentació del cronograma a l'equip directiu del centre, presentació del contingut de les entrevistes i signatura de consentiment a la cessió de dades i veu dels participants, administració dels diferents instruments als professionals del centre, revisió de dades i anàlisi d'aquestes, obtenció de resultats i elaboració de l'informe corresponent amb les conclusions.

CRONOGRAMA DE LA FASE D'APLICACIÓ.					
ACTIVITATS	SETMANA 1 DEL 22/04 AL 28/04	SETMANA 2 DEL 29/04 AL 03/05	SETMANA 3 DEL 06/05 AL 10/05	SETMANA 4 DEL 13/05 AL 19/05	SETMANA 5 DEL 20/05 AL 24/05
SELECCIÓ DE LA MOSTRA.					
ELABORACIÓ D'INSTRUMENTS					
REUNIÓ AMB L'EQUIP DIRECTIU					
REUNIÓ AMB ELS CANDIDATS					
ADMINISTRACIÓ D'INSTRUMENTS					
REVISIÓ DE DADES I ANÀLISI DE RESULTATS					
ELABORACIÓ DE L'INFORME: Conclusions i discussió.					

6.3. ÀMBITS DE RECERCA.

6.3.1. Context

Com ja s'ha apuntat amb anterioritat, l'estudi es porta a terme en el Centre d'Educació Balmes II, un dels serveis de la Institució Balmes SCCL. Es tracta d'una entitat d'iniciativa social i sense ànim de lucre, que defineix el seu objectiu fonamental a través dels seus estatuts, en "oferir serveis educatius i d'assistència sanitària i en salut mental a la població infantil i juvenil amb necessitats educatives especials, preferentment a la Comarca del Baix Llobregat."

El centre està ubicat al municipi de Sant Boi de Llobregat i ofereix places per 48 alumnes. Actualment assisteixen 45 alumnes que presenten discapacitat motriu amb diferents graus d'afectació, discapacitat cognitiva i trastorns sensorials i de la salut física i/o mentals associats. L'equip multidisciplinari està format per mestres/tutores, educadores, fisioterapeutes, logopedes, terapeuta ocupacional, psicopedagog, neuropediatre i infermera. Aquest equip en què conflueixen diferents disciplines, garanteix l'atenció a les especials condicions de vida i desenvolupament d'aquest col·lectiu d'alumnes. Així es dissenya una oferta educativa i sanitària que atengui totes les necessitats educatives i vitals que presenten. El fet de poder disposar d'atenció de la salut facilita l'accés a l'educació d'alumnes amb gran fragilitat vital. Per aquesta especificitat, s'atenen alumnes de tota la comarca del Baix Llobregat i rodalia: 7 alumnes de Sant Boi, 6 de Sant Vicenç dels Horts, 2 de Castelldefels, 4 de Sant Feliu, 1 del Prat, 3 de Gavà, 3 de Santa Coloma de Cervelló, 2 de Begues, 3 de Viladecans, 1 de Torrelles, 1 de Corbera, 1 de Sant Andreu de la Barca, 1 d'Olesa, 2 d'Esplugues, 2 d'Hospitalet, 1 de Martorell, 1 de Sant Joan d'Espí, 1 de Molins de Rei, 1 a Esparreguera, 1 de Sant Esteve de Sesrovires i 1 de Barberà del Vallès. D'aquest col·lectiu 7 dels alumnes presenten necessitats educatives especials derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides, amb el que es fa necessari un seguiment continuat per part de serveis socials. Com a centre d'educació especial és considerat centre d'alta complexitat.

El CEE Balmes II va ser pioner a l'estat espanyol en la incorporació de l'Estimulació Basal com a concepte orientador de les pràctiques educatives amb alumnes amb pluridiscapacitat. Inclou en les seves propostes educatives i terapèutiques, la teràpia amb animals i l'atenció aquàtica orientada pel mètode Halliwick. El desenvolupament personal i la comunicació són els eixos entorn dels quals es vinculen la resta d'àmbits d'intervenció. Així tots els alumnes es beneficien de l'ús d'ajudes tècniques per a la comunicació i l'aprenentatge i molts d'ells fan servir sistemes augmentatius i/o alternatius de la comunicació per poder aprendre i interaccionar amb els altres. El centre desenvolupa experiències d'inclusió amb els alumnes que conjuntament amb l'EAP (Equip d'assessorament Psicopedagògic) es decideix que es poden beneficiar. Aquestes són les experiències compartides i les experiències singulars en què un professional del centre acompanya a l'alumne al centre ordinari.

6.3.2. Mostra

Pel que respecta a la selecció de la mostra, s'ha triat un mostreig no probabilístic de tipus intencional, en tant que s'han seleccionat aquells professionals que poden aportar informació molt significativa pel tema d'estudi i que representen el model d'intervenció del centre.

Tal com es pot observar a la següent taula, a l'estudi participen 4 professionals que representen funcions educatives diverses i representatives al centre (tutores, educadora i logopeda), així com la cap d'estudi com a professional de l'equip directiu. Tres dels professionals tenen una llarga experiència al centre i han participat activament en el disseny del projecte educatiu de centre i en

activitats de docència. Van formar part, així mateix, de l'equip directiu en diferents moments de la història del centre. S'ha volgut tenir un factor de contrast amb la participació de la logopeda de recent incorporació, 2 cursos, però que pel seu perfil personal i validesa professional pot ser un element clau.

L'Equip directiu i el mateix claustre han estat d'acord en col·laborar amb l'estudi i adaptar els horaris de reunions per realitzar les entrevistes.

A continuació es presenta la taula 2 que ofereix informació sobre les característiques dels professionals que participen, així com dels instruments de recollida d'informació que es fan servir.

Taula 1. MOSTRA				
INSTRUMENTS	PARTICIPANTS			
ENTREVISTES	TUTORA EDAT: 57 ANYS FORMACIÓ: MESTRA EDUCACIÓ ESPECIAL. LLARGA EXPERIÈNCIA EN ESTIMULACIÓ BASAL UBICACIÓ AULES DE SALUT FRÀGIL PROJECTE: LA COMUNICACIÓ CORPORAL I LES AJUDES TÈCNIQUES DE BAIXA AUTONOMIA	TUTORA EDAT: 55 ANYS FORMACIÓ PEDAGOGA LLARGA EXPERIÈNCIA EN SAAC UBICACIÓ: AULA DE PRIMÀRIA PROJECTE: ALUMNES AMB GREUS PROBLEMÀTIQUES NEUROLÒGIQUES INTENS TREBALL EN TECNOLOGIA	LOGOPEDA 23 ANYS FORMACIÓ LOGOPÈDIA MÀSTER EN TERÀPIA MIOFUNCIONAL TREBALLA AMB MOLTS ALUMNES DEL CENTRE AMB PARLA I SENSE. GRAN HABILITAT EN TECNOLOGIA PER A LA COMUNICACIÓ.	CAP D'ESTUDIS I EDUCADORA EDAT: 46 ANYS FORMACIÓ PSICÒLOGA UBICACIÓ: AULA DE PRIMÀRIA/SECUNDÀRIA PROJECTE: ALUMNES AMB GREUS AFECTACIONS NEUROLÒGIQUES I SENSORIALS. INTENS TREBALL EN ESTIMULACIÓ BASAL I SAAC
ANÀLISI DE DOCUMENTS	PROJECTE EDUCATIU	MODEL D'INTERVENCIÓ	MARC DE REFERÈNCIA	CODI DEONTOLÒGIC.

Taula 1. Mostra e instruments Font : Elaboració pròpia

6.4. INSTRUMENTS DE LA RECERCA

A causa del temps reduït disponible per desenvolupar la recerca, ha estat convenient triar instruments per a la recollida d'informació que poguessin aportar informació rellevant, però que la seva posada en marxa no impliqués un llarg procés de treball. Així mateix ha estat important no distorsionar la dinàmica de treball del centre i comptar amb l'acord i col·laboració d'aquest. El fet que sigui el meu centre de treball ha facilitat molt l'accés a les informacions i els contactes amb l'equip directiu per organitzar les entrevistes i accedir als documents.

Les tècniques d'investigació triades per desenvolupar l'estudi són:

- **Les entrevistes semiestructurades.** En tant que ens permet a partir d'un guió previst de preguntes obertes, analitzar aquells continguts més rellevants per al projecte, però deixant espai a la vegada, a l'expressió pròpia i subjectiva de cada professional. Així també, ens permet, com

afirmen Hernández, Fernández i Baptista (2014), que “l’entrevistador tingui la llibertat d’introduir preguntes addicionals per precisar conceptes o obtenir major informació”.(p.403)

Per dissenyar les preguntes hem tingut present com aporten Vallejos i Angulo (2017) “planificar els diferents àmbits sobre els quals versaran les qüestions i les preguntes”.(p.109), per tal de poder controlar prèviament que s’abordin tots els aspectes significatius per a la recerca.

Ens hem decantat per aquest instrument per les condicions de proximitat entre l’investigador i l’entrevistat i per poder “comprendre les perspectives que tenen els informants respecte de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen amb les seves paraules” Taylor i Bogdan (1987) (citats en Vallejo i Angulo, 2017,p.106). Incorporem model d’entrevista amb el llistat de preguntes. [Veure ANNEX 2](#)

- **L’anàlisi de documentació del centre.** Per poder complementar l’anàlisi de les dades s’han revisat alguns dels documents dissenyats per professionals del centre que mostren el seu posicionament tècnic en relació a com dissenyar un entorn educatiu promotor de la participació dels alumnes en les decisions que els afecten.

6.5. RECOLLIDA I TRACTAMENT DE DADES.

Per accedir a la recollida d’informació ha estat necessari presentar al centre educatiu el projecte de recerca, inicialment a través de l’equip directiu i a continuació en una presentació al claustre. El centre va donar el suport necessari i va estar molt interessat a participar en la recerca. De fet va considerar que beneficiaria a l’evolució i millora del projecte educatiu de centre. A continuació es van acordar els horaris de les entrevistes. Aquestes es van realitzar en horari no lectiu dels professionals i es van dur a terme en el termini de dues setmanes. Es van registrar en format àudio per tal de procedir a continuació a la seva transcripció. Paral·lelament es va poder accedir al servidor del centre per tal de descarregar els documents seleccionats i poder procedir a la selecció dels fragments més significatius. Val a dir que fa temps que conec i treballo amb aquests documents.

El procés d’anàlisi de les dades des de la metodologia qualitativa, requereix un seguit de passos que cal realitzar de manera sistemàtica.

Es pren com a guia la proposta que realitzen Hernández, Fernández i Baptista (2014) respecte als propòsits centrals de l’anàlisi qualitatiu, en tant que a partir de rebre una sèrie de dades sense organitzar, els hi proporcionarem una estructura per a poder-les analitzar.

Cal per tant adoptar una codificació qualitativa que consisteix com presenten els mateixos autors en identificar segments de contingut, analitzar-los i comparar-los i a partir d’aquí establir diferents categories que permetran “organitzar els resultats o descobriments relacionats amb un fenomen o

experiència humana que està sota investigació". (Hernández, Fernández i Baptista, 2014,p.426)

Per a la tasca d'anàlisi qualitatiu de les dades, hem seguit l'enfocament de la teoria fonamentada. Com defineix Gibbs (2012) "el foc central es posa en generar inductivament idees teòriques o hipòtesis noves a partir de les dades".(p.76) Per facilitar aquesta anàlisi es va utilitzar el programa NVivo 12, programa d'anàlisi de dades qualitatives assistides per ordinador (CAQDAS) que facilita la incorporació dels documents i la seva anàlisi a través d'identificar nodes (categories) i vincular-los a diferents segments del text. Cal abans, preparar els documents per introduir-los al software. Així és necessari transcriure les entrevistes i extreure les dades més significatives dels documents del centre. Es tracta de preparar tots els documents per tal de poder-los introduir al programa.

Per tal de realitzar aquesta tasca es presenta un model de document a l'ANNEX 3, que permet vincular tots els elements bàsics de la recerca i organitzar-los per realitzar la tasca de codificació i posterior anàlisi. Aquest document té l'objectiu de recollir les diferents categories per a després, com afirmen Hernández, Fernández i Baptista (2014) codificar-les, esbrinar la freqüència en què es produeixen i la relació entre les diferents categories (codificació axial) per tal de trobar vinculacions, nexes i associacions entre elles. I per últim, analitzar aquest material i extreure conclusions i explicacions. Presentem a la figura 2, el procés seguit per analitzar les dades.

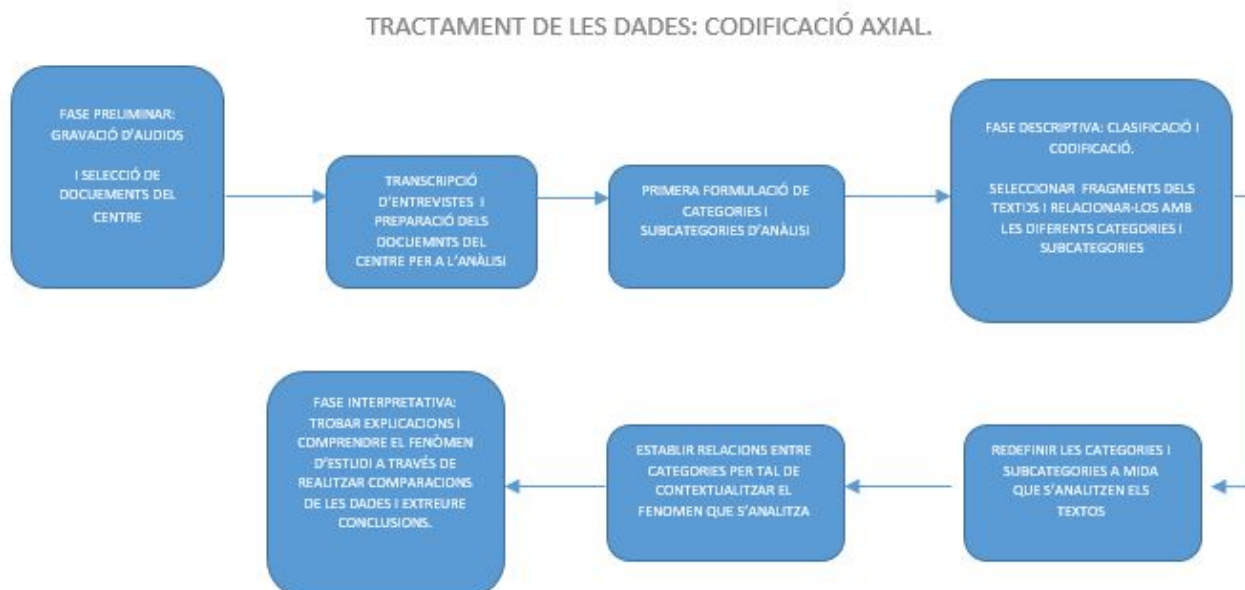


Figura 2. Procés de codificació axial en el marc de la teoria fonamentada, orientat per les aportacions de Corbin i Strauss (2002)

7. ANÀLISI DE RESULTATS

A continuació es presenten els resultats de l'anàlisi qualitatiu estret de les dues tècniques d'investigació utilitzades, les entrevistes i l'anàlisi documental. Als annexos s'inclouen les transcripcions de les entrevistes i la selecció dels documents preparats per a l'anàlisi. Així mateix, es presenten els reculls de fragments categoritzats amb el programa NVivo12, amb les gràfiques corresponents que aporten informació quantitativa dels percentatges de cobertura aportats per cada entrevista i document, a les categories seleccionades.

En aquesta darrera fase s'han realitzat les entrevistes amb la representació de 4 professionals del centre. Finalment aquestes s'han limitat a les preguntes previstes, ja que durant la conversa, a causa del temps limitat de què disposaven els professionals, no hi ha hagut espai per un intercanvi més obert. Tots els participants han aportat la seva opinió en relació a les qüestions plantejades. Es presenta a la taula 3, la informació sociodemogràfica dels participants.

Taula 2. Informació sociodemogràfica i de trajectòria professional.			
	Variables	n	%
Modalitat d'intervenció	Educació especial	4	100%
Titulació, funció professional i càrrec	Logopeda	1	25%
	Psicòloga, educadora social-Educadora- Cap d'estudis.	1	25%
	Mestre d'educació especial-tutora	1	25%
	Pedagoga-Tutora	1	25%
			100%
Edats	20-30	1	25%
	30-40	0	0%
	40-50	1	25%
	50-60	2	50%
		4	100%
Anys d'experiència	1 a 5	1	25%
	5 a 10	0	
	10 a 20	1	25%
	20 a 30	0	
	Més de 30	2	50%
		4	100%

Font: Elaboració pròpia

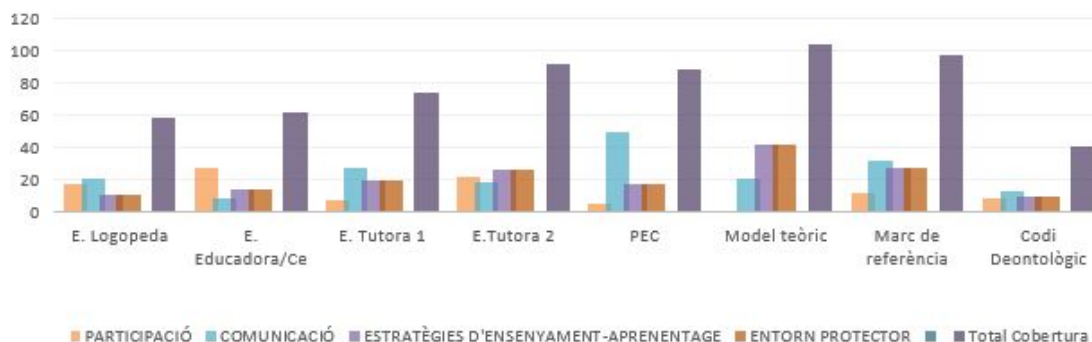
Com s'observa a la taula 2, tots els professionals estan vinculats al camp d'intervenció de l'educació especial i representen diferents disciplines. Hi ha varietat d'edats i anys d'experiència, predominant trajectòries de treball de més de 10 anys.

Les entrevistes s'han recollit en format àudio i posteriorment s'han realitzat les transcripcions. Aquestes dades s'adjunten a [l'ANNEX 4](#)

Així mateix s'han analitzat 4 documents del centre que inclouen les informacions més significatives entorn del model del centre. Aquests són el Projecte educatiu, el Model d'intervenció, el Marc de referència per al disseny de les adaptacions curriculars i el codi deontològic. D'aquests documents s'ha realitzat una recopilació de les informacions més significatives per a la present investigació. Veure [ANNEX 5](#).

Inicialment s'han estret informacions descriptives. A la figura 3 es presenten els percentatges d'aportació de cada entrevista i document analitzat, a cada categoria, exceptuant la categoria condicions professionals, ja que aquesta no ha semblat significativa per a l'anàlisi del contingut.

Figura3. Comparativa de referències de codificació



Font: Dades estretes del programa Nvivo 12

S'observa com el document Model teòric, en relació al conjunt de categories, és qui ha aportat major cobertura. Concretant, el conjunt de documents del centre analitzats, aporten major nombre de fragments significatius amb un total de 331,23% en comparació amb les aportacions de les entrevistes que cobreixen un 286,04%.

A l'annex 6 hi ha la relació dels nodes amb el nombre d'arxius i referències realitzades, que inclou així mateix la figura 4 amb la comparació del nombre de referències per Categories/ nodes. Queda reflectit en aquesta figura circular, com el nombre més gran de referències, és a dir aportacions estretes dels diferents documents i entrevistes, estan relacionats amb la categoria Participació, que és la que incorpora major quantitat de conceptes relacionats amb el contingut de la recerca.

A continuació a l'ANNEX 7, es presenta el detall de tots els fragments dels diferents documents amb l'aportació que han fet a les diferents categories d'anàlisi.

A la figura 5, es pot comprovar com l'entrevista de la logopeda, és qui ha aportat major nombre de referències amb un 12,76%; a la figura 6, a la categoria Entorn protector, el document Model teòric és qui ha aportat major nombre de referències significatives amb un 41,84%; a la figura 7, a la categoria Estratègies d'ensenyament-aprenentatge, el document Model teòric és qui ha aportat major nombre de fragments rellevants amb un 41,84%; a la figura 8, a la categoria Comunicació les aportacions més extenses provenen del document PEC amb un 49,17% i per últim a la figura 9, s'observa com a la categoria Participació, el nombre més gran de referències s'han estret de l'entrevista de l'educadora amb un 27,07%.

Per poder extreure dades significatives de l'anàlisi qualitativa del discurs, es presenten les taules 3, 4, 5 i 6, destinades a realitzar una anàlisi comparativa a través de la triangulació de les dades. Es comparen les aportacions que les entrevistes i els documents han fet a les diferents categories a través de cites i resums del contingut. Tal com aporta Gibbs (2012) es pretén establir similituds

i diferències entre les diferents aportacions i així explicar perquè hi ha variacions i perquè no.

Taula 3. Triangulació de dades entre les informacions estretes de les entrevistes i els documents tècnics del centre referents a la mateixa categoria.

Categoria: Entorn protector				
	Consideració de subjectes	Expressar necessitats	Inclusió de la veu de l'alumnat.	Ètica professional
Entrevista logopeda		Troben la manera de fer-nos arribar els seus desitjos o rebutjos i les seves necessitats en general.		
Entrevista Educadora/cap d'estudis	(...) que no se'ls tracti com persones passives ... (...) la seva participació, la seva veu, la seva decisió...provoca canvis en l'entorn...	Els alumnes ofereixen la seva visió a través d'indicadors del que necessiten.	(...) la seva veu, la seva decisió, també provoca canvis en l'entorn i realment ens mostra que són individus que tenen capacitat de decisió.	
Entrevista tutora 1	(...) trobar un lloc com a persona dins d'aquesta estructura i aquesta vida		Controlar els fluxos sensorials per tal que els nois es puguin escoltar l'entorn i a ells mateixos. Adaptar l'entorn per donar lloc a la seva veu	No emmudir les veus dels alumnes que ens estan dient coses continuament.
Entrevista tutora 2	(...)ser protagonistes de la nostra vida, ser considerats com a subjectes amb capacitat de prendre decisions...	(...) aquestes ofertes que nosaltres proposem ...es van modificant a partir de les respostes, propostes que fan els alumnes i de l'escolta que nosaltres tenim.	Exemple d'activitat de massatge amb disfresses que es modifica a partir de les respostes dels alumnes per tal de millorar la seva participació i benefici competencial.	
Doc PEC				
Doc Model teòric	(...) La veritable individualització arrenca a la cruïlla de la seva realitat més orgànica amb el "tamís" de la seva història.	(...) Saber que conta i que les seves produccions comunicatives produeixen efectes en el seu entorn immediat. Mantenir una actitud d'alerta i escolta		
DOC Marc de referència				
DOC Codi deontològic	Model centrat en el respecte en l'atenció a la persona, a la família i la comunitat (...) Saber que conta i que les seves			(...) Els seus canons i filosofia fonamenten el desenvolupament professional en els principis de llibertat,

produccions
comunicatives
produceixen efectes en
el seu entorn

igualtat, solidaritat i
justícia.
Mantenir una actitud de
respecte vers els
alumnes.

Font: Elaboració pròpia amb dades estretes del programa Nvivo 12

A la taula 3, en relació a la categoria “Entorn protector”, a les **entrevistes** es ressalta la importància de considerar als alumnes com a subjectes amb poder i capacitat de decisió. Poden transmetre les seves decisions, demandes i desitjos en un entorn respectuós amb les condicions sensorials i comunicatives. Els alumnes ofereixen la seva visió a través d'indicadors que l'adult ha d'identificar i comprendre. Les ofertes educatives es van modificant a partir de les propostes dels alumnes.

Als **documents** es menciona un model centrat en l'atenció a la persona, la seva família i el seu context, amb una actitud de respecte vers els alumnes. Es destaca la importància de mantenir una actitud d'alerta i escolta, per significar les produccions dels alumnes i transmetre que la seva opinió és important i que produeix efectes en l'entorn.

Taula 4. Triangulació de dades entre les informacions estretes de les entrevistes i els documents tècnics del centre referents a la mateixa categoria.

Categoria: Estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

	Aprenentatge significatiu	Estructuració de l'entorn	Condicions per aprendre.
Entrevista logopeda	(...) Sense la seva participació activa, les activitats no es podrien dur a terme i mancarien de tot tipus de sentit... s'han de crear situacions funcionals “per a què” l'ús d'aquests codis de comunicació sigui exitós.		(...) Tenir l'espai, físic o temporal, els suports per a la comunicació necessaris segons l'alumne i l'escolta dels professionals, han de ser la triada bàsica que faciliti les intervencions i demandes dels alumnes. Les activitats rutinàries que es duen a terme en el dia a dia de l'escola han de contemplar que es reunixin aquestes condicions “per a què” qualsevol alumne en qualsevol moment del dia pugui comunicar els seus desitjos.
Entrevista Educadora/cap d'estudis		(...) Les activitats també estan pensades, eh... d'una manera estructurada perquè es puguin anticipar i seqüenciar i variar també en funció de les decisions dels alumnes...	Ajustar el ritme en el disseny de les activitats, així com el període de latència. Adequar les condicions sonores del medi a les seves necessitats, ja que aquestes estan molt vinculades a les limitacions sensorials que pateixen. Donar oportunitats per tal que puguin fer intervencions i que nosaltres així mateix les puguem sentir.
Entrevista tutora 1			(...) controlar tot el que són els fluxos sensorials que hi ha a l'escola... Llavors l'espai ha de tenir molta cura, els

Entrevista tutora 2	<p>Oportunitats de participació en les situacions més significatives per a ells, com són les rutines relacionades amb les necessitats bàsiques. Ex: passar llista amb comunicador, ser l'encarregat de posar música a l'estona de descans amb l'ajuda de l'ordinador amb accés de mirada. Triar propostes d'activitats motivadores com ara els contes, les cançons i els programes de causa-efecte. Fer servir cadenes de construir-interrompre.</p>	<p>(...) L'estructura de les rutines i la repetició, fa que els alumnes les puguin anticipar amb més facilitat que altres activitats. Això els dóna un cert control de la situació i una seguretat, que facilita que estiguin més actius i disposats... adequar els espais en racons.</p> <p>(...) ja he comentat en diverses ocasions, la importància de l'estructura. De què hi hagi una estructura clara que tingui un principi i un final marcats, eh, informar de les activitats, eh, que pot ser marcar-les amb signes de senyal per tal que ells les anticipin.</p>	<p>professionals sobretot, de què sigui un espai en silenci, on els nois i les noies es puguin escoltar i es puguin escoltar els mateixos, vull dir escoltar l'entorn escoltar-se ells.</p> <p>Evitar les interferències i els sorolls que no permeten sentir la veu dels alumnes.</p>
Doc PEC	<p>(...) Assoleixen aprenentatges funcionals, significatius i instruccional, que després poden generalitzar a altres contextos, de forma que augmenten les seves opcions per a controlar l'entorn i respondre als requeriments de la vida quotidiana.</p>	<p>(...) "Degut a" les seves lesions, les necessitats que se'n deriven són molt específiques i el seu món es pot reduir a l'esfera corporal més immediata... La comunicació està en contínua interacció amb les diferents àrees del desenvolupament (motricitat, afectivitat, percepció...) i vertebrada el desenvolupament global de les capacitats que s'esdevenen.</p>	<p>Tenir presents a totes les situacions els principis de l'Estimulació Basal: Principi d'estructura, principi de contrast, principi d'equilibri i principi de simetria.</p> <p>Les ofertes basals haurien de seguir les necessitats bàsiques i els temes essencials en el moment actual de les persones que atenem.</p> <p>Haurien de dirigir-se a aquestes persones a través dels seus canals perceptius i estar estructurats de manera senzilla i clara.</p>
Doc Model teòric	<p>(...) L'aprenentatge està modulats pels continguts i per la relació de significació que es pot establir entre ells.</p>	<p>(...) Una oferta que promogui l'obertura de l'alumne al món dels altres des de les característiques i possibilitats del seu propi món.</p>	
DOC Marc de referència	<p>(...) Una oferta que generi les condicions perquè l'alumne pugui atribuir significació.</p> <p>(...) La significació es correspon amb la necessitat humana d'integrar el que succeeix en el context més immediat.</p> <p>(...) Les propostes perceptives, comunicatives, cognitives, motrius, etc..., en altres termes, el</p>		

que és significable i per tant la informació que l'alumne obté de l'entorn ha de poder ser integrada i transformada en experiència significativa amb l'ajuda de l'adult de proximitat.

DOC Codi deontològic

Tal com defineix el Concepte d'Estimulació Basal, entenem l'educació com un camí que es construeix en la vida compartida. Adeqüem l'acció educativa a la situació personal de cada alumne des de la sensibilitat i disponibilitat de l'adult per a acollir-lo.

Volem generar espais de seguretat, estabilitat i confiança, que animi al nen a construir, produir nous sabers i aprendre.

Font : Elaboració pròpia amb dades estretes del programa Nvivo 12

A la taula 4, en relació a la categoria “Estratègies d’ensenyament-aprenentatge”, a les **entrevistes** apareixen informacions més concretes de com aconseguir que l’aprenentatge sigui significatiu. Cal la participació activa dels alumnes especialment a les activitats de la vida diària, és a dir a les rutines vinculades a les necessitats bàsiques. Es fa necessari adequar l’entorn i l’oferta de manera estructurada per ajudar als alumnes a orientar-se i anticipar les activitats. Aquestes es poden adaptar a les propostes dels alumnes. Cal adaptar l’espai físic, els elements sensorials, ajustar el període de latència en la comunicació i el ritme de les activitats en funció del que mostren els alumnes.

Als **documents** es transmet un model global on es destaca la importància del fet que els alumnes puguin atribuir significació a les propostes en les quals participin. Cal partir dels canals perceptius bàsics i de l’esfera corporal més immediata. Tenir presents els principis de l’Estimulació basal a totes les situacions: Principi d’estructura, de contrast, d’equilibri i de simetria. L’educació es construeix en la vida compartida.

Taula 5. Triangulació de dades entre les informacions estretes de les entrevistes i els documents tècnics del centre referents a la mateixa categoria.

Categoria: Comunicació.				
	Ajuts tècnics	Canals comunicatius	Codi comú	Estratègies comunicatives
Entrevista logopeda	(...) apostem per l’ús del programa Grid mitjançant tauletes o el Tobii, gravadores de missatges amb commutadors, llibretes comunicatives i l’ús de commutadors amb falca auditiva, eines que permeten establir un nivell de comunicació convencional simbòlic, i fins i tot arribar a construir llenguatge.	(...) acostumen a fer servir els mateixos “amb els que” han aconseguit fer arribar el missatge al seu interlocutor. (...) Alguns d’ells fan servir respostes vegetatives per a comunicar-se i utilitzen infinitat de canals diferents, com els canvis de respiració, canvis en el ritme cardíac, canvis del to muscular, expressions facials, sons,	(...) establim un codi comú amb el qual compartim els missatges i ens entenem, sempre procurant acompanyar el llenguatge oral amb gestos manuals, objectes o pictogrames.	Ser constants amb el codi acordat. Que tots els professionals que treballen amb el nen i la seva família incorporin el suport triat a les situacions quotidianes i de treball.

		<p>somriures, moviments corporals, moviments oculars,... d'altres fan ús de pictogrames en físic (impresos i plastificats) o en suports tecnològics (ordinadors, tauletes) per a comunicar-se.</p>	
Entrevista Educadora/cap d'estudis		<p>Canals que poden fer servir: des del corporal (diàleg somàtic), la veu, vocalitzacions, plafons de comunicació amb pictogrames, fins a paraules i llenguatge escrit, per tal d'expressar els seus estats emocionals, les seves decisions, el malestar o la seva resposta satisfactòria a les propostes.</p>	
Entrevista tutora 1	<p>Comunicador Big-Mack el més utilitzat en l'àmbit grupal com a eina mediatra, amb el registre de causa-efecte: escoltar música, cridar als adults. Ordinador amb programari Grid 3 i control de mirada amb el Tobii per triar el pentinat que volen abans de marxar a casa.</p>	<p>(...) el cos com a eina d'expressió. Són indicadors que el fan està molt pendent a l'adult de qualsevol canvi amb la, ja sigui amb l'expressió, amb el canvi del ritme cardíac, amb el la temperatura, vull dir, són canals que normalment nosaltres no estem gaire acostumats a comunicar-se amb ells, però què són els que fan servir aquests nanos amb, amb tantes dificultats vitals no?</p>	<p>(...) intento apropar-me al màxim possible a les condicions que ells tenen. I moltes vegades la, la comunicació passa pel cos de l'un i de, de l'altre.</p> <p>Evitar que els nens desisteixin de comunicar-se si no es respecten els criteris de regulació dels fluxos auditius. Intentar que sempre es puguin sentir a ells mateixos i als altres. En aquestes condicions sempre hi ha una resposta per part del nen. Tenir sempre present al nen i respondre a les seves intervencions. No parlar per ells.</p>
Entrevista tutora 2		<p>(...) crec que no sempre són els mateixos, que depèn del moment i del seu estat, bàsicament serien la mirada, la veu amb sons i crits, corporals, augment de to, respiració, expressions facials i pictogrames. Eh... quan estan més nerviosos, o amb més malestar, doncs, sobretot utilitzen els corporals i els facials i els crits i quan estan més tranquils, doncs poden accedir amb més facilitat als sistemes de comunicació com són els pictogrames o amb la mirada amb el Tobii, etc.</p>	<p>Multi modalitat comunicativa.</p> <p>Dissenyar activitats funcionals, com ara triar el pentinat per marxar a la tarda amb l'ordinador.</p> <p>Respectar l'ús dels diferents canals comunicatius a les condicions físiques i emocionals dels alumnes.</p> <p>Dissenyar situacions que facilitin la comunicació. Actitud d'escolta, oferir situacions estructurades, respectar el període de latència, informar del que interpretem, adequar els espais, cadenes de construir-interrompre i dissenyar activitats molt motivadores.</p>
Doc PEC	<p>(...)amb els ajuts tècnics adients poden accedir a l'entorn físic i social.</p>	<p>Canals comunicatius més naturals per cadascú. Acordar amb la família les estratègies més idònies.</p> <p>Canals: expressions i reaccions corporals, moviments voluntaris als quals se'ls atribueix significació, gestos, expressions facials, miniatures,</p>	<p>Encara i les greus afectacions, els alumnes sempre tenen possibilitats de comunicació.</p> <p>Dissenyar oportunitats de comunicació a totes les situacions de la jornada escolar.</p>

	fotografies, pictogrames i ajuts tècnics.	Dissenyar estratègies adequades per a cada alumne i compartir-les amb la família. La comunicació ha de ser efectiva amb tots els interlocutors.
Doc Model teòric	La Comunicació basal adequant els canals i codis comunicatius perquè siguin significatius per al nen greument discapacitat.	Respectar els criteris de : Període de latència. La interacció està marcada per un aprenentatge mutu de tots dos interlocutors. La comunicació s'ha de dissenyar considerant l'individu i la seva història personal.
DOC Marc de referència	(...)La Comunicació basal és en aquest intercanvi un recurs fonamental sempre que adequem els nostres canals i codis comunicatius perquè siguin significatius per al nen greument discapacitat.	Per tal que l'oferta sigui significativa i rellevant cal que sigui propera a l'alumne, que promogui l'intercanvi, l'autoafirmació i l'aprenentatge mutu.
DOC Codi deontològic	(...)Desenvolupem estratègies de comunicació entre les famílies i l'escola i entre l'alumnat i els professionals.	Tenir sempre presents els principis que modulen les intervencions. Cal transmetre al nen que conta la seva aportació i que aquesta produeix efectes en el seu entorn.

Font: Elaboració pròpia amb dades estretes del programa Nvivo 12

A la taula 5, en relació a la categoria “Comunicació”, les aportacions de les **entrevistes** estan molt contextualitzades als entorns de treball dels professionals. Es valora la necessitat de dissenyar situacions que facilitin la comunicació, adequar els canals a les necessitats dels alumnes, fent servir la multi modalitat comunicativa per complementar les informacions. Es fa necessari respectar els canals comunicatius que trien els alumnes en funció del seu estat físic i emocional. Es mencionen els diferents canals comunicatius, des del diàleg corporal, la veu, les expressions facials, les miniatures, les fotografies, els pictogrames i les ajudes tècniques (comunicadors amb diferents accessos). Als **documents** es defineixen els criteris que modulen els models de treball. Es considera que qualsevol alumne pot desenvolupar competències comunicatives en un entorn que ho faciliti. S'explicita una orientació educativa que consideri l'efecte de la pròpia història personal en el desenvolupament, la importància d'adequar la resposta a les necessitats individuals i de considerar la conveniència d'incorporar les estratègies comunicatives en tots els entorns de vida dels alumnes. Cal acordar els recursos amb tots els interlocutors habituals i mantenir-los, dissenyant una oferta que promogui l'intercanvi, l'autoafirmació i l'aprenentatge mutu.

Taula 6. Triangulació de dades entre les informacions estretes de les entrevistes i els documents tècnics del centre referents a la mateixa categoria.

Categoria: Participació.

	Estratègies que possibiliten la participació.	Possibilitats de participació	Qualitat de vida.
Entrevista logopeda	(...) cal que l'interlocutor reculli tot allò que ells ens fan arribar, ho interpreti i respongui donant sentit a tot el procés.	La participació ofereix experiències comunes a la resta d'individus.	(...) Ser escoltats, poder tenir torn de paraula per acceptar, rebutjar, per triar, i en definitiva per ser actius en les seves activitats diàries. (...) la participació els hi ofereix unes vivències que tothom ha de poder gaudir a nivell d'autonomia i autodeterminació.
Entrevista Educadora/cap d'estudis	Flexibilitat suficient per estar disposats a modular les intervencions en funció de la perspectiva i les necessitats dels alumnes. L'estratègia més important, l'escolta i l'observació molt curosa per tal d'evitar que detalls importants es passin desapercebuts. I a partir d'aquí modular la nostra oferta.	La participació els permet comprovar la repercussió que aconsegueixen en l'entorn. Exemples: escollir, fer aportacions en les activitats quotidianes, mostrar la seva complaença o el seu desacord, participar amb moviments del cos per ajudar en les accions, participar fent servir ajuts tècnics, escollir l'activitat a fer i el ritme més idoni.	Adequant les nostres respostes a les seves intervencions els donem mostres de (...) que són individus que tenen una capacitat de decisió, que tenen poder de fer coses i de poder canviar coses també al seu voltant. Amb la participació els nens poden mostrar les seves capacitats i "a nivell psicològic" tenen una sensació de gratificació immediata pel reconeixement que implica ser considerats competents per fer-ho.
Entrevista tutora 1	Actitud d'escolta i observació i a partir d'aquí analitzar en equip les aportacions dels alumnes per poder fer les adaptacions pertinents en l'oferta i propiciar que els alumnes puguin participar.	Que els alumnes puguin sentir l'experiència de la participació i comprovar com poden produir canvis en l'entorn. (...) és a partir d'aquí d'aquesta observació que nosaltres podem dissenyar ofertes que els facin participar. Participar en qualsevol situació amb les competències personals. Els ajuts tècnics com a recurs facilitador.	.
Entrevista tutora 2	(...)hem de ser flexibles per tal que les activitats es puguin modificar a partir de les intervencions i interessos dels alumnes Mantenir una actitud d'escolta i observació molt atenta per adaptar les nostres propostes e intervencions a les necessitats i demandes dels alumnes.	Podem transformar les activitats a partir de les reaccions i demandes dels alumnes. (...) En participar, tenen l'oportunitat de posar en joc les seves competències i trobar nous sabers sobre ells mateixos. Els professionals hem de crear les condicions perquè això sigui possible. Els han viscut l'experiència (...) d'esperar que l'adult prengui la iniciativa i les decisions per ells. Des del nostre model d'atenció considerem als alumnes com a subjectes actius que poden decidir i participar activament en molts aspectes de la seva vida, per això hem de dissenyar unes activitats que possibilitin la participació amb petits reptes, ajustades al seu ritme, al seu temps, als seus interessos i necessitats... Hem de donar l'oportunitat als nostres alumnes de què siguin actors del seu desenvolupament.	La participació genera (...) els beneficis que ens aporta a tots els éssers humans, ser protagonistes de la nostra vida, ser considerats com a subjectes amb capacitat de prendre decisions, a ser escoltats, tenir l'opció de triar, de rebutjar, d'opinar. Millora l'autoestima Per poder participar es necessiten oportunitats i un entorn adequat que ho faciliti.
Doc PEC Doc Model teòric DOC Marc de referència			Generar (...)Una oferta que presti especial atenció a l'autodeterminació i al protagonisme dels alumnes en el seu propi desenvolupament. L'autodeterminació, la participació i la decisió en tot el que pot afectar la pròpia vida són claus en una oferta que

pretengui ser significativa i rellevant.

DOC Codi deontològic	(...)La nostra actitud ha de ser sempre d'alerta i escolta. Per a poder rebre totes les informacions i emocions que ens pot manifestar i transmetre.	Emfatitzar les seves possibilitats i buscar les estratègies per a desenvolupar-les. (...) Si apostem pels nostres alumnes, se senten apreciats i valorats i sempre hi ha un progrés	(...) Tenir cura de l'altre és sempre estar a l'aguait del seu benestar.
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Font:: Elaboració pròpia amb dades estretes del programa Nvivo 12

A la taula 6, en relació a la categoria "Participació", les aportacions estretes de les **entrevistes** estan molt més desenvolupades que les dels **documents** i transmeten el mateix model i plantejament educatiu. Es ressalten els beneficis que la participació produeix en la qualitat de vida dels alumnes. Els alumnes són considerats com subjectes actius que tenen possibilitats de produir canvis en el seu entorn i ser protagonistes de la seva vida. Cal emfatitzar les competències dels alumnes i buscar les estratègies per desenvolupar-les. Es proposa un entorn flexible, atent i observador de les produccions, les demandes i els interessos dels alumnes. Es destaca el valor de modificar les ofertes a partir de les seves aportacions. En participar, els alumnes tenen l'oportunitat de posar en joc les seves competències i desenvolupar-les.

Es presenta a la taula 7 la comparació del discurs teòric de les informacions estretes de les dues tècniques de recerca utilitzades.

TAULA 7. Comparació del discurs teòric de les diferents tècniques.

CATEGORÍES	ENTREVISTES	DOCUMENTS
ENTORN PROTECTOR	Es ressalta la importància de considerar als alumnes com a subjectes amb poder i capacitat de decisió. Poden transmetre les seves decisions, demandes i desitjos en un entorn respectuós amb les condicions sensorials i comunicatives. Els alumnes ofereixen la seva visió a través d'indicadors que l'adult ha d'identificar i comprendre. Les ofertes educatives es van modificant, a partir de les propostes dels alumnes	Es presenta un model centrat en l'atenció a la persona, la seva família i el seu context, amb una actitud de respecte vers els alumnes. Es destaca la importància de mantenir una actitud d'alerta i escolta, per significar les produccions dels alumnes i transmetre que la seva opinió és important i que produeix efectes en l'entorn
ESTRATÈGIES D'ENSENYAMENT APRENENTATGE	Cal que les ofertes siguin significatives per als alumnes. És bàsica la participació activa dels alumnes especialment a les activitats de la vida diària, és a dir a les rutines vinculades a les necessitats bàsiques. Es fa necessari adequar l'entorn i l'oferta de manera estructurada per ajudar als alumnes a orientar-se i anticipar les activitats. Aquestes es poden adaptar a les propostes dels alumnes. Cal adequar l'espai físic, els elements sensorials, ajustar el període de latència en la comunicació i el ritme de les activitats en funció del que mostren els alumnes	Es transmet un model global on es destaca la importància del fet que els alumnes puguin atribuir significació a les propostes en les quals participin. Cal partir dels canals perceptius bàsics i de l'esfera corporal més immediata. Tenir presents els principis de l'Estimulació basal a totes les situacions: Principi d'estructura, de contrast, d'equilibri i de simetria. L'educació es construeix en la vida compartida.
COMUNICACIÓ	Es valora la necessitat de dissenyar situacions que facilitin la comunicació, adequar els canals a les necessitats dels alumnes, fent servir la multi modalitat	Es considera que qualsevol alumne pot desenvolupar competències comunicatives en un entorn que ho faciliti. S'explicita una orientació

	<p>comunicativa per complementar les informacions. Es fa necessari respectar els canals comunicatius que trien els alumnes en funció del seu estat físic i emocional. Es mencionen els diferents canals comunicatius, des del diàleg corporal, la veu, les expressions facials, les miniatures, les fotografies, els pictogrames i les ajudes tècniques (comunicadors amb diferents accessos). Cal adoptar una actitud atenta d'escolta i consideració a la rellevància del que comuniquen els alumnes.</p>	<p>educativa que consideri l'efecte de la pròpia història personal en el desenvolupament, la importància d'adequar la resposta a les necessitats individuals i de considerar la conveniència d'incorporar les estratègies comunicatives en tots els entorns de vida dels alumnes. Cal acordar els recursos amb tots els interlocutors habituals i mantenir-los, dissenyant una oferta que promogui l'intercanvi, l'autoafirmació i l'aprenentatge mutu.</p>
PARTICIPACIÓ	<p>Es ressalten els beneficis que la participació produeix en la qualitat de vida dels alumnes. Els alumnes són considerats com subjectes actius que tenen possibilitats de produir canvis en el seu entorn i ser protagonistes de la seva vida.. Es proposa un entorn flexible, atent i observador de les produccions, les demandes i els interessos dels alumnes. Es destaca el valor de modificar les ofertes a partir de les seves aportacions</p>	<p>Cal emfatitzar les competències dels alumnes i buscar les estratègies per desenvolupar-les En participar , els alumnes tenen l'oportunitat de posar en joc les seves competències i desenvolupar-les. L'autodeterminació, la participació i la decisió en tot el que pot afectar la pròpia vida són claus en una oferta que pretengui ser significativa i rellevant.</p>

Font: Elaboració pròpia amb dades estretes del programa Nvivo 12ss

A partir de la triangulació de les dades estretes de les entrevistes i dels documents analitzats, reflectida a la taula 7, es pot afirmar que hi ha concordança entre les informacions i per tant pel que fa al model d'intervenció educativa. Es defineix un model d'intervenció basat en la teoria constructivista on són fonamentals l'aprenentatge significatiu i funcional, així com el respecte a les condicions particulars facilitadores de l'aprenentatge amb l'alumnat amb pluridiscapacitat. Es ressalta la consideració a les condicions subjectives que modulen el desenvolupament i l'aprenentatge, així com la influència de la història i la trajectòria personal de cada alumne. No apareix cap discrepància que pugui generar conflicte o dificultats a l'hora d'orientar les intervencions al centre, entre el que està descrit als documents i el que han aportat els professionals a les seves respostes. Per tant es pot afirmar que existeix coherència i cohesió entre el model teòric reflectit als documents i la pràctica educativa reflectida a través de les entrevistes.

8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Com es justifica a continuació, la recerca desenvolupada dóna resposta a les preguntes d'investigació, als objectius i confirma la hipòtesi, però és limitada en tant que s'ha portat a terme amb una mostra reduïda vinculada a un únic cas.

9.1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ REFERITS ALS OBJECTIUS I/O HIPÒTESI

Es presenten a continuació les conclusions en relació a cadascun dels objectius específics. La consecució d'aquests permet donar resposta a l'objectiu general.

Objectiu 1: Identificar quines condicions ha de contemplar l'oferta educativa, per tal de promoure la participació dels alumnes, de manera que els permeti incidir en el disseny de l'ambient escolar.

Amb referència a les condicions que ha de contemplar la proposta educativa per promoure la participació dels alumnes, s'ha conclòs que es tracta de dissenyar una oferta que consideri a l'alumne amb estatus de subjecte, amb competència per comunicar les seves necessitats, fer propostes i prendre decisions. És a dir un entorn atent, ajustat a les condicions dels alumnes, respectuós amb el ritme de resposta i adaptat als canals comunicatius que pugui utilitzar l'alumne en funció de les seves possibilitats generals d'interactuar amb els altres. Es valora la gran oportunitat que representa per aquestes persones ser escoltades i considerades com a persones amb dret de participar en les decisions que més els afecten.

Es justifica que l'experiència de participació, promou l'aprenentatge i progrés dels alumnes i contribueix a la millora de la qualitat de les seves vides. L'experiència de participació ajuda a millorar la seva autoestima i els encamina cap a l'autodeterminació. S'ha fet evident que el disseny de l'entorn i la proposta educativa es beneficia de les aportacions dels alumnes. Les intervencions i propostes d'aquests, ajuden als professionals a dissenyar una oferta més significativa i funcional.

Objectiu 2: Descriure les estratègies metodològiques que ofereixen als alumnes millors oportunitats per expressar les seves necessitats.

Amb referència a les estratègies metodològiques que promouen l'expressió de les necessitats, s'ha determinat, que cal que l'alumne pugui atribuir significació a l'experiència i participar activament. És fonamental que els aprenentatges siguin funcionals i puguin ser generalitzables a altres entorns. Així el treball vinculat a les activitats de la vida diària és fonamental. Els nivells de participació varien en funció de les possibilitats motrius, sensorials i cognitives dels alumnes. Però sempre hi ha possibilitat de participar si el professional dissenya una oferta que ho facilita. Per aconseguir-ho, es destaca que cal un entorn estructurat, respectuós amb el període de latència i amb les condicions sensorials que requereixen els alumnes. Cal una oferta propera a l'experiència bàsica corporal i comunicativa de l'alumne que l'ajudi a obrir-se i conèixer el món dels altres. Es necessita disposar dels suports per a la comunicació ajustats a les competències i condicions dels alumnes. Els ajuts tècnics adequats a les possibilitats d'accés dels alumnes els facilita la participació i l'aprenentatge.

Objectiu 3: Reconèixer quins són els canals comunicatius corporals i els ajuts tècnics que millor faciliten l'expressió d'informacions rellevants per part dels mateixos alumnes.

Amb referència als canals comunicatius i els ajuts tècnics que faciliten l'expressió d'informacions rellevants per part dels alumnes, s'ha conclòs que aquests són la comunicació corporal i els canals comunicatius naturals del nen (diàleg somàtic) i poden evolucionar en funció del progrés i les possibilitats dels alumnes a l'accés a ajudes tècniques per a la comunicació. Es mencionen una gran varietat de recursos tecnològics facilitadors de la comunicació: Comunicadors de baixa autonomia, comunicadors amb falca auditiva, comunicadors amb plafons de comunicació amb el programa Grid integrats a ordinadors o tauletes i accessibles a través de polsadors i control de la mirada. Aquests ajuden a suprimir les barreres en l'accés que la mateixa patologia neurològica comporta. Però a més, cal adoptar estratègies comunicatives acordades amb tots els interlocutors i amb el mateix alumne que ofereixin múltiples oportunitats d'intervenir i incidir en l'entorn. Per definir el codi comunicatiu comú amb l'alumne i l'eina més idònia, cal que el professional i l'alumne facin un aprenentatge en col·laboració. Que puguin aprendre l'un de l'altre, sent capaços d'escoltar-se i valorar-se mútuament.

Els resultats obtinguts es consideren significatius en tant que s'ofereixen recursos, estratègies i un plantejament teòric que ha estat exitós al centre educatiu on s'ha implementat, en tant que ha facilitat el benestar i

l'aprenentatge dels alumnes i per tant es podria generalitzar a altres centres escolars.

S'ha evidenciat que, per tal que els alumnes participin activament en qualsevol situació d'aula, s'han de contemplar qualsevol de les formes expressives que mostren la singularitat i les particulars maneres de comunicar-se, viure i aprendre d'aquests infants. Els professionals comparteixen una visió de l'alumne i dels seus drets socials i educatius. Els proporcionen oportunitats d'aprenentatge vinculades a les experiències que són més significatives per ells, són capaços d'adaptar la seva visió professional a la perspectiva de l'infant i dissenyen un entorn atent, flexible i estructurat que els ofereix la guia per poder-se desenvolupar. La seva visió de l'alumne parteix d'entrada de la consideració de la rellevància de sentir la seva veu per fer possible una pràctica educativa ajustada a les necessitats de l'infant. És a dir, el seu potencial és ser capaç de sentir i donar valor a les necessitats expressades pels mateixos alumnes. És en aquest marc de concepció de l'escola, que aquesta protegeix veritablement, el procés d'aprenentatge dels alumnes.

Per tant hem mostrat com a vàlida la hipòtesi que es va dissenyar inicialment, en tant que afirmem que si l'entorn escolar promou condicions de participació ajustada a les possibilitats comunicatives dels alumnes amb pluridiscapacitat, es disposa de millors oportunitats per escoltar i conèixer les necessitats que experimenten i, en conseqüència, és possible dissenyar un entorn escolar que afavoreixi i atorgui més sentit al seu aprenentatge.

9.2. COMPARACIÓ ENTRE EL MARC TEÒRIC I ELS RESULTATS OBTINGUTS.

Els resultats obtinguts en aquesta investigació mostren que les aportacions són totalment coincidents amb les orientacions positives plantejades per Fielding (2011) en relació a les pràctiques inclusives de la veu de l'alumnat, en el sentit de què parteixen del respecte i la consideració a la persona en tant que subjecte i prenen sentit, en una pràctica educativa en la qual els professionals estan disposats a considerar les aportacions dels alumnes i a aprendre amb ells, sense que les seves limitacions siguin una barrera. El centre de l'atenció és l'alumne i el respecte a les seves necessitats. En les paraules dels professionals del Centre Balmes s'expliciten les condicions, les estratègies i els recursos per fer-ho possible. És en aquesta línia que Susinos i Ceballos (2012), analitzen les pràctiques de la inclusió de la veu de l'alumnat i ressalten que per fer-la possible cal crear oportunitats a l'aula i al centre.

Tal com afirma Becerra (2015) citant a Fielding, el protagonisme dels alumnes s'ha d'incorporar en totes les decisions relacionades amb l'organització, el disseny de la gestió i l'avaluació de qualsevol aspecte de la vida escolar. Per tal que l'escola pugui respondre adequadament a les necessitats tan complexes dels alumnes amb pluridiscapacitat, es fa necessari incloure aquestes altres veus amb les seves formes expressives.

Comparant les idees fonamentals presentades al marc teòric i sustentades per tots els professionals anteriorment citats, es pot concloure que els resultats obtinguts al present estudi, ratifiquen el model d'intervenció proposat

(aprenentatge significatiu i funcional, entorn accessible, el professional com recurs facilitador i promotor de l'aprenentatge i condicions adequades per facilitar la comunicació) i mostren les condicions necessàries per dissenyar un entorn protector de l'aprenentatge de l'alumnat amb pluridiscapacitat en el que sigui rellevant considerar la importància de sentir la seva veu.

9.3. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA

Les limitacions de la present recerca fan referència especialment a l'abast reduït vinculat a l'anàlisi d'un únic cas i realitzat durant un període reduït de temps. Així mateix una mostra més extensa de professionals i amb una més ampla varietat de tècniques d'investigació, com ara l'observació participant que ens podria aportar informació sobre les interaccions entre alumnes i professionals i les respostes dels alumnes, podrien aportar una informació i una resposta més rigorosa als objectius plantejats.

No s'han pogut establir comparacions amb dades que representin efectes negatius, a causa de la mida reduïda de la mostra, al fet que el disseny de les preguntes de l'entrevista buscaven bàsicament esbrinar els efectes positius de la intervenció i a la dificultat per establir una conversa més oberta per la manca de temps dels professionals.

Aquest últim aspecte ha limitat l'anàlisi de les reaccions subjectives i les actituds mostrades pels professionals durant l'entrevista, ja que tots es van limitar a contestar a les preguntes, això si en un clima cordial que reflectia l'interès i la il·lusió d'explicitar les seves opinions. Així la categoria condicions professionals no ha aportat dades molt significatives en relació al tema d'estudi, encara que no es pot deixar de destacar que a través de les intervencions de totes les professionals, queda reflectida la manera de concebre la relació educativa i terapèutica amb els alumnes. Encara i les disciplines variades que representen, és evident el seu posicionament ètic de respecte i defensa dels drets fonamentals dels alumnes.

Es considera que per donar major fiabilitat i abast, convindria ampliar la mida de la mostra del centre on s'ha desenvolupat la recerca i paral·lelament estendre la recerca a un estudi de casos múltiples amb la participació d'altres centres educatius ordinaris i d'educació especial a on assisteixin alumnes amb pluridiscapacitat. I així també disposar de més temps per desenvolupar la investigació.

9.4. PERSPECTIVES DE FUTUR (PROSPECTIVA)

Per tal de donar continuïtat a la present investigació, caldria a més de, com s'ha dit anteriorment, ampliar la recerca a un major nombre de casos i enfocar l'anàlisi a les interaccions entre alumnes i professionals. Per tant, es tractaria de determinar com en diferents condicions interactives i de disseny de l'entorn educatiu, els alumnes poden desenvolupar major competència comunicativa i de participació i per tant intervenir de manera més exitosa.

A través de la FEPCCAT (Federació Catalana d'Entitats de Paràlisi Cerebral i etiologies similars) i la Fundació ASPACE es promou la investigació a través de grups de treball entre centres. El CEE Balmes II participa en un grup sobre l'avaluació de la conducta comunicativa d'alumnes amb pluridiscapacitat a través d'implementar la matriu de comunicació desenvolupada per Rowland (2013) de la Universitat de Salut i Ciència d'Oregon, com a instrument de valoració. Aquesta iniciativa creada amb l'objectiu de millorar els instruments d'avaluació, permetrà precisar amb major nivell de fiabilitat el nivell de competències de l'alumnat amb greus afectacions.

En conclusió, amb l'objectiu d'obtenir dades significatives i quantificables en relació a la millora de la conducta comunicativa en condicions contextuais diverses, seria idoni utilitzar aquest material i així comparar els diferents resultats derivats de l'avaluació.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Becerra, L. (2015). La voz del alumnado como herramienta para la inclusión educativa. Compartiendo experiències, creando conocimiento. En/ *V Jornadas de Vida en Educación. Voces silenciadas*.1-12. Recuperat de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/3582>

Bolea, E i Càrcel, E. (2017). Guia d'estudi: Document 3. BLOC 3.Principis. *Avaluació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC.

Berenguera, A .,Fernández de Sanmamed, MJ .,Pons., M ., Pujol, E., Rodriguez, D., Saura, S.(2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud: Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol)

Bradshaw, J. (1981). *Una Tipologia de necessitat social*. Barcelona: Direcció General de Serveis socials.

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. DOGC núm.2528, de

28.11.1997.Barcelona. Recuperat de
https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=160667&language=ca_ES

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC 7477, de 19 d'octubre de 2017.Barcelona. Recuperat de
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

Esclusa, A. (2013). *Modulació Pedagògica. Un punt de suport: Ensenyant a familiars de persones amb greus discapacitats.* Sevilla: Editorial Círculo Rojo.

Escobedo, P., Sales, A i Traver, J. (2017).La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318.Recuperat de: 10.5944/educXX1.11940. Recuperat de:
<https://www.redalyc.org/html/706/70651145013/>

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*,25 (1),31-61.Recuperat de:
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3582/La%20voz%20del%20alumnado%20como%20herramienta%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6a Ed.) México : Mc Graw Hill Education.

Llei 13/1982, del 7 d'abril, d'integració socials dels minusvàlids. BOE 103 de 30 de abril de 1982. Madrid. Recuperat de
https://www.boe.es/boe_catalan/dias/1982/12/31/pdfs/A00044-00053.pdf

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC 5422 de 16 de juliol de 2009.Barcelona. Recuperat de
https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=480169&action=fitxa

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea i Cooperación. BOE 096 de 21 d'abril de 2008. Instrumento de Ratificación de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperat de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa . Coruña . Universidad da Coruña . *Servizo de publicacions.* 101-116. Recuperat de
<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>

Nieto, JM., Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado.*

Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (1), 1-26.
Recuperat de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pd>

- Pachón, V., i Roller, B. (2012). La comunicación corporal, aportacions teòrico-paràcticas desde el concepto de la estimulación basal. En Soro-Camats, E., Basil, C i Rossel, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervenció*.(pp.243-256). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de ciències de l'Educació). Edició digital.
- Redón, S i Angulo JF.(2017) *Investigación cualitativa en educación*. Ciudad de Buenos Aires: Mino y Dávila editores.
- Riba, CE. (2010) *Les tècniques qualitatives en la selecció i tractament de la informació*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperat de:
http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/52441/3/T%C3%A8cniques%20de%27an%C3%A0lisi%20de%20dades%20qualitatives_M%C3%B2dul2_Les%20t%C3%A8cniques%20qualitatives%20en%20la%20selecci%C3%B3i%20tractament%20de%20la%20informaci%C3%B3.pdf
- Rodríguez-Gómez, D. (2017). El projecte d'investigació. A Meneses, J. (coord.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Barcelona: Editorial UOC.
- Roller, B. (2009). *La estimulación Basal y la importància de la comunicació para el proceso de la individuación*. IV Jornadas de educación especial del CPEE Raquel Payá. Recuperat de <https://estimulacionbasal.net/>
- Rosell, C., Soro-Camats, E., Basil, C. (2012) Propuestas educativas para el alumnado con Pluridiscapacidad. En Soro-Camats, E., Basil, C i Rossel, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervenció*.(pp.53-71). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de ciències de l'Educació). Edició digital.
- Rowland, Ch. (2013). *Matriz de comunicació para padres y especialistas*. Oregon : Health & Science University.
Recuperat de : <https://communicationmatrix.org/?translationID=3>
- Sañudo, LE.(2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6,83-98.
Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Soro-Camats, E., Basil, C i Rossel, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervenció*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de ciències de l'Educació). Edició Electrónica.
- Soto, G.i Solomon-Rice, P. (2012). Relación entre experiència, rehabilitación y desarrollo del lenguaje. En Soro-Camats, E., Basil, C i Rossel, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervenció*.(pp.99-116). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de ciències de l'Educació). Edició digital.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Recuperat de:

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Susinos, T. (2008). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136. Recuperat de :

http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf

UNICEF (1999). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: Unicef comitè espanyol. Recuperat de :

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Vallejos, N i Angulo, JF. La entrevista etnogràfica. En Redón, S i Angulo JF.(2017) *Investigación cualitativa en educación*. Ciudad de Buenos Aires: Mino y Dávila editores.

Von Tezchner, S.(2012) Desarrollo y Pluridiscapacidad. En En Soro-Camats, E., Basil, C i Rossel, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*.(pp.33-52). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de ciències de l'Educació). Edició digital.

Agraïments :

Vull agrair especialment el recolzament dels companys del centre per tal de facilitar la recollida de dades, adaptant els seus horaris personals i facilitant-me en tot moment l'accés a les informacions necessàries per desenvolupar la recerca. Les meves reflexions son el fruit de l'aprenentatge que hem realitzat junts durant tant anys.

Agraeixo així mateix el suport dels formadors de Basale Stimulation i companys al Centre d'educació especial Balmes 2 , en especial de la Bàrbara Roller i el Carlos L Pérez per contribuir a la meva formació i per facilitar-me l'accés a documents rellevants.

Gràcies a tots.