



**VNIVERSITAT D VALÈNCIA**

**Programa de Doctorat en Promoció de l'Autonomia i Atenció**

**Sociosanitària a la Dependència**

**FACTORS FACILITADORS I INHIBIDORS DE LA  
TRANSICIÓ EDUCATIVA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A  
SECUNDÀRIA EN ALUMNAT AMB TRASTORN DE  
L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1: UN ESTUDI**

**LONGITUDINAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada per:

**Laura Millán Casado**

Dirigida per:

**Dra. Paula Samper García**

**Dra. M<sup>a</sup> Vicenta Mestre Escrivà**

**València, Juliol de 2018**





VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Promoció de l'Autonomia i Atenció

Sociosanitària a la Dependència

**FACTORS FACILITADORS I INHIBIDORS DE LA  
TRANSICIÓ EDUCATIVA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A  
SECUNDÀRIA EN ALUMNAT AMB TRASTORN DE  
L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1: UN ESTUDI**

**LONGITUDINAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada per:

**Laura Millán Casado**

Dirigida per:

**Dra. Paula Samper García**

**Dra. M<sup>a</sup> Vicenta Mestre Escrivà**

València, Juliol de 2018





Programa de Doctorat en Promoció de l'Autonomia i Atenció Sociosanitària a la Dependència

Da **Paula Samper García**, Titular del Dpt. de Psicologia Bàsica de la Universitat de València, Da **M<sup>a</sup> Vicenta Mestre Escrivà**, Titular del Dpt. de Psicologia Bàsica de la Universitat de València, i Da. **Laura Galiana Llinares**, professora ajudant doctora del Dpt. de Metodologia de les Ciències del Comportament de la Universitat de València.

**CERTIFIQUEN:**

Que la present memòria, titulada "**Factors facilitadors i inhibidors de la transició educativa d'educació primària a secundària en alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista, grau 1: un estudi longitudinal**", es correspon al treball realitzat baix la seua direcció per Da. **Paula Samper García** i Da **M<sup>a</sup> Vicenta Mestre Escrivà**, i tutoritzat per Da. **Laura Galiana Llinares**, per a la seua presentació com a Tesis Doctoral en el Programa de Doctorat en Promoció de l'Autonomia i Atenció Sociosanitària a la Dependència.

I per a que conste signe/n el present certificat en València, a 19 de Juliol de 2018.

Signat, Paula Samper García  
Mestre Escrivà

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Paula Samper García', written in a cursive style.

Signat, M<sup>a</sup> Vicenta

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Vicenta', written in a cursive style and enclosed within an oval shape.

Signat, Laura Galiana Linares

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Laura Galiana Linares', written in a cursive style.



**A totes les persones que  
somnien i lluiten per  
aconseguir deixar un món  
una miqueta més bonic  
del que se'l trobaren en  
aplegar.**





## AGRAÏMENTS

Aquesta aventura no haguera sigut possible sense totes les persones que he anat trobant pel camí. Algunes m'acompanyen fins al dia de hui, i altres aparegueren en un moment concret per aportar el seu granet d'arena en aquest viatge.

En primer lloc, començaré per les meues directores de Tesi, Paula i Mavi. Gràcies de tot cor per les paraules d'ànim, per les correccions i aprenentatges, per les hores i hores d'atenció, per *acollir-me* amb els braços oberts, per la humanitat en la que trebal·leu i les ganes i empeny per aconseguir una Universitat millor. Moltíssimes gràcies per tot el compartit.

Gràcies a tots els adolescents, famílies i centres educatius que heu col·laborat en aquesta investigació de manera desinteressada, pensant en les persones que vindran després i podran aprofitar-se de les vostres experiències.

Gràcies a la Fundació Mira'm per la seua forma de treballar, a totes les persones que formeu aquesta institució, simplement gràcies. Sou increïbles.

Al meu benvolgut Àngel Latorre, gràcies per ser com ets, per ensenyar-me sempre tant, a nivell acadèmic com de vida. Sense tu, aquesta Tesi no seria una realitat.

Gràcies a Amparo Oliver per tota la ajuda rebuda per la teua part, moltes gràcies.

A Raquel Ibáñez, vas ser la persona que em ficares l'idea al cap d'endinsar-me al món de la investigació després de acompanyar-me durant el TFM. Gràcies per l'espenta.

Gràcies als companys i companyes que participaren al grup de discussió pel vostre temps, la vostra implicació i les vostres aportacions. Així com totes les entitats, associacions i diversos professionals que d'alguna forma heu contribuït a fer realitat aquesta Tesi.

Gràcies a tota la família i amics que heu sabut donar suport en els moments més crítics. Gràcies a Caye, per tot l'acompanyament i el suport rebut de la teua part. I en especial a Carlos, gràcies per ser com ets, per ser un gran company de viatge i pilar de suport clau.

Moltes gràcies a totes i tots per la paciència i comprensió infinita.



## **CONFLICTE D'INTERESSOS**

Aquesta investigació, seguint la normativa vigent, ha rebut les autoritzacions pertinents per part de les següents entitats públiques:

- La Conselleria d'Educació, Formació i ocupació, en el marc del Projecte de Doctorat pertinent al Doctorat en Investigació en Psicologia (2013-2018), concedint els permisos corresponents per a contactar i dur a terme aquest projecte d'investigació al Departament de Psicologia Bàsica de la Universitat de València.
- De la mateixa manera, ha rebut el dictamen favorable per part del Secretari Autonòmic de Educació i Formació al càrrec en eixe moment, en Josep Ribes Simarro, per a contactar amb els diferents centres educatius i amb el compromís de traslladar els resultats obtinguts en aquest projecte per afavorir el treball dels educadors dels centres educatius de la Comunitat.

La utilització i manipulació de dades, es registrà d'acord al Protocol per al compliment de la normativa de protecció de dades de la Universitat de València.

A més a més, en tot moment de la investigació, s'ha seguit amb allò disposat a la Llei Orgànica 15/19, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal i el Reial Decret 1720/2007. De 21 de desembre, pel qual es va aprovar el reglament de desenvolupament de la Llei Orgànica 15/1999, i les normatives autonòmiques específiques.



## RESUM

El Trastorn de l'Espectre Autista grau 1, abans conegut com la Síndrome d'Asperger, es caracteritza per no presentar problemes en el llenguatge ni tampoc deterioració intel·lectual, però sí un perfil socio-cognitiu diferent al desenvolupament típic. La Transició Primària-Secundària és una de les transicions més importants per a l'individu independentment de les seues característiques (Fortuna, 2014), ja que coincideix amb l'etapa de l'adolescència (Mandy et al., 2016). Per tant, estem parlant de la necessitat d'aprendre a gestionar canvis físics, psicològics, socials i contextuals. El perfil socio-cognitiu, les dificultats socials i de comunicació característiques de les persones amb (T)EA-1, accentuen el risc de patir una transició difícil (Dixon i Tanner, 2013; Humphrey i Hebron, 2015; Mandy et al., 2016).

La transició primària-secundària està poc estudiada fins a l'actualitat. Hem trobat només 14 investigacions que avaluen aquest procés de canvi (Andreon i Stella, 2001; Dillon i Underwood, 2012, Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Hebron, 2017; Humphrey i Lewis, 2008; Jindal-Snape et al., 2006; Lawrence, 2011; Mandy et al., 2016; Murin, Hellriegel i Mandy, 2016; Peters i Brooks, 2016; Tobin et al., 2012), però cadascuna d'elles ho fa sobre factors o variables diferents.

Per aquest motiu es planteja la necessitat d'estudi d'aquest moment evolutiu amb l'objectiu de conèixer quins són els factors que interactuen en aquest procés de canvi i com ho fan. En un primer moment hem

realitzat una entrevista semiestructurada a un alumne (T)EA-1 que ja havia viscut la transició primària-secundària i es trobava a mitat del 1r curs de l'E.S.O, a sa mare, al seu germà major i a la seua terapeuta. L'objectiu d'aquesta entrevista és conèixer una realitat de transició, per aportar informació i ajudar a dissenyar després l'estudi qualitatiu dels factors implicats en la transició d'estudi.

Posteriorment, s'avaluen els factors facilitadors i inhibidors de l'adaptació inclusiva de l'alumnat (T)EA-1 implicats en la transició d'estudi. L'avaluació s'ha realitzat als col·lectius alumnat, família i tutors/es, i en funció dels grups amb (T)EA-1 o desenvolupament típic. S'avalua pertinença a l'escola, rendiment acadèmic, victimització, col·legi i aprenentatge, nivell d'adaptació al centre, nivell de coneixement del (T)EA-1 per part del seu professorat, amics, nivell de benestar social i emocional, estat d'ànim i sentiments sobre sí mateix i ansietat. En general trobem que existeixen patrons diferents de desenvolupament per a totes les variables en funció del diagnòstic. Els resultats deixen evidència de la necessitat d'unes pautes d'intervenció i acompanyament d'aquest alumnat (i de les seues famílies) durant la transició. Així com la necessitat de treball conjunt entre les persones de suport implicades (família, personal docent i centre educatiu). A més, aquesta investigació mostra les diferències entre percepcions dels diferents col·lectius, que s'han de tindre en compte a l'hora de treballar i desenvolupar aquest procés de canvi.



I per últim, s'ha realitzat un grup de discussió d'experts on es fiquen en comú alguns dels resultats obtinguts en avaluar els factors implicats, que fica l'atenció en alguns punts a vigilar en la investigació presentada i també en la problemàtica de la transició estudiada. Totes aquestes troballes evidencien la necessitat de millorar els recursos existents per afrontar aquesta transició des dels centres educatius.

**Paraules clau:** Trastorn de l'Espectre Autista grau 1, adolescència, transició primària-secundària, educació, acompanyament.



# ÍNDEX

<b>I. INTRODUCCIÓ</b> .....	1
1.1. CONCEPTE I UBICACIÓ DEL TERME.....	2
1.2. CRITERIS DIAGNÒSTICS ACTUALS DELS TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA. ....	3
1.3. PREVALENÇA DEL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1.....	5
1.4. CONTEXT EDUCATIU I TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1 .....	6
<b>II. TRANSICIÓ EDUCATIVA DE PRIMÀRIA A SECUNDÀRIA</b> .....	12
2.1. TEORIES DE LA TRANSICIÓ EN EDUCACIÓ .....	13
2.2. TRANSICIÓ I ADOLESCÈNCIA.....	15
2.3. TRANSICIÓ EN POBLACIÓ AMB DESENVOLUPAMENT TÍPIC .....	18
2.4. TRANSICIÓ EN POBLACIÓ AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA, GRAU 1 .....	21
2.4.1. Necessitat d'estudi .....	21
2.4.2. Transició i adolescència en alumnat amb (T)EA-1 .....	25
2.4.3. Canvis i demandes associades a la transició primària- secundària .....	27
2.4.4. Variables estudiades durant la transició d'estudi .....	30
2.5. TRANSICIÓ EXITOSA I BENESTAR SOCIOEDUCATIU. ....	34

<b>III. JUSTIFICACIÓ, OBJETIUS I HIPÒTESI .....</b>	<b>36</b>
3.1. MESURA INICIAL PER A REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ – ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....	37
3.1.1. Justificació .....	37
3.1.2. Objectiu .....	38
3.2. MESURA DE LES VARIABLES DE TRANSICIÓ EDUCATIVA EN ALUMNAT AMB (T)EA-1. ....	39
3.2.1. Justificació .....	39
3.2.2. Objectius i HipoTesi .....	42
3.2.2.1. Relació entre els factors implicats en la transició d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatoria .....	42
3.2.2.1.1. <i>Objectiu.</i> ....	42
3.2.2.1.2. <i>Hipòtesi</i> .....	44
3.2.2.2. Associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària .....	44
3.2.2.2.1. <i>Objectiu</i> .....	44
3.2.2.2.2. <i>Hipòtesi</i> .....	45
3.3. FOCUS GROUP EXPERTS.....	45
3.3.1. Justificació .....	45

<b>IV. METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
4.1. ENTREVISTA INICIAL PER REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ - ENTREVISTA CAS ÚNIC.....	49
4.1.1. Participants .....	49
4.1.2. Instruments .....	50
4.1.3. Procediment .....	52
4.1.4. Disseny, variables i anàlisi de la informació obtinguda .....	53
4.2. MESURA DELS FACTORS IMPLICATS EN LA TRANSICIÓ PRIMÀRIA-ESO .....	54
4.2.1. Participants .....	54
4.2.2. Instruments .....	56
4.2.2.1. Mesura de les dades sociodemogràfiques .....	59
4.2.2.2. Mesura per confirmar el diagnòstic en (T)EA grau 1 .....	59
4.2.1.2.1. <i>Escala Autònoma per a la detecció del (T)EA-1 (EA)</i> <i>(Belinchón, Hernández i; Sotillo, 2008)</i> .....	59
4.2.2.3. Instruments per a la mesura de la transició d'estudi .....	60
4.2.2.3.1. <i>Rendiment Acadèmic</i> .....	60
4.2.2.3.2. <i>Mesura del sentiment de pertinença a l'escola</i> . ....	61
4.2.2.3.3. <i>Kids at School-KS (Bushs, McGinley i Toland, 2010).</i> .....	61
4.2.2.3.4. <i>Kidscreen 27, (Kidscreen Group, 2006).</i> .....	62
4.2.2.3.5. <i>Qüestionari de capacitats i dificultats-SDQ</i> .....	63

4.2.2.3.6. <i>Depression Anxiety and Stress Scales (DASS 21; Norton, 2007)</i> .....	64
4.2.2.4. Bateria de preguntes d'elaboració pròpia (ad hoc).....	65
4.2.2.4.1. <i>Mesura del nivell d'Adaptació al Centre</i> .....	65
4.2.2.4.2. <i>Mesura del coneixement del (T)EA-1 per part del docent</i> .....	65
4.2.2.4.3. <i>Mesures dels factors externs al subjecte/escolars</i> . ..	66
4.2.3. Procediment .....	67
4.2.3.1. Obtenció de dades del grup de participants amb (T)EA-1 .....	68
4.2.3.2. Obtenció de dades per al grup de comparació .....	71
4.2.4. Disseny, variables i anàlisi de dades .....	72
4.2.4.1. Relació entre els factors implicats en la transició primària-secundària .....	73
4.2.4.2. Associació entre els factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària .....	75
4.3. GRUP DE DISCUSSIÓ D'EXPERTS (FOCUS GROUP) .....	77
4.3.1. Participants .....	77
4.3.2. Instruments .....	78
4.3.3. Procediment .....	79
4.3.4. Disseny, variables i anàlisi de la informació obtinguda .....	80

<b>V. RESULTATS .....</b>	<b>79</b>
5.1. ENTREVISTA INICIAL PER REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ - ENTREVISTA CAS ÚNIC.....	80
5.2. MESURA DELS FACTORS DE LA TRANSICIÓ D'ESTUDI EN ALUMNAT (T)EA-1 .....	89
5.2.1. Relació entre els factors implicats en la transició primària – secundària .....	89
5.2.1.a. Evolució dels factors relacionats amb l'entorn escolar .....	89
5.2.1.a1. <i>Pertinença a l'escola.</i> .....	89
5.2.1.a2. <i>Rendiment Acadèmic.</i> .....	91
5.2.1.a3. <i>Victimització - KS.</i> .....	94
5.2.1.a4. <i>Col·legi i Aprenentatge (Kidscreen-27).</i> .....	104
5.2.1.a5. <i>Nivell d'adaptació al centre.</i> .....	106
5.2.1.a6. <i>Nivell de coneixement sobre el (T)EA-1 per part del     seu professorat.</i> .....	110
5.2.1.b. Evolució de les variables relacionades amb les relacions interpersonals .....	117
5.2.1.b1. <i>Amics (Kidscreen-27).</i> .....	117
5.2.1.b4. <i>Avaluació conductual.</i> .....	118
5.2.1.c. Evolució de les variables personals: qualitat de vida .....	121
5.2.1.c1. <i>Ansietat</i> .....	121
5.2.1.c2. <i>Nivell de benestar social i emocional (Kidscreen-27).</i> .....	123

5.2.2. Associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició d'estudi .....	124
5.3. GRUP DE DISCUSSIÓ D'EXPERTS (FOCUS GROUP).....	134
<b>VI. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....</b>	<b>135</b>
6.1. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....	136
A. Entrevista .....	136
B Mesura de les variables de transició en alumnat (T)EA grau 1 .....	138
B.1. Respecte a la relació entre els factors implicats en la transició primària-secundària .....	138
B.2. Sobre la associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària .....	147
C. GRUP DE DISCUSSIÓ D'EXPERTS (FOCUS GROUP).....	150
6.2. LIMITACIONS.....	153
<b>VII. REPTES I IMPLICACIONS .....</b>	<b>153</b>
7.1. REPTES I IMPLICACIONS.....	154
<b>VIII. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>158</b>



<b>IX. ANNEXOS.....</b>	<b>177</b>
ANNEX 1. Model per l'anàlisi de l'adaptació humana a la transició (Schlossberg, 2011).....	177
ANNEX 2. Model de consentiment informat per les famílies per participar a l'entrevista semiestructurada .....	175
ANNEX 3. Guia de preguntes de l'entrevista semiestructurada .....	176
ANNEX 4. Coeficient alfa de Cronbach per a cada escala en funció del col·lectiu.....	178
ANNEX 5. Mesures ad-hoc .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANNEX 6. Sol·licitud a la secretaria autonòmica d'educació i formació .....	182
ANNEX 7. Autorització i instruccions de la secretaria autonòmica d'educació i formació.....	186
ANNEX 8. Model de carta de col·laboració per a les associacions .....	189
ANNEX 9. Model de consentiment informat per a les famílies de l'alumnat (T)EA-1 .....	192
ANNEX 10. Model de consentiment informat per a les famílies d'alumnat amb desenvolupament típic .....	193
ANNEX 11. Power point utilitzat per al desenvolupament del grup de discussió i imatges .....	194

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Revisió sistemàtica sobre transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA-1 .....	23
Taula 2. Nombre de participants en funció dels col·lectius .....	56
Taula 3. Instruments emprats per a la mesura dels factors implicats en la transició d'estudi .....	58
Taula 4. Cronologia del passe de qüestionaris .....	67
Taula 5. Descripció de la mostra d'alumnat amb (T)EA-1 .....	71
Taula 6. Mitjanes i desviacions pertinença a l'escola .....	91
Taula 7. Puntuacions pertinença a l'escola en funció del canvi de centre .....	91
Taula 8. Mitjanes i desviacions típiques del factor Exclusió Social .....	103
Taula 9. Percentatges de les percepcions dels familiars sobre la integració i acceptació per part del professorat .....	105
Taula 10. Mitjanes i desviacions típiques del grup (T)EA-1 en funció de la variable canvi de centre .....	106
Taula 11. Percentatges de les percepcions dels familiars sobre la integració i acceptació per part del professorat .....	106
Taula 12. Mitjanes i desviacions típiques del grup (T)EA-1 en funció de la variable canvi de centre .....	107
Taula 13. Percentatges de les percepcions dels familiars sobre els moments crítics per als seus fills al centre .....	107

Taula 14. Percentatges sobre les percepcions de coneixements per part del professorat sobre el (T)EA-1 .....	109
Taula 15. Actuacions del professorat front a rebre a l'alumnat (T)EA-1 a la seua aula .....	110
Taula 16. Ajudes proporcionades pel centre educatiu al professorat ..	111
Taula 17. Fonts d'informació sobre el (T)EA-1 .....	112
Taula 18. Mesures adoptades per l'adaptació de l'alumne .....	113
Taula 19. Mesures adoptades al pati .....	114
Taula 20. Valoració del tipus de relació amb els familiars .....	114
Taula 21. Avaluació dels recursos per a millorar la situació de l'alumnat (T)EA-1 als centres educatius .....	115
Taula 22. Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu alumnat .....	124
Taula 23. Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu família .....	126
Taula 24. Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu tutors/es .....	127
Taula 25. Resultats grup de discussió sobre el qüestionari d'avaluació conductual (SDQ) .....	133
Taula 26. Resultats grup de discussió sobre la subescala d'ansietat (DASS) .....	134
Taula 27. Resultats grup de discussió sobre el qüestionari d'avaluació de la victimització (KS) .....	134

Taula 28. Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu família .....	178
Taula 29. Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu alumnat .....	178
Taula 30. Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu tutors/es .....	178

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Relació existent entre els blocs temàtics estudiats en la transició .....	87
Figura 2. Evolució del factor <i>pertinença a l'escola</i> durant la transició en el col·lectiu alumnat .....	90
Figura 3. Evolució del factor <i>Rendiment Acadèmic</i> durant la transició als tres col·lectius .....	93
Figura 4. Evolució del factor <i>Agressió Relacional</i> durant la transició als tres col·lectius .....	96
Figura 5. Evolució del factor <i>Victimització</i> durant la transició als tres col·lectius .....	98
Figura 6. Evolució del factor <i>Exclusió Social</i> durant la transició als tres col·lectius .....	102
Figura 7. Evolució del factor <i>Col·legi i aprenentatge</i> al col·lectiu alumnat .....	104
Figura 8. Evolució del factor <i>amics</i> al col·lectiu alumnat .....	117
Figura 9. Evolució del factor <i>Hiperactivitat</i> als col·lectius família i tutors/es d'alumnat (T)EA-1 .....	119
Figura 10. Evolució del factor <i>Ansietat</i> als col·lectius alumnat i família .....	121

## **LLISTAT D'ABREVIATURES I ACRÒNIMS**

**A.S.C:** Autism Spectrum Conditions

**A.S.D:** Autism Spectrum Disorder

**APA:** Associació Americana de Psiquiatria

**CIE:** Classificació Estadística Internacional de Malalties i Problemes Relacionats amb la Salut.

**DASS:** Depression, Anxiety and Stress Scale.

**DOGV:** Diari Oficial de la Generalitat Valenciana.

**DSM:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**E.P.:** Educació Primària

**E.S.O:** Educació Secundària

**INE:** Institut Nacional d'Estadística

**KS:** Kids at School Scale.

**NEE:** Necessitats Educatives Especials

**OMS:** Organització Mundial de la Salut.

**SA:** Síndrome d'Asperger

**(T)EA-1:** Trastorn de l'Espectre Autista grau 1 (anteriorment conegut com la Síndrome d'Asperger).

# **I. INTRODUCCIÓ**

**En aquest capítol s'exposen el concepte i ubicació del terme Trastorn de l'Espectre Autista, es revisen els seus criteris actuals, s'explora la seua prevalença i el marc dins del context educatiu.**

### **1.1. CONCEPTE I UBICACIÓ DEL TERME**

L'última edició del llibre de l'Associació Americana de Psiquiatria, defineix els Trastorns del Neurodesenvolupament com "un grup d'afeccions que es manifesten normalment d'una manera precoç, i es caracteritzen per un dèficit en el desenvolupament que produeix deficiències del funcionament personal, social, acadèmic o ocupacional. El rang dels dèficits del desenvolupament varia des de limitacions molt específiques de l'aprenentatge o del control de les funcions executives fins a deficiències globals de les habilitats socials o de la intel·ligència " (APA, 2013, p.31). Dins d'aquest grup trobem:

- Discapacitat intel·lectual
- Trastorns de la comunicació
- Trastorns de l'espectre autista
- Trastorns per dèficit d'atenció/hiperactivitat
- Trastorns específics de l'aprenentatge
- Trastorns motors

Rivière (2001) va descriure qualitativament les característiques de les persones amb Trastorn de l'espectre autista grau 1 (anteriorment conegut com Síndrome d'Asperger), destacant 5 punts: trastorn qualitatiu de la relació, inflexibilitat mental i del comportament, problemes de la parla i el llenguatge, alteracions de l'expressió emocional i motora i capacitat normal "d'intel·ligència personal". Aquestes dificultats estan recollides al llibre de l'Associació Americana de Psiquiatria (APA, 2013).



Amb la nova edició del DSM-5, publicada el díhuit de març de 2013, la Síndrome d'Asperger va desaparèixer com a categoria diagnòstica independent. En aquest moment, es considera la dimensió "severitat dels símptomes" contemplant el funcionament verbal actual i la competència intel·lectual. A més a més, s'utilitzen especificadors amb el diagnòstic per ajustar millor les característiques de cada persona (ex. amb o sense dèficit intel·lectual acompanyant). En la present investigació no entrarem en el debat sobre les implicacions dels nous criteris diagnòstics i, per tant, utilitzarem el terme Trastorn de l'Espectre Autista amb nivell d'afectació o grau 1, d'ara endavant (T)EA-1.

## **1.2. CRITERIS DIAGNÒSTICS ACTUALS DELS TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA**

Presentem a continuació els criteris per al diagnòstic dels trastorns de l'espectre autista segons la 5 i última edició del manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals.

- A. Dèficits persistents en la comunicació social i la interacció social a través de múltiples contextos, ja siga en l'actualitat o en la història.
  - 1. Dèficit en la reciprocitat socio-emocional.
  - 2. Dèficit en la comunicació no verbal dels comportaments utilitzats per a la interacció social.
  - 3. Dèficit en el desenvolupament, manteniment, i comprensió de relacions.

Ha d'especificar-se la gravetat basada en les deficiències de comunicació social i patrons repetitius i restringits de comportaments.

- B. Patrons de comportament, interessos, o activitats restringits, repetitius i estereotipats, segons es manifesten en al menys dos dels següents ítems, actualment o en la seua història.
  - 1. Moviments motors estereotipats o repetitius, ús d'objectes o del parlar.
  - 2. Insistència en la igualtat, adherència inflexible a rutines, o ritual en patrons de comportaments verbals o no verbals.
  - 3. Altament restringida, fixació anormal en intensitat i focalització d'interessos.
  - 4. Hiper- o hipoactivitat per l'entrada sensorial o interessos inusuals en aspectes sensorials de l'ambient.
- C. Els símptomes han d'estar presents en el període de desenvolupament primerenc (però posar-se totalment de manifest fins que les demandes socials excedisquen les capacitats limitades, o puguen ser emmascarades per estratègies apreses en la vida adulta).
- D. Els símptomes causen discapacitat clínicament significativa en l'àrea social, ocupacional, o altres àrees importants en l'actual funcionament.
- E. Aquestes alteracions no estan millor explicades per discapacitat intel·lectual o per retràs en el desenvolupament global.

### **1.3. PREVALENÇA DEL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1**

Per a determinar la prevalença del (T)EA-1<sup>1</sup>, abans SA (APA, 1994, 2001) existien dificultats per la similitud simptomatològica amb el trastorn autista i trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat abans de la inclusió d'aquest dins del TEA (APA, 2013). A més a més, era menor que la d'altres trastorns del desenvolupament, tot i que aquesta xifra ha variat molt al llarg del temps. El doctor Hans Asperger fou el primer en identificar aquesta població en 1944 i els comitès internacionals reconegueren aquest subgrup en 1994. Attwood (2009) revelà que les taxes registrades variaven des de 0,3 a 8,4 per cada 10.000 xiquets/es que complien els criteris més estrictes de la definició del trastorn que són els proposats per la American Psychiatry Association, quasi idèntics als del CIE-10 (APA, 1994; Baird et al., 2000; Sponheim i Skjeldal, 1998). Per altra banda, les taxes registrades per Gilberg i Gilberg (1989), preferida per metges europeus i australians, apunten una prevalença entre 36 i 48 per cada 10.000 xiquets/es (Ehlers i Gillberg, 1993; Kadesjö, Gillberg i Hagberg, 1999). En 2001 es publicà en Cambridge un estudi segons el qual un/a xiquet/a de Primària de cada 166 patia aquest trastorn de l'espectre autista. Al mateix temps, en Nueva Jersey, s'obtenien percentatges similars (1 de 150).

---

<sup>1</sup> Ens referim al (T)EA utilitzant el parenTesi per que a la nostra llengua no trobem un terme similar al utilitzat al anglés (Autism Spectrum Condition-ASC) que canvia el terme Disorder per Condition, una mica menys estigmatitzador.

L'Institut Nacional d'Estadística (INE) va estimar en l'enquesta de discapacitat, autonomia personal i situacions de dependència dirigides a centres, que de cada 100 residents (dones i hòmens) 0,64 mostrava autisme i altres trastorns associats a aquest (INE, 2008).

Segons la Confederació d'Asperger Espanya, la prevalença dels trastorns de l'espectre autista s'ha incrementat significativament en els últims quaranta anys. Situant-se en l'actualitat en 1 cas per cada 100 naixements. Aquesta estimació està recolzada per la investigació de la pediatra Gillian Baird en la revista mèdica *The Lancet*. I la Organització Mundial de la Salut (OMS), estima que un de cada 160 xiquets/es té un trastorn de l'espectre autista. Afirmar que la prevalença mundial dels (T)EA pareix estar augmentant segons els estudis epidemiològics realitzats en els últims cinquanta anys.

Segons Simon Baron-Cohen, les causes d'açò poden ser el canvi de diagnòstic categòric a la idea de l'autisme com trastorn d'espectre, millors eines diagnòstiques, millors tractaments i millor comunicació i la inclusió de nous subgrups i per tant, major conscienciació.

#### **1.4. CONTEXT EDUCATIU I TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA GRAU 1**

Segons la Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig d'educació, "l'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió i assegurarà

la no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu".

En la Resolució de 25 de juliol de 2017, en la qual es dicten les instruccions per a l'organització i el funcionament de les unitats específiques de comunicació i llenguatge en centres ordinaris de règim públic per als nivells de segon cicle d'educació infantil, educació primària i secundària, s'inclou una resposta especialitzada per a l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista ((T)EA). Aquesta resposta és la creació d'unes unitats de comunicació i llenguatge, que s'han creat en alguns centres educatius de la Comunitat amb caràcter experimental. Aquestes unitats, treballen tenint en compte el grau d'afectació de l'alumnat, les dificultats en l'àmbit de la comunicació i la interacció social, així com patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos i activitats.

Els destinataris de l'escolarització en aquestes unitats és l'alumnat amb (T)EA amb afectació moderada o greu amb un nivell mínim d'autonomia i competència personal i social en relació amb la seua edat que facilite la seua inclusió en el centre ordinari.

Actualment, l'alumnat amb Trastorn de l'espectre autista grau d'afectació 1, d'ara endavant (T)EA-1, és escolaritzat en aules ordinàries junt a la resta d'alumnat. És poc l'alumnat amb aquestes característiques que gaudisca d'aquest recurs, açò es deu, entre altres coses, a que és un projecte experimental i encara no s'ha implantat a un nombre alt de centres educatius.

En el punt dotzé de la resolució, es tracta la Transició entre etapes i orientació, i en el punt 12.1. es tracta la transició entre etapes d'alumnat escolaritzat en aquestes unitats específiques, d'Educació Primària (E.P) a Educació Secundària (E.S.O). Les instruccions que dona són les següents: "es planificaran i desenvoluparan processos de coordinació i informació, d'acord amb el que estableix l'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria a la Comunitat Valenciana". Per tant, les instruccions que es donen són genèriques, és a dir, no es fa diferenciació per a tractar aquesta etapa en funció de les característiques de l'alumnat.

Encara que els estudis sobre transició educativa de primària a secundària són pocs i que la majoria els trobem en Regne Unit, els existents corroboren la necessitat de conèixer de més a prop el pas d'etapa en aquesta població degut al seu perfil socio-cognitiu (Dixon i Tanner, 2013; Humphrey i Hebron, 2015; Mandy et al., 2016). A més a més, es coneix que aquest pas d'etapa educativa suposa per aquest alumnat un canvi en el seu benestar social i emocional (Andreon i Stella, 2001; Dillion i Underwood, 2012; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Humphrey i Lewis, 2008; Osborne i Reed, 2011).

En aquest context, aquesta Tesi pretén determinar quines són les variables que intervenen durant la transició primària-secundària en alumnat diagnosticat amb (T)EA-1. Per a d'aquesta forma, poder treballar des dels centres educatius els punts febles i potenciar els punts

forts i garantir que el pas d'etapa suposa els mínims canvis en el benestar social i emocional de l'alumnat.

A més a més, es podrà tindre en compte aquesta informació en tots els centres educatius que tinguen alumnat amb aquestes característiques servint d'eina per a treballar millor aquest moment evolutiu. I utilitzar-la com a complement de l'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'E.P. a l'E.S.O. en la Comunitat Valenciana [2011/7216] (DOGV nom. 6650 de 23.06.2011).

En la present Tesi per a l'obtenció del títol de doctor es mostren els resultats de l'estudi "Factors facilitadors i inhibidors de la transició educativa d'educació primària a secundària en alumnat amb trastorn de l'espectre autista grau 1: un estudi longitudinal".

Aquest document s'ha estructurat en huit capítols. En primer lloc, en aquest mateix capítol, el de la introducció, es tracta el concepte i ubicació del terme Trastorn de l'espectre autista grau 1 (abans conegut com a Síndrome d'Asperger) en el context clínic així com dels trastorns del neurodesenvolupament. Després es posa l'atenció en els Trastorns de l'Espectre Autista i els seus criteris diagnòstics. Per a continuar amb la prevalença del (T)EA-1. Per últim, s'analitza la situació en el context educatiu d'aquesta població en el nostre país i en la nostra comunitat.

Al segon capítol es tracta la transició educativa d'educació primària a educació secundària. En primer lloc, abordem la teoria de la transició en l'àmbit de l'educació. En segon lloc s'analitza la connexió

existent entre la transició d'estudi i el període evolutiu adolescència. En tercer lloc es plantegen els estudis que aborden com influeix aquesta transició en alumnat amb desenvolupament típic. Seguidament es presenta com afecta la transició a l'alumnat diagnosticat amb (T)EA-1, a través de quatre apartats: necessitat d'estudi, transició i adolescència en alumnat amb (T)EA grau 1, canvis i demandes associades a la transició i variables estudiades durant la transició d'estudi. I per últim, es fa una aproximació al concepte de transició exitosa.

En el tercer capítol es plantegen els objectius i les hipòtesis de la present investigació. Durant aquest capítol es desenvolupa la hipòtesi, l'objectiu general i els específics per una banda. I per altra banda, es detalla la metodologia emprada. Aquesta descripció es realitza per a cadascuna de les parts realitzades a nivell metodològic (entrevista semiestructurada, mesura quantitativa de les variables de transició i grup de discussió o focus group d'experts).

En el quart capítol, es descriu detalladament la metodologia emprada per a dur a terme la investigació. Aquesta investigació compta amb tres parts diferents a nivell metodològic. En un primer moment, s'exposa la metodologia emprada per a desenvolupar l'entrevista inicial per redirigir el focus de la investigació - entrevista cas únic. D'altra banda es descriu la mesura de les variables de transició, part quantitativa de la investigació. I per últim, el grup de discussió d'experts (focus group).



A continuació, en el capítol dels resultats, es tracta per separat els diferents apartats metodològics. Per una banda, s'analitzen els resultats obtinguts amb l'entrevista inicial per redirigir el focus de la investigació - entrevista cas únic. D'altra banda, la mesura de les variables de transició s'avalua amb detall quines variables han condicionat el pas d'etapa educativa i com han influït cadascuna d'elles en l'alumnat amb (T)EA-1. Al mateix temps es comparen els resultats amb els obtinguts amb l'alumnat amb desenvolupament típic, per a d'aquesta manera, conèixer les diferències entre poblacions que viuen el mateix moment evolutiu baix la mateixa normativa que regula l'educació, tenint en compte les percepcions dels col·lectius família i professorat. I per últim, s'exposen els resultats obtinguts amb el focus group d'experts referents a els seus plantejaments en relació amb els resultats obtinguts de la mesura de les variables de transició d'Educació Primària a Educació Secundària.

En el sisè capítol es planteja la discussió i conclusions: els nostres resultats s'analitzen i es comparen amb els obtinguts per altres autors. A més a més, es detallen les limitacions del estudi, així com les solucions a les mateixes.

Per últim, en el setè capítol, s'exposen els reptes i implicacions a tindre en compte per a treballar aquest període estudiat i ficar-ho en pràctica als centres educatius.

## **II. TRANSICIÓ EDUCATIVA DE PRIMÀRIA A SECUNDÀRIA**

**En aquest capítol fem una anàlisi del moment evolutiu d'estudi, la transició educativa de primària a secundària en població amb desenvolupament típic per a després aprofundir en l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista, grau d'afectació 1.**

## 2.1. TEORIES DE LA TRANSICIÓ EN EDUCACIÓ

En la transició acadèmica explicada des del punt de vista de l'estudiant sobreïxen els models psicològics i els socioculturals.

Des del punt de vista psicològic la transició es un esdeveniment que suposa per a l'individu una discontinuïtat important en la seua trajectòria vital, front a la qual es respon desenvolupant noves conductes que donen resposta a la nova situació. I la perspectiva sociològica la transició és entesa com un procés de canvi que suposa una reestructuració de rols, funcions i drets dels membres del grup.

Dins de la perspectiva psicològica, trobem la teoria de la transició de Schlossberg (1984), entre altres. En aquest treball seguim aquesta teoria donat que són diversos els estudis sobre transició secundària i post-secundària que la utilitzen com a model de desenvolupament per a explicar les diferents vivències i experiències de l'alumnat durant aquest canvi. Però aquesta pot emprar-se per a qualsevol moment vital.

Aquesta teoria defineix un model de desenvolupament que examina els esdeveniments de vida, que afecten a diferents aspectes d'un individu i als seus rols dins de la societat (Schlossberg 1984). La defineixen 4 premisses que inclouen l'avaluació dels dèficits de la persona en relació amb la *situació*, el *jo*, el *suport* i les *estratègies*.

El *jo* es refereix a la persona que viu tot el procés de transició i que en aquesta investigació són l'alumnat que experimenta el canvi d'etapa evolutiva, i l'impacte que aquesta vivència té sobre ell/a mateix.

Segons Schlossberg s'avaluarien les carències que identifica l'individu durant aquest període.

La *situació* fa referència a com l'individu es relaciona amb la transició i el seu control percebut sobre els esdeveniments ocorreguts (Schlossberg 2011). Alguns estudis afirmen que les fases transitòries poden resultar difícils per a l'alumnat amb (T)EA, i per a tots els grups d'interès associats, com ara les famílies i professionals educatius (Dixon i Tanner, 2013; Jindal-Snape et al., 2006; Newsome, 2000). Aquesta Tesi analitza l'experiència de transició de l'alumnat, de les famílies i del personal docent, amb la finalitat de conèixer les diferents realitats per a poder obtenir unes conclusions amb més solidesa sobre la transició d'estudi.

El *suport* fa referència a les persones que són integrals, com són les famílies i el personal docent, perquè aquestes proporcionen estratègies i eines durant la transició que poden servir per esmortir les dificultats que poden presentar-se.

Les *estratègies* emprades per a fer front a la transició d'estudi, les avaluem analitzant quines eines es duen a terme en el centre educatiu per fer front al nou canvi que viuen els estudiants.

Aquest estudi s'alinea amb aquesta teoria ja que explora les tres branques que presenta Schlossberg (2011) com a model per analitzar l'adaptació humana a una transició. Les tres branques (percepció de la transició particular, característiques dels esdeveniments de pre-i post-transició i característiques de l'individu) interactuen totes elles per a

que es done l'adaptació a la transició (mirar Annex 1 en l'apartat Annexos). D'aquesta manera afegim una nova visió de coneixement que utilitza aquesta teoria com a model d'introducció.

## **2.2.TRANSICIÓ I ADOLESCÈNCIA**

La transició d'E.P. a E.S.O coincideix amb l'etapa evolutiva de l'adolescència. Aquesta etapa evolutiva, s'ha associat sempre amb la tortuositat, però durant les dos últimes dècades del segle XX, es va canviar la concepció, posant-se un focus més positiu. Casullo i Castro (2002), la plantegen com: *“etapa de transició en el cicle vital personal en la qual es produeixen fets d'alta rellevància per a l'èxit d'una vida adulta saludable: els canvis corporals relacionats amb la pubertat, l'accés a la sexualitat reproductiva, l'establiment de nous vincles psicosocials, el triomf de certes competències intel·lectuals que fan possible una manera diferent de pensar i analitzar la realitat, la construcció d'identitats sexuals i ocupacionals”*<sup>2</sup>(p.129)

Diéguez i Yturriaga (2006), defineixen l'adolescència com el conjunt de canvis psicològics que tenen lloc entre l'inici de la pubertat i l'edat adulta.

Durant aquest moment evolutiu es produeixen una sèrie de canvis en totes les persones que impliquen (Casullo i Castro, 2002; Diéguez i Yturriaga, 2006):

---

<sup>2</sup> Traducció al valencià realitzada per l'autora.

- Necessitat de comportaments més lliures i responsables.
- Canvis puberals i cognitius.
- Relacions: Modificacions en l'àmbit de les relacions (vinde amb els pares, els iguals, experiències d' enamorament).
- Variació en l'àmbit acadèmic.
- Construcció de la identitat personal.

No obstant, estem parlant de canvis físics, psicològics i contextuals experimentats pels adolescents, i per tant, per comprendre bé aquest moment evolutiu, és necessari analitzar les complexes interaccions que es donen a nivell biològic, psicològic i sociocultural (Palacios i Oliva, 2002). Aquests autors plantegen que durant l'adolescència es troba en desenvolupament un sistema complex integrat per diferents components vinculats tots entre sí, de tal forma que un canvi en un dels nivells pot provocar canvis en qualsevol dels altres. Alguns dels exemples que plantegen per explicar aquesta connexió són els següents:

- *Canvis Físics*: Un dels canvis a nivells físic que es presenta durant aquesta etapa evolutiva són els canvis hormonals. Durant aquest moment, l'individu experimenta desequilibris emocionals provocats a nivell hormonal, que poden tindre com a conseqüència, experimentar major irritabilitat i entrar en major nombre de conflictes familiars (la família estaria dintre del nivell sociocultural). Una altra autora, Berk (2004), afirmà que els factors relatius amb la situació, (si és escollida o

no per l'adolescent) actuen amb concordança amb la influència hormonal en el canvi d'humor en adolescents. Per tant, es reafirma que els nivells plantejats interactuen entre ells i tenen efecte tots ells.

- *Canvis psicològics*: Durant aquesta etapa s'experimenten una sèrie de canvis cognitius que tenen conseqüències sobre algunes característiques de la personalitat i el comportament adolescent. Són tres els canvis ressaltats per Palacios i Oliva (2002, p. 448): *l'egocentrisme* que dificulta la capacitat per diferenciar els seus pensaments del dels altres; *l'audiència imaginària* o excessiva autoconsciència per la qual pensen que tothom està pendent d'ells mateixos; *fàbula personal* o tendència a pensar que les seues experiències són úniques i a voltes té com a conseqüència el desenvolupament de conductes de risc.

- *Canvis socioculturals*: La transició de primària a secundària és un dels canvis més exigents a aquest nivell per als adolescents al qual s'afegeixen els canvis físics i psicològics.

Per tant, és un moment d'especial necessitat d'acompanyament per part de l'adolescent que està experimentant tota una sèrie de canvis a nivell biològic, psicològic i sociocultural (Berk, 2004; Palacios i Oliva, 2002).

### **2.3. TRANSICIÓ EN POBLACIÓ AMB DESENVOLUPAMENT TÍPIC**

La transició d'educació primària a secundària és un esdeveniment important per a la majoria de l'alumnat, independentment de les seues característiques (Fortuna, 2014). És un canvi transcendental en la vida de tot estudiant, ja que es troben en moment de canvi i adaptació, a nivell educatiu i amb l'etapa de l'adolescència (Mandy et al., 2016). A més a més, és un primer pas per assolir una major independència i és molta la preocupació sobre el com aconseguir-ho (Murin, Hellriegel, i Mandy, 2016). Aquesta comporta reptes per a tot l'alumnat, i també per a altres grups implicats com ara famílies i professionals (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr, i Smith, 2006; Johnstone i Patrone, 2003).

En el cas d'Austràlia, investigadors i educadors posaren l'atenció en l'estudi de la transició de E.P. a E.S.O a principi de la dècada dels 80 recalcant la necessitat de continuïtat en el context escolar per als jòvens en general (Waters, Lester, i Cross, 2014). Assumeixen que les escoles poden tindre una gran influència en el creixement dels adolescents perquè proporcionen un context d'aprenentatge segur, de suport i apropiat per a la maduració (Waters, et al., 2014). Però, s'enllacen la desconexió acadèmica amb altres canvis del desenvolupament (com el desig de major autonomia dels adults), generant un conjunt complex de necessitats socials, emocionals i d'aprenentatge per als adolescents.

En el nostre país la transició d'E.P. (de 6 a 12 anys) a Secundària (de 12 a 16 anys) suposa un canvi a nivell social i, en molts casos,



ambiental. L'entorn de l'escola primària es caracteritza per una ràtio d'alumnat més menuda (màxim 25 alumnes per aula), on és el mateix mestre el que els imparteix les diferents assignatures. A més a més, als centres d'educació primària, aquest alumnat acostuma a ser el de major edat al centre. Pel contrari, els centres d'educació secundària són més grans de tamany amb més línies d'ensenyament, i per tant, un nombre major d'alumnat al centre. La normativa regula que els grups d'alumnes no siguin major a 30 per aula. Compten amb professorat específic per a cada assignatura, que imparteix la seua classe de 50 minuts i a continuació entra el següent professor o professora. També compten amb un tutor amb el qual tenen una sessió a la setmana per treballar aspectes de convivència en el centre i temes de grup. Aquestes diferències entre l'ensenyament a l'educació primària i secundària, no són exclusives en el nostre país, i suposen una adaptació per a l'alumnat als nous canvis en el sistema d'aprenentatge.

A aquesta possible dificultat per adaptar-se al canvi de l'entorn i el sistema d'aprenentatge s'hi afegixen preocupacions relacionades amb els èxits acadèmics, les relacions socials i acostumar-se a les rutines i l'estructura de l'escola (Akos i Galassi, 2004; Cohen i Smerdon, 2009; Waters et al., 2014). S'han trobat disminucions en el rendiment acadèmic, la motivació i un canvi en l'actitud de cara a l'escola després d'aquesta (Evangelous et al., 2008).

Les variables analitzades en els diferents estudis per aquesta població fan referència a: èxit acadèmic, adaptació social, coordinació

entre centres, factors organitzatius, percepcions de l'alumnat, factors culturals, factors socioeconòmics i diferències de gènere.

Per altra banda, alguns estudis troben que existeix una discontinuïtat entre les dues etapes educatives (Fouracre, 1993) on el professorat pareix subestimar les habilitats de l'alumnat (Fouracre, 1993; Galton, Morrison, i Pell, 2000) i açò influeix directament en l'aprenentatge de l'alumnat. Malgrat açò, Galton i Morrison (2000), trobaren que existeix una milloria en el tractament d'aquesta transició en qüestió durant els últims 20 anys, però segueix existint una necessitat d'atenció a la transició, avaluació del seu impacte i les estratègies necessàries per aconseguir l'èxit i reduir el seu impacte. I els esforços d'investigació i d'intervenció centrats en la transició primària-secundària es justifiquen, segons Rice, Frederickson, i Seymour (2010), perquè *“(1) aquest període de transició implica estrès i ansietat per a tots els alumnes, fins i tot es pot adaptar bé a l'escola secundària; (2) una mala transició està associada amb problemes psicològics concurrents; i (3) una mala transició pot posar en marxa cadenes d'esdeveniments que afecten l'assoliment i l'ajustament futurs<sup>3</sup>”*(p. 246).

---

<sup>3</sup> Traducció al valencià realitzada per l'autora.

## **2.4. TRANSICIÓ EN POBLACIÓ AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA, GRAU 1.**

### **2.4.1. Necessitat d'estudi.**

No existeixen en el nostre país estudis sobre la transició de primària a secundària (d'ara endavant transició primària-secundària) en aquesta població. De fet, una revisió sobre els estudis fets entre 1974 i 2007 sobre autisme en Espanya, revela que de 567 articles un 15% tracten sobre el (T)EA-1 (Belinchón, García de Andrés, Fuentes i. Posada de la Paz, 2010). I quan es fa referència als temes tractats en els articles, cap tracta sobre la transició estudiada en aquesta investigació.

En altres països també ens trobem amb que el nombre d'estudis sobre el tema no és molt alt (vegeu la Taula 1). Tot i que existeixen estudis vinculats a la població general dels estudiants centrats en les percepcions i experiències d'aquests sobre el procés de transició primària-secundària, les percepcions dels estudiants amb (T)EA-1 no s'han documentat en gran mesura (Dixon i Tanner, 2013; Ivey, 2004). En concret, des de l'any 2001 fins l'actualitat trobem 14 estudis internacionals, afegint Espanya, publicats sobre la transició d'estudi en alumnat amb (T)EA o (T)EA-1 (en anglés, Autism Spectrum Disorders o Autism Spectrum Conditions). Açò pot ser causat perquè en Regne Unit, país on presenten un gran nombre d'investigacions sobre l'autisme, tenen més ferramentes en el seu sistema educatiu per a treballar amb alumnat amb (T)EA durant aquesta etapa educativa. La major part dels estudis tracten sobre la transició de l'educació secundària a l'educació

posterior als 16 anys (Adreon i Durocher, 2007; Beardon et al., 2009, Camarena i Sarigiani, 2009; Hendricks i Wehman, 2009; Jodee, 2017; McConkey, 2010; Mitchell i Beresford, 2014;). A més, a l'estudi de Mandy et al. (2016) es fa referència a la inexistència de cap investigació sistemàtica sobre si la transició d'estudi pot ser especialment difícil per alumnat amb (T)EA.

Aleshores, tenint en compte que la prevalença de (T)EA-1 cada vegada és més alta, que existeix una necessitat d'estudi sobre el tema a nivell internacional, que la diversitat de l'autisme presenta greus reptes a qualsevol política d'inclusió (Dillon i Underwood, 2012) i que, a més a més, no existeix cap estudi sobre el tema en el nostre país, queda més que justificada la necessitat d'investigació sobre aquesta transició i per tant, la raó d'aquest treball.

Taula 1

*Revisió sistemàtica sobre transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA-1*

Any	Títol	Autors	N	Participants
2001	Transition to middle and High school: increasing the success of students with SA.	Andreon, D. i Stella.J.	0	
2006	Autistic Spectrum Disorder and Primary-Secondary Transition	Jindal-Snape et al.	5	Alumnat i família
2008	“Make me normal”: The view and experience of Pupils on the Autistic Spectrum in mainstream secondary school.	Humphrey, N i Lewis, S.	20	Alumnat
2011	Successful school change and transition for the child with A.S.-. A guide for parents.	Lawrence, C	1	Família
2012	A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary for children with ASD	Tobin et al.	7	Família
2012	Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school.	Hannah, E. i Topping, K.	8	Alumnat
2012	Parental perspectives of students with ASD from primary to secondary school in the UK.	Dillon, G. i Underwood.	15	Família

Taula 1

*Continuació*

2013	The transition from primary to secondary school: perspectives of students with ASD and their parents.	Hannah, E. i Topping, K.	8	Alumnat i família.
2013	The experiences of transition two adolescents in academically focused high school.	Dixon, R. i Tanner, K.	8	Alumnat i Personal escolar
2014	The social and emotional functioning of Student with ASD during the transition between primary and secondary school.	Fortuna, R.	5	Alumnat, família i professorat
2016	The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with ASD.	Mandy, W. et al.	28	Alumnat
2016	Autism Spectrum Disorders and the transition into secondary school	Murin, M., Hellriegel, J. i Mandy, W.	0	
2016	Parental perspectives on the transition to secondary school for students with AS and High-functioning autism: a pilot survey	Peters, R. i Brooks, R	17	Alumnat
2017	School connectedness and the primary to secondary School transition for young people with ASD	Hebron, J.S.	28	Alumnat

### **2.4.2. Transició i adolescència en alumnat amb (T)EA-1**

Com hem dit abans, la transició primària-secundària coincideix amb l'etapa evolutiva de l'adolescència i suposa un impacte a nivell físic, organitzacional i social, considerant-se com una de les més difícils de la carrera d'un individu (Mackenzie, McMaugh, i O'Sullivan, 2012, Mandy, et al., 2016; Peters i Brooks, 2016). L'adolescència es caracteritza per ser un moment en què s'experimenten canvis, ja que es una etapa de repte que no ha perquè ser necessàriament negatiu, llevat que siga provocat per condicions socioculturals o neurobiològiques (Casullo i Castro, 2001; Petersen i Leffert, 1995). Les dificultats que presenten l'alumnat amb (T)EA-1, tenen conseqüències en com aquest alumnat respon al procés de transició i el seu compromís posterior amb l'escola secundària (Dillon, i Underwood, 2012). Tenen una major capacitat adaptativa, nivell intel·lectual i verbal dins del (T)EA (grau 1 en el DSM-5; APA, 2013) i és per aquest motiu que els diagnòstics acostumen a fer-se en edats més avançades que les persones que es troben en un grau 2 ó 3. L'edat mitjana de diagnòstic de les persones amb (T)EA-1 és d'11 anys (Sansosti, Lavik i Sansosti, 2012), coincidint amb l'edat en la qual es produeix, per regla general, la transició d'estudi. Açò significa que és durant l'adolescència quan es mostren de forma més clara les seues característiques i, a més a més, coexisteix amb les dificultats que impliquen la transició educativa. Per tant, s'afegeix a les característiques del (T)EA-1 les pròpies d'aquest període evolutiu, podent convertir en un repte encara més complicat aquest canvi d'etapa educativa.

Algunes de les característiques del (T)EA-1 que es fan més complexes durant l'adolescència són (Attwood, 2009, Equipo Deletrea i Artigas, 2014, Hannah i Topping, 2012; Hebron, 2017, González, 2012, Gillberg, 2002, Wing, 1996):

1. Experimenten major desig de relació amb els seus iguals i de pertànyer a un grup, però tenen les dificultats per a iniciar interaccions socials, mantindre interaccions amb grups nombrosos d'iguals, problemes per mantindre diàlegs oberts i desestructurats, captar informació rellevant per a la conversa, "llegir entre línies", entre altres.
2. Manca d'habilitats per a gestionar la seua independència en algunes àrees, com ara, les cures i la higiene personal, que es pot explicar per la hipersensibilitat i la dificultat per gestionar el temps.
3. Estrès per les dificultats que poden plantejar l'adaptació a la nova etapa evolutiva i educativa que els toca viure.
4. Hipersensibilitat a estímuls sensorials que moltes voltes són causa d'incomprensió pels seus companys.
5. La dificultat mental·lista que els dificulta comprendre el món intern de cada persona.
6. La inflexibilitat mental i de comportament, que es veu reflectida en una presència de fort valors de justícia, que en ocasions són causa d'enfrontament amb els companys amb desenvolupament típic.

Tot i que estes són algunes de les característiques del (T)EA-1, no són tan fàcil de reconèixer com altres necessitats més visibles en altres trastorns. Alguns autors trobaren que l'absència d'indicadors evidents



de discapacitat o quan la discapacitat no és visible durant tota l'estona, dificulta la comprensió dels comportaments percebuts com estranys per a la resta de companys. I per tant, les persones amb una discapacitat severa són més protegides i acceptades (González, 2012). Aquesta hipòtesi ajuda a entendre perquè el (T)EA-1 és un trastorn invisible en els centres educatius. Perquè són tan vulnerables i es converteixen en un blanc fàcil per a la resta de companys (González, 2012).

Motiu pel qual és important conèixer quines són les variables que influïxen durant aquest canvi d'etapa en aquesta població, per poder treballar des dels centres educatius de forma més profitosa garantint que el canvi cause el menor impacte possible.

#### **2.4.3. Canvis i demandes associades a la transició primària-secundària**

Per als jòvens amb (T)EA-1, els canvis i demandes associats a la transició poden aplegar a ser molt desafiants (Baron-Cohen, 2008; Fortuna, 2014; Mitchell i Beresford, 2014; Rydzewska, 2012). Açò contribueix a que siguin més vulnerables durant aquest període. Aquesta transició es veu magnificada per les seues limitacions amb les habilitats socials i de comunicació (Dillon i Underwood, 2012; Fortuna, 2014), així com per les seues dificultats per a expressar la seua ansietat o per a demanar ajuda (Murin, Hellriegel, i Mandy, 2016). A més a més, moltes de les situacions a l'escola secundària poden agreujar els nivells d'ansietat d'alumnat amb (T)EA-1 (Fortuna, 2014, Hannah i Topping,

2012). L'impacte d'aquesta transició pot arribar a ser profund, ja que l'alumnat amb (T)EA té més probabilitats de patir ansietat, problemes de salut mental i exclusió social (Kammer, 2009 en Fortuna, 2014). També, s'ha associat amb disminucions en el rendiment acadèmic, l'assistència i l'autoestima (Adreon i Stella, 2001; Dixon i Tanner, 2013). Algunes de les característiques associades a l'autisme poden tindre un impacte significatiu en la capacitat de l'alumnat per establir estratègies de flexibilitat socioemocional i mantindre el seu benestar (Fortuna, 2014).

Els canvis i demandes que trobem durant aquesta etapa educativa amb aquest alumnat, els hem dividit en 3 grans blocs tenint en compte les aportacions dels/les diferents autors/es (Aguilera, 2010, Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Hebron, 2017; Mitchell i Beresford, 2014; Waters et al., 2014):

a) ACADÈMICS.

El canvi d'etapa suposa un gran escalafó dintre del sistema educatiu per les expectatives i exigències que es tenen per a l'alumnat. I dins d'aquest canvi, els que més impacte tenen en l'alumnat amb SA són:

- Major demanda d'autoaprenentatge dirigit.
- Expectatives de major independència i autonomia (ex. trobar el material correcte per a la següent classe, tornar a casa sense cap problema, etc).
- Nivells elevats d'organització i independència.

- Autogestió del temps i horaris menys estructurats (ex. classe d'educació física i tutories).
- Fer front al processament d'informació verbal.
- Major nombre de professors i assignatures.
- Impartició d'assignatures en aules diferents.
- Major volum de treball escolar per a casa.
- Major nivell d'abstracció dels continguts escolars.
- Disminució de l'atenció individualitzada.
- Menys vigilància en els temps no estructurats durant la jornada escolar.

b) SOCIALS.

Pels dèficits socials del (T)EA-1, trobem que el canvi d'etapa porta implícits uns canvis que dificulten a l'alumnat la seua adaptació, implicant:

- Efectes duradors sobre el comportament i la soledat.
- Adaptació a un nou grup d'iguals i situacions socials.
- Dificultats de comprensió de "normes no escrites".
- Dificultats en la capacitat d'integrar-se al nou entorn.
- Dèficit per a desenvolupament de xarxes socials, iniciar amistats i participar en grup.
- Problemes per a la gestió d'expectatives d'independència i autosuficiència.

c) FÍSICS.

- En alguns casos s'afegeix el canvi de centre, que pot aplegar a ser més desafiant que les demandes educatives d'estudi segons alguns autors.
- Tamany de l'escola major.
- Professors/es diferents per a cada assignatura.
- Traslats d'aula durant tot el dia.

Tot i que l'alumnat amb (T)EA-1 puga suportar tots aquests canvis, existeix la possibilitat de que no s'identifiquen les seues necessitats de suport. La seua capacitat cognitiva i els seus èxits acadèmics poden encobrir les seues dificultats i necessitats de suport per fer front a les demandes de la nova etapa educativa (Hebron, 2017).

#### **2.4.4. Variables estudiades durant la transició d'estudi**

Dels estudis trobats sobre aquest tema, es poden fer dues diferenciacions; per una banda els estudis que parlen de la transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA i per altra banda els que ho fan del mateix període evolutiu però únicament estudien l'alumnat amb (T)EA-1. Tots aquets avaluen la transició de les persones amb (T)EA-1, però aquesta diferenciació es fa per diversos motius; per una banda el canvi de concepció del concepte després de la publicació del DSM-5, i per altra banda, per la diversitat dins l'autisme .

Tal i com apareix en la taula 1 en aquest mateix capítol (vegeu taula 1), 14 són els estudis que avaluen la transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA. Les variables que s'estudien en aquestes investigacions difereixen unes d'altres, tot i que totes tenen un objectiu comú, conèixer com és aquesta transició i quin és l'impacte que té en l'alumnat en qüestió.

D'aquests estudis hem de tenir en compte les característiques del (T)EA-1, el funcionament dels centres d'educació secundària i els diferents estudis sobre el tema, fan una aportació d'estratègies per a dur a terme durant la transició, però sense aportar resultats (Andreon i Stella, 2001; Lawrence, 2011). O d'estudis anteriors sobre aquesta transició, publiquen un llibre amb recursos i suports generals per a la transició (Murin, Hellriegel, i Mandy, 2016).

Dels estudis trobats, 10 de 14 van emprar metodologia qualitativa. Els mètodes utilitzats per a realitzar aquesta avaluació foren:

- Qüestionari sobre la transició creat pels investigadors (Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2013; Peters i Brooks, 2016).
- Focus group (Dillon i Underwood, 2012; Hannah i Topping, 2013; Tobin et al., 2012).
- Entrevistes semi-estructurades (Dillon i Underwood, 2012; Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Humphrey i Lewis, 2008; Jindal-Snape et al., 2006).

- Diaris d'alumnat (Fortuna, 2014; Humphrey i Lewis, 2008).
- Dibuixos d'alumnat (Humphrey i Lewis, 2008).

Fent una revisió d'aquesta literatura, les categories tingudes en compte per a l'avaluació de forma qualitativa de la transició educativa estudiada, són les següents:

1. Coneixement i comprensió d'estudiants amb (T)EA.
2. Tipus i efectivitat dels procediments de transició, identificar les pràctiques de les escoles.
3. Procediments interns de transició.
4. Implicació d'altres en la transició.
5. Informació demogràfica.
6. Vida a l'escola de l'alumnat.
7. Activitats socials i d'oci de l'alumnat.
8. Sentiments generals, expectatives, preocupacions i percepcions sobre l'experiència transitòria.
9. Definició de transició exitosa.

Si tenim en compte els articles que han dut a terme una avaluació qualitativa (4 de 14), els qüestionaris que s'han emprat són els següents:

- Qüestionari de capacitats i dificultats (SDQ), s'utilitza per a l'avaluació conductual de xiquets de 3 a 16 anys. Dels 14 estudis trobat, els autors que l'utilitzen són Fortuna, 2014; Mandy et al., 2016; Osborne i Reed, 2011. Tot i que aquests últims tracten els

factors associats a l'èxit en l'escola secundària amb alumnat (T)EA-1, però no mesuren el període de transició.

- Qüestionari d'avaluació de simptomatologia autista (ADOS). Emprat en la investigació per un dels autors (Mandy et al., 2016).
- Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV), utilitzada en una de les investigacions (Mandy et al., 2016).
- Beck Youth Inventories (BYI-II), col·lecció d'autoinformes d'autoconcepte, depressió, ansietat, ira i comportament disruptiu per a persones de 7 a 18 anys, emprada per Mandy et al., (2016).
- Schwartz Peer Victimization Scale (SPVS), avalua la victimització percebuda entre iguals. Aprofitat en la investigació de Mandy et al., (2016).
- Versió adaptada de l'Escala d'Ansietat Infantil de Spencer (SCAS, Spence, 1997). Mesura atacs de pànic, ansietat per separació, por a lesions físiques i obsessió compulsiva; fou emprat per Hannah i Topping, (2012).
- Qüestionari del sentit de pertànyer a l'escola (PSSM, Goodenow, 1993), utilitzar per Hebron, (2017).

Tenint en compte allò que em vist amb anterioritat, per avaluar aquesta transició de forma quantitativa, les variables que podem extraure són: avaluació conductual, avaluació de simptomatologia (T)EA, nivell d'intel·ligència, autoconcepte, depressió, ansietat, ira i

comportament disruptiu, victimització, i sentiment de pertànyer a l'escola.

### **2.5. Transició exitosa i benestar socioeducatiu**

La transició d'estudi es tracta d'un moment de canvis en termes socials, acadèmics i estructurals, en la qual es preveu que els/les jóvens/es s'adaptin ràpidament (Hebron, 2017). L'alumnat amb (T)EA escolaritzat en un centre d'educació ordinària probablement necessita formes de suport addicionals i/o modificables durant tot el procés de transició (Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2013) i són les escoles les que han d'ajustar aquestes en funció de les necessitats de cada individu. Cada persona, independentment de les seues Necessitats Educatives Especials (d'ara endavant NEE) presenta les seues forteses i debilitats, que s'han de tindre en compte a l'hora de desenvolupar els seus suports per garantir l'èxit.

No és fàcil definir la transició exitosa ja que hi són molts el factors i les variables que es posen en joc en funció de la persona que la viu. Amb tot, diferents estudis suggereixen que els efectes negatius associats a aquesta transició són a curt termini per a la gran part de l'alumnat (p. ex. Bloyce i Frederickson, 2012; Hebron, 2017; Galton i Morrison, 2000). Alguns autors han destacat que les percepcions dels familiars i estudiants jutjant l'èxit difereix significativament de les percepcions dels professors. Els primers posen l'èmfasi en els problemes socials i emocionals que l'alumnat amb aquestes



característiques pateix durant aquesta etapa; i els segons, posen més importància o utilitzen com a mesura l'èxit de més d'un assoliment acadèmic. Les escoles controlen de forma regular els resultats acadèmics de l'alumnat, però el benestar social i emocional és menys quantificable (Fortuna, 2014; Topping, 2011). Amb tot, aquests autors ressalten la importància de mostrar l'estat social i emocional d'aquest alumnat als estudis sobre la transició com a variable clau.

Per altra banda, trobem autors que afirmen que s'han de tractar d'igual manera els factors acadèmics, socials, emocionals i físics implicats en aquesta etapa (Dixon i Tanner, 2013; Wehman i Thoma, 2006;).

Tot i açò, és necessari continuar amb l'avaluació d'aquesta etapa evolutiva per a conèixer les experiències de tots els col·lectius implicats per així acostar-nos als problemes que es presenten per poder donar-los solució.

### **III. JUSTIFICACIÓ, OBJECTIUS I HIPÒTESI**

**En aquest capítol fem una breu síntesi recordant la importància de la investigació, per a després enumerar els objectius generals i les hipòtesis.**

Aquesta investigació fa ús de la metodologia quantitativa amb l'objectiu de trobar quins són els factors que intervenen durant la transició d'estudi en l'alumnat amb (T)EA-1 i compara els resultats amb població amb desenvolupament típic.

I d'altra banda, utilitza la metodologia qualitativa, per a conèixer la realitat social d'aquest col·lectiu ((T)EA-1) a través de les seues experiències subjectives, en aquest cas sobre l'experiència de transició ja viscuda plantejada com a inici de la investigació (entrevista semiestructurada) i de l'anàlisi dels resultats trobats en la part quantitativa una vegada realitzada aquesta part (grup de discussió o focus group) com a cloenda.

Per tant, la present investigació fa ús de els dos tipus de metodologies amb l'objectiu de construir una visió més global sobre la transició d'estudi i el seu impacte en l'alumnat.

### **3.1. MESURA INICIAL PER A REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ – ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

#### **3.1.1. Justificació**

Una vegada realitzada la primera recerca de la nostra temàtica d'estudi i tenint en compte la necessitat d'estudi plantejada en conèixer la realitat com s'ha plasmat en el capítol anterior, sorgeix la necessitat de realitzar una primera aproximació a la temàtica d'estudi per comprendre com s'afronta la transició en la nostra realitat més propera.

La investigació qualitativa és especialment útil per explorar fenòmens amb necessitat d'estudi per ser nous o inadvertits d'un fenomen conegut. En general, exploren, descriuen o creen necessitat de coneixement, és a dir, generen hipòtesis. Aleshores, és el plantejament ideal per a iniciar una investigació en la que no es compta amb una gran quantitat d'estudis previs i serveix per a perfilar l'elecció de qüestionaris, per avaluar la viabilitat de la investigació o per a generar hipòtesis (Frias-Navarro, Badenes-Ribera, Monterde-i-Bort, García-Buelga. i Pascual-Soler, 2017).

### **3.1.2. Objectiu**

L'objectiu principal d'aquesta primera part de la investigació, és conèixer una vivència de transició per part de l'alumnat amb aquestes característiques i la visió del personal de suport (família i terapeuta), per avaluar les possibles variables influents en aquest període de canvi i contrastar aquests resultats amb els estudis trobats sobre el tema.

## **3.2. MESURA DE LES VARIABLES DE TRANSICIÓ EDUCATIVA EN ALUMNAT AMB (T)EA-1**

### **3.2.1. Justificació**

Com hem enumerat en els darrers capítols, són diverses les raons per les quals és important conèixer quines són les variables que intervenen durant la transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA-1, així com les estratègies necessàries per a facilitar el canvi educatiu en aquesta població (Adreon i Stella, 2001; Dillon i Underwood, 2012; Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Humphrey i Lewis, 2008; Jindal-Snape et al., 2006).

Pel seu perfil socio-cognitiu, les dificultats amb les habilitats socials i la comunicació són característiques de (T)EA-1, accentuant aquestes el risc d'experimentar una transició difícil (Dixon i Tanner, 2013; Humphrey i Hebron, 2015; Mandy et al., 2016). La transició exitosa és important per garantir el benestar psicosocial de l'alumnat, però per als estudiants amb (T)EA pot ser una carrega (Fortuna, 2014).

La teoria de la transició de Schlossberg (2011), planteja qualsevol transició en l'etapa evolutiva de l'esser humà com l'avaluació del dèficit de la persona en relació amb la situació, el jo, el suport i l'estratègia. Per tant, per a conèixer l'èxit durant aquesta transició, serà precís conèixer les percepcions ("el jo", alumnat amb (T)EA-1), sobre la transició ("situació", variables i/o factors que interactuen), així com les percepcions de les persones de "suport" (família i personal docent) i les estratègies emprades per part del personal de suport per a facilitar

aquest procés de canvi. A més a més, l'autor vincula 3 variables a tindre en compte durant aquests moments de transició que són garantia d'adaptació a la nova etapa: percepció de la transició particular; característiques eventuais de pre- i post- transició i característiques de l'individu.

Dins de la literatura sobre com facilitar l'educació inclusiva de l'alumnat amb (T)EA (per exemple, Humphreys, 2008; Preis, 2007) a l'etapa secundària de l'educació, trobem diversos factors que poden estar relacionats. Es poden diferenciar dos grups de factors; per una banda els associats amb el/la xiquet/a i la seua preparació per a l'aula principal o que hem anomenat *interns al subjecte* i els que es refereixen a aspectes de l'escola o que hem anomenat *externs al subjecte*.

Els primers, els factores interns al subjecte, han sigut prou investigats en aquesta població a nivell general, tal i com afirmen Osborne i Reed (2011), però puntualitzen la necessitat de coneixement sobre el factors externs al subjecte. Dins dels interns, al nostre estudi hem inclòs els següents:

- Nivell de benestar social i emocional (Kidscreen).
- Rendiment acadèmic.
- Avaluació conductual: símptomes emocionals, problemes de conducta, hiperactivitat, problemes amb els seus companys, conducta positiva de socialització (SDQ).
- Sentit de pertinença a l'escola (IEscuela).
- Valoració de l'estrés, l'ansietat i la depressió (DASS).

- Victimització, exclusió social i agressió relacional (KS).

D'altra banda, dels factors externs al subjecte hi estudien els següents:

- Tamany de l'escola.
- Tamany del centre educatiu.
- Nombre d'alumnat en l'aula.
- Nombre d'alumnat amb NEE.
- Accés a recursos i personal de suport (professor de pedagogia terapèutica, logopeda, etc).
- Formació del personal docent sobre el (T)EA-1.

Per conèixer com influeix aquesta transició educativa en l'alumnat amb (T)EA-1, és necessari conèixer la "percepció particular" de l'alumnat en relació amb la transició, les "característiques pre- i post-transició" i les "característiques de l'individu", però hem d'incloure les percepcions del personal de suport (família i professorat). Es coneix que les fases transitòries poden ser difícils per als joves amb (T)EA-1, i també per als pares i per als professionals educatius (Dixon i Tanner, 2013; Jindal-Snape et al., 2006; Newsome, 2000), però no estan inclosos tots els col·lectius en els estudis existents fins a l'actualitat.

Dels 14 estudis trobats que tracten sobre aquesta transició en aquest alumnat, únicament un d'ells avalua als 3 col·lectius implicats durant la transició alhora, alumnat, família i personal docent (Fortuna, 2014); 7 d'ells avaluen l'experiència de transició tenint en compte la percepció de l'alumnat (Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Hannah i Topping, 2013; Hebron, 2017; Humphrey i Lewis, 2008; Jindal-Snape et

al., 2006; Mandy et al., 2016); 6 avaluen l'experiència de transició percebuda per part dels pares d'alumnat amb (T)EA/(T)EA-1 (Dillon i Underwood; 2012; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2013; Peters i Brooks, 2016; Tobin et al., 2012); i per últim, que tinguen en compte les aportacions per part del personal docent trobem 2 (Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014). Aquestes dades mostren la necessitat d'un estudi que incloga totes les parts implicades en el procés de transició, tant l'alumnat com les persones de suport.

### **3.2.2. Objectius i Hipotesis**

#### **3.2.2.1. Influència dels factors implicats en la transició d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatoria**

##### *3.2.2.1.1. Objectiu*

L'objectiu general d'aquesta Tesi és analitzar la relació de la transició d'estudi amb els factors implicats en la facilitació de la inclusió educativa, tenint en compte la literatura, en alumnat diagnosticat amb (T)EA-1. Per a aconseguir-ho s'avalua a alumnat, pares i tutors d'alumnat amb (T)EA-1 i amb desenvolupament típic. Volem conèixer si les percepcions sobre la transició coincideixen entre col·lectius (alumnat, família i tutors) i entre grups ((T)EA-1 i amb desenvolupament típic). Simultàniament, s'intentarà ampliar l'estudi dels factors externs i interns en aquest període evolutiu i amb aquest tipus d'alumnat, ja que



la literatura al respecte és relativament escassa (Osborne i Reed, 2011). A més, s'inclouran les avaluacions dels tutors/es d'alumnat (T)EA-1 inexistents en aquests estudis.

La transició d'estudi ve definida per l'evolució de les variables estudiades durant el canvi de sisè de primària a primer d'E.S.O., és a dir, PRE-POST. I, a més a més, mesurem el seguiment a final del curs de primer d'E.S.O. i segon d'E.S.O. per comprovar que hi han canvis. L'elecció dels temps d'avaluació s'han establert d'acord amb la literatura existent. Dels 14 estudis anomenats anteriorment que estudien aquesta problemàtica, trobem 9 que utilitzen aquest plantejament de mesura, de caràcter longitudinal amb la primera avaluació quan l'alumnat està a punt de viure la transició i es troba cursant 6é de primària i amb mesures posteriors en secundària (Dillon i Underwood, 2012; Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Hebron, 2017; Jindal-Snape et al., 2006; Mandy et al., 2016, Tobin et al., 2012). De la resta d'estudi, 3 avaluen a l'alumnat cursant l'educació secundària (Humphrey i Lewis, 2008; Peters i Brooks, 2016) i 3 tracten estratègies però no fan cap avaluació de variables o factors (Andreon i Stella, 2001; Lawrence, 2001; Murin, Hellriegel i Mandy, 2016).

Per tant, l'objectiu general de la investigació és avaluar la relació de la transició d'estudi en l'alumnat amb (T)EA-1, analitzant els canvis que es produïxen en les variables internes al subjecte durant aquest període. A més a més, es compararà l'efecte d'aquesta transició amb l'experimentat per l'alumnat amb desenvolupament típic amb la

finalitat de conèixer si hi han diferències en aquesta influència en funció de les característiques de l'alumnat.

#### *3.2.2.1.2. Hipòtesi*

Per a l'objectiu general, la nostra hipòtesi de treball és que esperem trobar diferències en els patrons de transició d'etapa evolutiva en alumnat amb (T)EA-1 en comparació amb l'alumnat amb desenvolupament típic. I per tant, esperem que siguin diferents també els patrons reportats per pares/mares i tutors/es d'alumnat amb (T)EA-1 i amb desenvolupament típic.

### **3.2.2.2. Associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària**

#### *3.2.2.2.1. Objectiu*

L'objectiu específic plantejat és la necessitat de conèixer la associació dels factors externs al subjecte (tamany de l'escola, tamany del centre educatiu, nombre d'alumnat en l'aula, nombre d'alumnat amb NEE, accés a recursos i personal de suport, formació del personal docent sobre el (T)EA-1) sobre els factors interns o basats en el subjecte (rendiment acadèmic, nivell de benestar social i emocional, avaluació conductual, pertinença a l'escola, nivells d'ansietat, estrès i depressió i nivells de victimització) en aquest procés de transició en l'alumnat amb (T)EA-1.

#### *3.2.2.2. Hipòtesi*

La hipòtesi es la següent: esperem que en els casos de tamany de l'escola, el tamany del centre i el nombre d'empleats, en els casos on siga major la magnitud de la escola, tinga una repercussió negativa en els factors interns al subjecte. I l'existència d'alumnat amb altres NEE, el tipus d'educació i l'accés a recursos i personal de suport (logopeda, PT i adaptació curricular) tinga un repercussió positiva en els factors interns al subjecte.

### **3.3. FOCUS GROUP EXPERTS**

#### **3.3.1. Justificació**

Després de conèixer els resultats obtinguts amb la mesura de les variables implicades en la transició educativa d'estudi, es planteja l'opció de completar aquesta anàlisi amb experts que treballen dia a dia amb persones diagnosticades amb (T)EA-1.

Tenint en compte que en l'apartat mesures de les variables de transició s'avaluen les percepcions de l'alumnat, les famílies i els professionals de l'educació que viuen aquest període de canvi, resulta interessant afegir el punt de vista dels professionals dins del camp de la psicologia implicats també en aquesta realitat. Amb la finalitat d'abordar l'estudi des de tots els punts de vista possibles donant-li una major coherència.

La metodologia qualitativa és interessant utilitzar-la en finalitzar un estudi per aprofundir en algunes qüestions que els resultats obtinguts amb metodologia quantitativa no aconsegueix explicar (Frias-Navarro et al., 2017).

### **3.3.2. Objectiu**

L'objectiu principal és afegir als resultats obtinguts amb la part quantitativa una interpretació dels professionals de la psicologia que treballen amb persones amb (T)EA-1 per a fer més completa aquesta visió de la transició que ens permeta concloure amb una visió més global d'aquesta etapa educativa.

## **IV. METODOLOGIA**

**En aquest capítol es fa una descripció de la metodologia emprada per a dur a terme la investigació. Fent una descripció de la població d'estudi, les característiques dels instruments utilitzats, el procediment que hem dut a terme per a la recollida de dades, el disseny, les variables i l'anàlisi de dades realitzat per a cadascuna de les tres parts metodològiques d'aquesta investigació.**

En aquesta investigació podem diferenciar tres parts metodològiques diferents que fan totes elles la exploració duta a terme:

- 1) Entrevista inicial per redirigir el focus de la investigació - ENTREVISTA CAS ÚNIC.

Abans de començar la investigació, es va dur a terme una entrevista semi-estructurada, a mode de reconeixement de la situació d'interès d'estudi amb l'objectiu d'explorar la vivència de transició per part d'un alumne amb (T)EA-1 i, d'aquesta manera, ajustar el focus d'estudi i poder acotar-lo.

- 2) Mesura de les variables de transició en alumnat amb TEA grau 1.

Una vegada explorada la vivència de transició d'un alumne amb aquestes característiques, la seua mare, el seu germà major i la seua terapeuta, es va dissenyar l'estudi de transició més ampli i d'índole quantitativa.

- 3) Grup de discussió posterior per aclarir els resultats de la investigació - FOCUS GROUP EXPERTS (Interpretació Socioeducativa).

Després d'analitzar els resultats de la part qualitativa, es va dissenyar i dur a terme un grup de discussió amb 3 experts que treballen i/o investiguen sobre el (T)EA, amb l'objectiu de compartir les dades i aportar l'enfocament psicològic a aquesta investigació.

## **4.1. ENTREVISTA INICIAL PER REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ - ENTREVISTA CAS ÚNIC**

### **4.1.1. Participants**

En un primer moment, foren tres les famílies interessades en participar, però se seleccionà una d'elles d'acord als criteris d'inclusió:

- L'alumnat diagnosticat amb (T)EA grau 1 havia d'estar cursant primer curs d'E.S.O.
- Havia d'estar escolaritzat en una aula ordinària durant tot l'horari escolar.

Tenint en compte aquests criteris se seleccionà a una de les tres famílies interessades. Participaren en l'entrevista l'alumne amb (T)EA-1 (11 anys i 6 mesos), sa mare i els seu germà major (14 anys), que és amb desenvolupament típic i cursava el quart curs de l'E.S.O en el mateix institut, per tant coneixia el centre, el professorat i les vivències del seu germà en el centre. L'alumne estudiava l'educació primària en un centre públic i el centre d'educació secundària era un centre concertat, que estava en un altre poble i havien d'anar en bus, açò suposà un canvi afegit. A més a més, es demanà la participació de la terapeuta de l'alumne amb (T)EA-1, ja que aquesta treballa amb ell des de l'inici del curs i de forma conjunta amb la terapeuta que el tractava durant l'Educació Primària.

#### 4.1.2. Instruments

La tècnica de recollida de dades emprada va ser una entrevista en profunditat semi-estructurada amb una guia de preguntes (vegeu Annex 3 en l'apartat Annexos) dirigida a avaluar vivències concretes sobre la transició d'estudi. Aquesta es va dur a terme durant una sessió amb cadascun dels participants. Les dades es van generar a través d'àudios que posteriorment es varen transcriure i analitzar. Per a millorar la confiança i rigor de les dades, es va optar per fer la mateixa entrevista als quatre participants descrits anteriorment. D'aquesta forma comptem amb diferents perspectives sobre un mateix fenomen (la transició) per a interpretar les dades. En tot moment, es va seguir el curs dels esdeveniments buscant la comprensió de les expectatives, sentiments i variables que varen actuar durant la transició basada en l'experiència dels participants. Amb l'objectiu de no manipular cap variable i buscant prioritzar la intervenció dels subjectes, permetent-los expressar experiències i pensaments lliures, prèviament es varen dissenyar uns blocs temàtics a tractar amb la major flexibilitat possible. Aquests es plasmaren com a preguntes que serviren com a guia a l'entrevistadora per orientar les sessions. Aquestes entrevistes es varen realitzar en el centre de teràpia i en la llar familiar amb la finalitat de preservar l'ambient habitual del subjecte. Cada entrevista tingué una duració d'entre trenta i seixanta minuts. En cadascuna d'elles es varen tractar els següents blocs temàtics:



- Expectatives sobre la transició: es demanà a cada participant que descriguera com pensaven que seria el canvi de centre i la vivència de transició per part de l'alumne amb (T)EA-1 abans de viure-la.
- Realitat de l'experiència de transició: els participants descrigueren com ha sigut l'experiència de transició per a l'alumne amb (T)EA-1.
- Sentiments durant la transició: cada participant va descriure com havia viscut l'alumne la transició educativa i quina havia sigut la seua manifestació a nivell conductual.
- Aspectes positius i negatius de la transició: cadascun dels participants havia de nombrar tres aspectes positius i negatius del canvi educatiu viscut. L'objectiu era detectar les variables que exercien algun tipus d'influència en l'adaptació de l'alumne al nou centre/vivència educativa.
- Actuació del centre educatiu i dels professors: Van valorar les mesures implementades pel centre i el professorat de l'alumne durant la transició.
- Propostes de millora: Es va demanar que nomenaren algunes pautes que consideraren positives i necessàries per millorar la qualitat de vida de l'alumnat amb aquestes característiques a l'inici de la nova etapa educativa, basades en la seua experiència real.

Després d'analitzar les entrevistes, es trobaren dos blocs temàtics emergents, que són els següents:

- Actuació per part de la família: durant l'entrevista, contenen el desenvolupament d'aquesta vivència i narren les diferents mesures que van utilitzar per ajudar a l'alumne durant aquest període.
- Actuació per part de la terapeuta: es tenen en compte les diferents mesures que va dur a terme la terapeuta per millorar l'efecte d'aquest període de transició en l'alumne.

#### **4.1.3. Procediment**

Per a dur a terme aquesta part d'exploració prèvia d'estudi, es va contactar amb algunes de les associacions i fundacions especialitzades en el treball amb persones amb (T)EA de la Comunitat Valenciana. Aquestes es ficaren en contacte amb les famílies explicant els objectius de l'estudi. Se'ls informà que les entrevistes serien gravades per efectes interns del tractament de la informació. També foren informades del caràcter confidencial de la mateixa i la seua llibertat en la participació en l'estudi a través del consentiment informat, tant a les famílies com a la terapeuta participant (Annex 2).

A partir dels blocs temàtics exposats anteriorment, es dissenyaren una sèrie de qüestions (Annex 3) les quals es van tindre presents durant l'execució de l'entrevista en forma de guia per a cadascuna de les

entrevistes. En el transcurs de les entrevistes, aparegueren categories emergents de la lectura del material d'estudi que es tingueren presents en l'anàlisi de dades.

#### **4.1.4. Disseny, variables i anàlisi de la informació obtinguda**

En allò referent al disseny, la tècnica de recollida d'informació emprada va ser l'entrevista semi-estructurada per a cadascun dels participants (alumne amb (T)EA-1, el seu germà, sa mare i la seua terapeuta) com hem assenyalat anteriorment.

L'entrevista té com a finalitat, amb la recollida d'un conjunt de sabers privats, la construcció del sentit social de la conducta individual o del grup de referència d'eixe individu (Alonso, 1998). En el nostre cas, analitzar la vivència de transició particular per a detectar les possibles variables que interactuen en el procés per a posteriorment, junt als resultats trobats a la literatura, dissenyar una part quantitativa el més pròxima possible a la realitat.

Amb l'objectiu de millorar la consistència interna i el rigor de les dades qualitatives obtingudes, s'ha fet ús de la "*triangulació de l'investigador*" (Frias et al., 2017), i per tant les dades transcrites de cadascuna de les entrevistes han sigut analitzades per dues investigadores diferents expertes en (T)EA-1 a través del programa d'anàlisi de dades qualitatives ATLAS-TI.

## **4.2. MESURA DELS FACTORS IMPLICATS EN LA TRANSICIÓ PRIMÀRIA-ESO**

### **4.2.1. Participants**

Els subjectes que han format part d'aquesta investigació fan un total de 47 alumnes amb les seues respectives famílies i els seus tutors. D'eixos 47, 5 eren alumnat diagnosticat amb (T)EA-1 i els restants 42 formen part del grup de comparació. Tots es trobaven cursant 6é de primària en el moment d'iniciar la investigació. Per les característiques tan específiques de la mostra, el grup amb (T)EA-1, en concret els col·lectius alumnat i tutores, és més reduït que el de comparació. En l'apartat *procediments per a la recollida de dades* s'explica amb més detall les barreres trobades durant el transcurs de la investigació. Tot i açò, als estudis trobats sobre transició en (T)EA, el nombre de participants es igual o molt similar al nostre (Dillon i Underwood, 2013; Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Jindal-Snape, 2006; Lawrence, 2011; Tobin et al., 2012), tal i com es mostra en la taula 1 del capítol 2. Açò reafirma la dificultat associada a aquesta població d'estudi i en concret per aquest període. A més, cap dels estudis trobats inclouen dades pròpies sobre alumnat amb desenvolupament típic. I estudis que incloguen als tres col·lectius implicats, només troben un (Fortuna, 2014).

Tot l'alumnat participant tenia al començament de l'estudi edats compreses entre 11 anys i 1 mes i 13 anys i 3 mesos ( $M = 12.02$ ,  $DT = .512$ ).

De tota la mostra, 3 alumnes (6,4%) canviaren de centre per a realitzar la transició educativa i els restant 44 es quedaren en el mateix centre (93,6 %). Els 3 alumnes que sí que canviaren de centre, són alumnat amb (T)EA-1 adscrit a centre d'ensenyament públic. La resta d'alumnat està adscrit al centre d'ensenyament concertat. Som conscients de la possible influència d'aquesta variable en els nostres resultats, i per aquest motiu es tindrà en compte durant l'anàlisi de les dades. Però hem decidit no prescindir d'aquests participants perquè es reduïa la N de forma dràstica.

El gènere de l'alumnat en general es classifica en un 48.9% masculí i un 51,1% femení. Si fem distinció en funció del diagnòstic tenim, que el 80% és masculí ( $N = 4$ ) i el 20% femení ( $N = 1$ ) en el grup d'alumnat amb (T)EA-1 i, que el 45,2% és masculí ( $N = 19$ ) i el 54.8% femení ( $N = 23$ ) en el grup d'alumnat amb desenvolupament típic.

El nombre de participants per a cada col·lectiu s'observa detalladament en la Taula 2.

Taula 2

*Nombre de participants en funció dels col·lectius*

	Alumnat	Família	Tutors
(T)EA-1	5	5	4
Desenvolupament Típic	42	7	40

El nombre de participants relatiu al col·lectiu família i tutors s'ha vist reduït perquè alguns no complimentaren el qüestionari en tots els temps d'avaluació, i per tant queda fora dels anàlisis de forma directa per la manca de continuïtat imprescindible per ser un estudi longitudinal.

#### **4.2.2. Instruments**

Es presenta a continuació la Taula 3 com a resum dels instruments emprats per a la mesura dels factors implicats en la transició d'estudi. En aquesta taula apareix també al costat de cada escala, el col·lectiu pel qual ha sigut complimentat. Per tant, en la descripció dels resultats trobarem cada descripció de les escales en funció dels col·lectius que han reportat aquesta informació.

D'altra banda, en l'apartat Annexos s'inclouen unes taules (vegeu Annex 4 en l'apartat Annexos) amb els resultats obtinguts mitjançant el

mètode de consistència interna basat en el coeficient alfa de Cronbach per a cada qüestionari en funció del col·lectiu i del temps d'avaluació.

S'ha de tindre en compte que no es viable parlar de fiabilitat quan estem treballant amb una mostra de 5 participants (si fem la distinció entre col·lectius), açò queda justificat perquè uns dels factors que afecta de forma directa a la fiabilitat d'un qüestionari és la variabilitat del grup al que s'evalúa. Es a dir, si tots els participants responen lo mateix a una qüestió, la varianza es zero i també ho és la fiabilitat (Díaz, Batanero i Cobo, 2003). A més, es recomana per al càlcul del tamany mostral, utilitzar una N deu voltes major al nombre de ítems de l'escala o qüestionari utilitzat (Morales, 2012), i en el nostre cas, degut a les característiques de la mostra, no és viable. A més, la consistència interna d'aquesta investigació, en part, queda garantida pel tractament personalitzat a l'hora de realitzar el passe de qüestionaris.

Tenint en compte que les característiques del col·lectiu d'estudi són molt limitades (amb diagnòstic en (T)EA-1, cursant 6è de primària, la mort experimental, etc), intentem mostrar els resultats d'aquesta investigació amb molta cautela, com a tendència de les dades. Sempre amb la visió d'aportar coneixement sobre aquest tema d'estudi tan poc investigat fins al moment.

Taula 3

*Instrumentes emprats per a la mesura dels factors implicats en la transició d'estudi*

<b>MESURA DE LES DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES.</b>	Alumnat
<b>MESURA PER CONFIRMAR EL DIAGNÒSTIC EN TEA GRAU 1/SA.</b>	
Escala Autònoma per a la detecció del SA-EA	Família (T)EA-1
<b>INSTRUMENTS PER A LA MESURA DE LA TRANSICIÓ D'ESTUDI</b>	
Rendiment Acadèmic	Alumnat, Família i Tutors
Mesura del sentiment de pertinença a l'escola.	Alumnat
Victimització. Kids at School-KS	Alumnat, Família i Tutors
Qualitat de vida. Kidscreen 27	Alumnat
Avaluació conductual. Qüestionari de capacitats i dificultats-SDQ	Família i Tutors
Ansietat. DASS. Depression Anxiety and Stress Scales	Alumnat i Família
<b>BATERIA DE PREGUNTES D'ELABORACIÓ PRÒPIA (AD HOC).</b>	
Mesura del nivell d'Adaptació al Centre	Família
Mesura del coneixement del (T)EA grau1 per part del docent.	Tutors (T)EA-1
Mesures dels factors externs al subjecte/escolars.	Tutors (T)EA-1



#### **4.2.2.1. Mesura de les dades sociodemogràfiques**

El qüestionari de l'alumnat inclou unes preguntes referents a la informació sociodemogràfica de l'alumne/a. Aquestes qüestions són: sexe, edat, curs, país de naixement, membres de la família residents en Espanya, nivell d'estudis i professió del pare i de la mare, nombre de germans i posició ordinal entre ells i informació sobre presència dels pares a la llar.

#### **4.2.2.2. Mesura per confirmar el diagnòstic en (T)EA grau 1**

##### *4.2.1.2.1. Escala Autònoma per a la detecció del (T)EA-1 (EA) (Belinchón, Hernández, i Sotillo, 2008)*

L'escala està composta per 18 ítems que fan referència a diferents comportaments i formes de ser característics del (T)EA-1. Les respostes es puntuen assignant a cada ítem observat una puntuació segons el següent criteri: Mai = 1 punt; Algunes voltes = 2 punts; Freqüentment = 3 punts; Sempre = 4 punts i No observat = 0 punts.

Si no es troben més de dues preguntes amb la resposta "no observat", la puntuació directa s'obté sumant els punts de totes les respostes (puntuació mínima 18 i màxima 72). En cas contrari es calcula la puntuació mitjana (puntuació mínima 1 i màxima 4). Les puntuacions directes iguals o properes a 36 i les puntuacions mitjanes iguals a properes a 2 requereixen consultar amb un especialista.

L'objectiu d'aquesta escala és servir per a identificar de forma ràpida i fàcil als xiquets i adolescent amb (T)EA-1, per a iniciar, si és convenient una avaluació diagnòstica formal. Així com ser un instrument de detecció fiable en el context familiar i escolar i millorar (o igualar) als instruments publicats prèviament en el nostre país.

#### **4.2.2.3. Instruments per a la mesura de la transició d'estudi**

##### *4.2.2.3.1. Rendiment Acadèmic*

Aquest instrument es tracta d'un xicotet qüestionari de 6 preguntes referides a les percepcions de rendiment acadèmic.

L'objectiu és conèixer eixes percepcions per part de l'alumnat, família i professorat per a corroborar que són realistes.

Aquestes qüestions es poden avaluar en una escala que fluctua de l'1 al 10, i cal puntuar: rendiment acadèmic, motivació i interès per les activitats acadèmiques, ritme de treball adequat, assistència a classe amb regularitat, percepció de bon/a estudiant i recursos per a establir bones relacions i evitar conflictes. És complimentat per tots els components dels grups avaluats.

#### 4.2.2.3.2. *Mesura del sentiment de pertinença a l'escola*

Aquesta prova està composta per 5 ítems que tenen com objectiu mesurar quin és el sentiment que té l'alumnat amb la pertinença amb la seua escola.

El format de resposta compta amb 4 opcions de resposta (1= "totalment en desacord"; 2= "una mica en desacord"; 3 = "una mica d'acord"; 4 = "molt d'acord"). Un exemple de pregunta és "estic feliç a l'escola".

#### 4.2.2.3.3. *Kids at School-KS (Bushs, McGinley i Toland, 2010)*

Kids at School fou creat per Bushs, McGinley i Toland (2010). Avalua tres dimensions de la victimització:

- Agressió relacional (referent a conductes que tenen com a fi lesionar a través de "manipulació intencional i fer mal bé la relació entre iguals),
- Victimització manifesta (inclou comportaments físics i verbals destinats a perjudicar directament als demès) i
- Exclusió social.

Estudiants, familiars i tutors han de contestar a una escala Likert de 5 alternatives de resposta (1= "quasi mai"; 2= "un poc"; 3 = "de vegades"; 4 = "molt"; 5 = "quasi sempre"). Exemples d'ítems són "es burlen de tu o t'insulten?" (manifesta); "deixen de parlar-te o t'ignoren quan s'enfaden amb tu?" (agressió relacional); "no et conviden a una

festa o reunió social, quan ells /es saben que hi vols anar?” (exclusió social).

*4.2.2.3.4. Kidscreen 27, (Kidscreen Group, 2006).*

Aquest qüestionari forma part d'una família d'instruments anomenats KIDSCREEN desenvolupats i normalitzats per a la topografia de qualitat relacionada amb la salut en xiquets i adolescents (de 8 a 18 anys). Formen part del Projecte amb el mateix nom, que fou finançat per la Comissió Europea dins de la “Qualitat de vida i gestió dels recursos vius” (2001-2004). Els participants en el projecte foren: Alemanya, Àustria, Txeca, Espanya, França, Grècia, Hongria, Irlanda, Països Baixos, Polònia, Regne Unit, Suècia i Suïssa.

Els instruments estan conceptualitzats basats en la definició de qualitat de vida relacionada amb la salut (CVRS) com un constructe multidimensional, per a ús tant en població sana com en poblacions amb algun tipus de malaltia. Per tant, l'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer el nivell de benestar social i emocional percebut pel xiquet/adolescent.

La versió KIDSCREEN-27 conté 27 ítems que s'organitzen en cinc dimensions de CRVRS: benestar físic, benestar emocional, autonomia i relació amb els pares, amics i suport social i entorn escolar. Els ítems es classifiquen d'acord a aquestes dimensions i apareixen en el qüestionari de la següent manera: activitat física i salut (6 ítems), estat d'ànim general i sentiments sobre mi mateix/a (7 ítems), família i temps lliure (7 ítems), amics (4 ítems) i col·legi i aprenentatge (4 ítems). La modalitat de

resposta és de tipus likert relativa a la freqüència en la que es donen cadascuna de les afirmacions plantejades (mai, rarament, de vegades, sovint, sempre).

Per a la utilització d'aquest qüestionari hem rebut autorització per part de l'entitat creadora. Contactàrem amb el Dr. Phil. Urike Ravens-Sieberer, Professor for Child Public Health University Medical Center Hamburg-Eppendorf mitjançant correu electrònic, i després complimentàrem i enviàrem per fax els documents de col·laboració.

#### *4.2.2.3.5. Qüestionari de capacitats i dificultats-SDQ*

El qüestionari de capacitats i dificultats (SDQ, per les seues sigles en anglés), creat per Goodman (1997), és un breu qüestionari d'avaluació conductual per a xiquets de 3 a 16 anys.

El componen 25 qüestions sobre atributs psicològics dividits en 5 escales: símptomes emocionals, problemes de conducta, hiperactivitat/falta d'atenció, problemes de relació entre iguals i comportament prosocial. Cada ítem es puntua amb 0, 1 ó 2 en funció de la resposta "absolutament cert", "un tant cert" o "no és cert". La puntuació s'inverteix en els ítems que indiquen característiques positives. S'han de sumar tots el punts i obtenim una xifra.

L'objectiu d'aquest qüestionari és ajudar a la detecció precoç d'una patologia. L'autor corrobora que la validesa de l'instrument és

satisfactòria. Així com un estudi posterior sobre la utilització d'aquesta (Goodman, 1997, Mata, Suárez, Torres, Carro i Ortega, 2009).

Aquest ha sigut inclòs en els quaderns a complimentar per familiars d'alumnat amb (T)EA-1 en el primer passe. La finalitat és conèixer on resideix el problema de l'alumnat si és el cas, dins de les 5 dimensions.

*4.2.2.3.6. Depression Anxiety and Stress Scales  
(DASS 21; de Norton, 2007)*

Avalua la freqüència i severitat d'experimentar emocions negatives la setmana anterior. Consta de 7 ítems amb una escala de resposta de tipus Likert de quatre punts, que va des de (0) mai va ocórrer a (3) em va ocórrer molt o la major part del temps. Alguns exemples de les afirmacions que inclueix l'instrument són: "vaig sentir els bategs del meu cor tot i que no havia fet esforç físic", "vaig sentir por sense motiu per sentir-ho". L'índex de fiabilitat de l'escala fou de 0.87.

#### **4.2.2.4. Bateria de preguntes d'elaboració pròpia (ad hoc)**

##### *4.2.2.4.1. Mesura del nivell d'Adaptació al Centre*

Aquesta mesura la vàrem desenvolupar tenint en compte les necessitats de la investigació. L'objectiu principal era conèixer el nivell d'adaptació de l'alumnat des del punt de vista dels familiars, i tenint en compte les característiques del (T)EA-1, conèixer els moments en els quals l'alumnat ho passava pitjor en el centre.

Està composta per tres preguntes que fan referència a l'acceptació de l'alumnat per part del professorat, de la resta d'alumnat i conèixer els espais en què l'alumnat ho passa malament en el centre. Per a les dues primeres qüestions les possibilitats de resposta són: totalment; sí, tot i que es podria millorar la situació del meu/a fill/a en el centre/no. I per a la qüestió referida als espais, les possibilitats de resposta són: en la cua per a entrar a classe; en l'aula; en el pati i en el menjador.

Aquestes estan incloses en els qüestionaris dels familiars per als dos grups ((T)EA-1 i grup de comparació).

##### *4.2.2.4.2. Mesura del coneixement del (T)EA-1 per part del docent*

Aquest apartat també ha sigut desenvolupat tenint en compte les necessitats de la investigació. La mesura està composta per 8 preguntes que fan referència als coneixements sobre el (T)EA-1 per part dels

professors i a les seues conductes o respostes en funció dels seus coneixements:

- Coneixement sobre les característiques del (T)EA-1.
- Resposta formativa/informativa.
- Actuació del centre.
- Informació rebuda sobre el (T)EA-1.
- Mesures a l'aula.
- Mesures durant el pati.
- Relació amb la família.
- Carència de recursos.

Per a cadascuna d'aquestes preguntes, el personal docent té l'opció de marcar diverses opcions en funció de si és dóna o no les diverses propostes en el seu centre o com és l'actuació per la seua part (vegeu Annex 5).

#### *4.2.2.4.3. Mesures dels factors externs al subjecte/escolars*

Els qüestionaris dels tutors d'alumnat amb (T)EA-1 està format per una sèrie d'ítems per a que puguen donar informació sobre els factors anomenats externs al subjecte i que fan referència a aspectes de l'àmbit escolar (vegeu Annex 5), com ara:

- Tamany de l'escola.
- Tamany del centre educatiu.
- Nombre d'alumnat en l'aula.



- Nombre d'alumnat amb NEE.
- Accés a recursos i personal de suport (professor de pedagogia terapèutica, logopeda, etc).

#### 4.2.3. Procediment

Com hem avançat anteriorment, aquest és un estudi de tipus longitudinal, motiu pel qual la recollida de dades s'ha dut a terme en 4 moments temporals diferents. Un primer moment, en el qual l'alumnat es trobava cursant sisé de primària durant l'últim trimestre del curs (maig-juny). Un segon moment, quan l'alumnat començà a cursar el primer curs de l'ESO i es trobava en el primer trimestre (octubre-novembre). Un tercer moment, durant l'últim trimestre del primer curs de l'ESO (maig-juny). I el quart i últim moment, durant el primer trimestre del segon curs de l'ESO (octubre-novembre).

Taula 4

#### *Cronologia del passe de qüestionaris*

1a Avaluació	2a Avaluació	3a Avaluació	4a Avaluació
6è Primària	1r ESO	1r ESO	2n ESO
(Maig-Juny.)	(Oct.-Nov.)	(Maig-Juny.)	(Oct.-Nov.)

El passe de qüestionaris es va realitzar per a les dues poblacions ((T)EA-1 i grup de comparació) i els seus respectius grups d'avaluació (alumnat, família i tutors).

Per a poder iniciar aquest procés, es va contactar amb la Conselleria d'Educació i Formació a través d'una carta (vegeu Annex 6) dirigida al Coordinador-Assessor d'aquesta. Una vegada rebuda l'autorització i instruccions per part de la Conselleria (Annex 7), es va procedir a iniciar el procés de recerca de participants per a la investigació.

#### **4.2.3.1. Obtenció de dades del grup de participants amb (T)EA-1**

En un primer moment, ens centràrem en localitzar l'alumnat diagnosticat amb (T)EA-1 que estiguera cursant en eixe moment 6é de Primària. Utilitzàrem dues fórmules per a la localització:

- Contacte amb les Associacions Asperger de la Província de València.

Contactàrem amb l'Associació Asperger Valencia, l'Associació ASARI la Ribera i La Fundació Mira'm. Tot i que es contactà via telefònica, posteriorment enviàrem un correu informatiu amb tota la informació del Projecte, així com demanant la seua col·laboració per fer arribar la informació als seus socis (vegeu Annex 8). Si finalment les famílies interessades ens contactaven, concertàvem una reunió en la qual ens coneixíem, donàvem informació de primera mà i complimentaven la carta de consentiment per a la col·laboració (Annex 9).

D'aquest contacte aconseguirem quatre participants, però dos d'ells decidiren no continuar amb la col·laboració per motius personals.

A més a més, la Fundació Mira'm ens facilità un contacte d'una família d'un alumne que estava cursant en eixe moment 1r d'ESO i junt a sa mare, el seu germà major i la seua terapeuta (treballa en Mira'm), participaren en una entrevista semi-estructurada desenvolupada per la doctoranda amb la finalitat de fer una primera inspecció del camp d'estudi.

▪ Contacte amb els centres de la Província de Valencia d'Educació Primària.

Per la necessitat d'augmentar el nombre de participants amb (T)EA-1, decidírem contactar individualment amb tots el centres de la província de Valencia per via telefònica amb el llistat de centres publicat en la pàgina oficial de la Generalitat Valenciana ([www.ceice.gva.es](http://www.ceice.gva.es)). Aquest procés es va repetir durant l'inici de dos cursos acadèmics (2015-2016 i 2016-2017).

Amb aquest sistema localitzàrem quinze possibles participants, dels quals varen acceptar participar dues famílies. Ens reunirem amb totes les famílies interessades per a explicar les característiques del projecte i complimentar, si era el cas, el document de consentiment.

Als quals acceptaren participar, per a confirmar el criteri d'inclusió *diagnòstic* se'ls administrà als familiars els qüestionari EA, descrit en l'apartat instruments. Els 5 participants obtingueren

puntuacions pròximes o superiors a 2, complint per tant un dels criteris d'inclusió de la nostra investigació (vegeu Taula 5).

Taula 5

*Descripció de la mostra d'alumnat amb (T)EA-1*

	Edat	Gènere	Puntuació mitjana EA	Tipus Centre E.P. i E.S.O
1	12 anys i 1 mes	Femení	3.61	Centre Educació Pública
2	11 anys i 9 mesos	Masculí	2.22	Centre Educació Pública
3	12 anys i 4 mesos	Masculí	2.44	Centre Educació Pública
4	11 anys i 8 mesos	Masculí	1.83	Centre d'educació Concertada
5	12 anys i 4 mesos	Masculí	3.22	Centre d'educació Concertada

Per les característiques tan específiques dels criteris d'inclusió, ens hem trobat amb barreres per aconseguir un nombre més ampli de participants.

#### **4.2.3.2. Obtenció de dades per al grup de comparació**

En aquest cas, mitjançant mostreig no probabilístic, ens ficarem en contacte directament amb un centre el Col·legi Monte-Sión de Torrent.

En primer lloc contactarem amb la Direcció d'Educació Primària i amb el gabinet d'Orientació. Es va mantindre una reunió informativa amb la Directora del centre i l'Orientador, en la qual s'informà amb tot

detall de les característiques del projecte de Tesi i acceptaren col·laborar. Es va entregar tota la informació per escrit. El següent pas va ser donar a tot l'alumnat de 6è de Primària una carta amb tota la informació i el Document de Consentiment per demanar-los la seua participació (vegeu Annex 10). Durant la primera recollida de dades (1a avaluació), només va participar aquell alumnat que tenia el seu document de Consentiment firmat pels seus pares.

Per a la segona avaluació, com l'alumnat havia canviat d'etapa educativa, contactarem de nou amb el centre, però en aquesta ocasió amb la Direcció de Secundària i el Departament d'Orientació d'eixa nova etapa. Es va seguir el mateix procediment en la resta d'avaluacions.

#### **4.2.4. Disseny, variables i anàlisi de dades.**

A continuació es descriu el disseny, les variables i les anàlisis de dades realitzades per a cadascun dels objectius d'aquesta investigació.

La primera anàlisi realitzada fou la prova de SHAPIRO WILK per poder verificar la normalitat de les nostres dades. Utilitzarem aquesta prova perquè la mostra total no superà els 50 subjectes. Els resultats obtinguts no suggerien al 100% la utilització de proves no paramètriques. Per tant, es va fer una comparació de resultats amb les proves Anova Intra i Friedman per verificar l'acceptació o no de la Hipòtesi Nul·la. Com els resultats obtinguts amb les dues proves eren prou similars i per l'avantatge que suposa la utilització de mesures del

tamany de l'efecte, es va optar per l'ús de proves paramètriques en totes les anàlisis.

#### **4.2.4.1. Relació entre els factors implicats en la transició primària-secundària**

Per analitzar la relació existent entre els factors implicats en la transició d'E.P. a E.S.O. (de 6è a 1r curs) i les dues mesures de seguiments contemplades (final de curs de 1r d'E.S.O. i inici de 2n curs d'E.S.O.) es varen distribuir les *variables de transició de l'alumnat*, en tres blocs per fer una anàlisi més completa de l'impacte en l'alumnat i la seua evolució.

##### **1) EVOLUCIÓ DE LES VARIABLES RELACIONADES AMB L'ENTORN ESCOLAR.**

S'avalua l'existència de canvis durant la transició educativa d'estudi i el període de seguiment en les variables: *rendiment acadèmic, pertinença a l'escola, victimització i col·legi i aprenentatge*.

Per a les mesures *pertinença a l'escola i col·legi i aprenentatge* (subescala Kidscreen-27) utilitzarem un anova mixte de mesures repetides on la variable intra-subjectes són les quatre mesures realitzades per a cada subescala, i la variable inter-subjectes és (T)EA-1 o Desenvolupament Típic. Aquests qüestionaris únicament van ser complimentats per l'alumnat. Per tant volíem conèixer si la transició tenia algun efecte en aquestes variables en l'alumnat amb (T)EA-1 en comparació amb el grup amb desenvolupament típic.

Per al qüestionari de *victimització* i *rendiment acadèmic* també es va realitzar un anova de mesures repetides mixte però reportant l'avaluació dels tres col·lectius d'estudi (alumnat, família i tutors), introduint com a variable intra les quatre mesures diferents per a cada subescala (*agressió relacional*, *victimització*, *exclusió social* i *KS Total*) i comparant els resultats reportats per cada col·lectiu (alumnat, família i tutors) i tenint en compte la variable diagnòstic ((T)EA-1 o Desenvolupament Típic).

## 2) EVOLUCIÓ DE LES VARIABLES RELACIONADES AMB LES RELACIONS INTERPERSONALS.

Per avaluar la possible influència de la transició en les relacions interpersonals de l'alumnat d'estudi, és necessari conèixer si existeixen canvis durant aquest període en les variables següents: *amics* (subescala del Kidscreen-27) i *síntomes emocionals*, *problemes de conducta*, *hiperactivitat/falta d'atenció*, *problemes de relació entre iguals* i *comportaments prosocials*, subescales d'avaluació conductual de les capacitats i dificultats de l'alumnat (SDQ).

En aquesta ocasió també es va realitzar un anova mixte de mesures repetides per a totes les mesures, però per a la variable *amics* es va fer una comparació dels resultats tenint en compte el factor diagnòstic ja que únicament fou complimentat pel col·lectiu alumnat, i per l'avaluació conductual de les capacitats i dificultats es va tindre en



compte en les comparacions als col·lectius (alumnat, família i tutors) i el diagnòstic.

### 3) EVOLUCIÓ DE LES VARIABLES PERSONALS: QUALITAT DE VIDA.

Amb la finalitat d'avaluar l'evolució de les variables personals: qualitat de vida durant el període de transició, s'avaluaren les variables *activitat física i salut, família i temps lliure i estat d'ànim i sentiments sobre si mateix* (subescales del Kidscreen-27) i *ansietat* (subescala del DASS-21).

En aquesta ocasió també utilitzarem l'anova mixte de mesures repetides per a totes les mesures. El qüestionari kidscreen-27 únicament fou complimentat per l'alumnat, aleshores només hem analitzat la possibilitat de canvis en aquestes variables tenint en compte el diagnòstic. Per a la variable *ansietat* sí que s'ha fet una comparació entre els col·lectius alumnat i família tenint també en compte el diagnòstic.

#### **4.2.4.2. Associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària**

Amb la finalitat de conèixer la possible associació entre els factors externs als subjecte (*tamany de l'escola, tamany del centre educatiu, nombre d'alumnat en l'aula, nombre d'alumnat amb NEE, accés a recursos i personal de suport, formació del personal docent sobre el*

(T)EA-1) sobre els factors interns o basats en el subjecte (*rendiment acadèmic, nivell de benestar social i emocional, avaluació conductual, pertinença a l'escola, nivells d'ansietat, estrés i depressió i nivells de victimització*) en aquest procés de transició en l'alumnat amb (T)EA-1, es realitzen correlacions bivariades.

Es correlacionen els factors externs al subjecte en el temps 1, amb els factors interns en els 4 temps d'alumnat amb (T)EA-1, les seues famílies i els/les seus/es tutors/es.

### **4.3. GRUP DE DISCUSSIÓ D'EXPERTS (FOCUS GROUP)**

#### **4.3.1. Participants**

En aquest grup de discussió participaren 3 professionals de la psicologia que treballen i/o investiguen al seu dia a dia sobre el tema. Per una banda, participà una estudiant de doctorat de República Dominicana que es trobava de visita ací a València, i estava fent la seua investigació també amb persones diagnosticades amb (T)EA-1 estudiant les seues funcions metacognitives. Per altra banda una psicòloga que treballa en un centre per a la millora de la qualitat de vida de persones amb (T)EA. I per últim, un professor del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

El tipus de mostreig emprat per a la selecció dels participants fou mostreig per conveniència (no probabilístic), ja que en metodologia qualitativa el més important és seleccionar als subjectes que oferisquen millor informació arran la necessitat de coneixement d'investigació plantejat i que aporten comprensió al fenomen d'estudi (Frías et al., 2017).

#### 4.3.2. Instruments

La tècnica de recollida de dades emprada en aquesta part de la investigació fou el grup de discussió o focus group. Es contactà amb 3 professionals experts en (T)EA per a ficar en comú els resultats obtinguts en la part quantitativa de la investigació. Es prepararà prèviament una guia en la qual es plantejaven els punts a tractar durant el grup de discussió, amb l'objectiu de donar una guia als participants per a optimitzar al màxim la informació i el temps emprat. També es va utilitzar un power point (Annex 11) amb les qüestions plantejades en la guia però en format més visuals. Les qüestions tractades en aquesta reunió i plantejades en la guia varen ser:

1. Breu explicació (nom de la investigació, participants, nombre d'avaluacions, variables mesurades).
2. COEFICIENT ALFA DE CRONBACH PER AL QUESTIONARI SDQ (Avaluació conductual)- Diapositiva 4.  
Detecteu alguna qüestió inadequada per avaluar conducta en població amb TEA? Propostes de millora?
3. RESULTATS SDQ- Diapositiva 5.  
Què opineu que únicament trobem diferències en el factor *hiperactivitat/falta d'atenció* en el temps 4?
4. RESULTATS ANSIETAT- Diapositiva 6.  
No es troben canvis d'ansietat en l'alumnat (T)EA-1 durant la transició? Penseu que no ho viuen com estressant? Per què ho reporta d'aquesta manera la família i no ells?

5. RESULTATS VICTIMITZACIÓ – Diapositives 7,8 i 9.
  - a. Per què penseu es troben diferències en les percepcions per a les escales entre els col·lectius família i tutors?
  - b. Per què l'alumnat amb desenvolupament típic sí que reporta aquesta transició i l'alumnat (T)EA-1 no?
  - c. Dins del mateix qüestionari, per què penseu que poden existir diferències entre la família i l'alumnat (T)EA-1?

#### **4.3.3. Procediment**

Es cità als 3 participants a la mateixa hora en una aula de la Facultat de Psicologia. La duració de la reunió estimada va ser d'1 hora, ja que l'objectiu d'aquesta és anar a allò concret i ficar en comú 4 qüestions referents als resultats qualitius de la investigació, que pel tamany i els criteris d'inclusió de la nostra mostra (T)EA, van a tindre una millor comprensió amb les aportacions de diferents professionals. Empràrem la primera mitja hora en preparar l'ambient de confiança i donar informació sobre les característiques de la investigació, i la segona mitja hora la dedicàrem a treballar les qüestions al grup de discussió.

Tota l'entrevista fou gravada en àudio per posteriorment poder transcriure-la i analitzar-la, utilitzant el sistema d'anàlisi qualitativa ATLAS-TI. Per garantir una millor validesa en aquesta anàlisi, es va realitzar una doble anàlisi de la mateixa informació per part de dues investigadores especialistes en el tema (judici d'experts).

#### **4.3.4. Disseny, variables i anàlisi de la informació obtinguda**

En allò referent al disseny, la tècnica de recollida d'informació emprada va ser el grup de discussió o focus group.

En un primer moment, abans de realitzar l'entrevista semi-estructurada, ens plantejàrem realitzar un grup de discussió i contactàrem amb un professor titular de la Facultat de Sociologia de la Universitat de València, que treballa en el Departament de Sociologia i antropologia social. Ell utilitza la metodologia qualitativa per a alguna de les seues publicacions i imparteix una assignatura sobre *Tècniques qualitatives d'investigació social*. Ens reunírem un parell de voltes per a parlar sobre aquesta metodologia, en concret sobre el grup de discussió. La finalitat d'aquestes reunions era reunir informació sobre aquest tipus de metodologia, per a poder utilitzar-la de la millor forma possible en la nostra investigació.

La informació durant aquestes reunions juntament amb materials que ens va compartir el professor, foren un pilar essencial per al disseny i desenvolupament d'aquesta part de la investigació.

## **V. RESULTATS**

**En aquest capítol s'exposen els resultats obtinguts per a cadascuna de les 3 parts a nivell metodològic (entrevista, mesura dels factors de transició i focus group d'experts) de la investigació.**

## **5.1. ENTREVISTA INICIAL PER REDIRIGIR EL FOCUS DE LA INVESTIGACIÓ**

### **- ENTREVISTA CAS ÚNIC**

Els resultats obtinguts en aquesta entrevista inicial es desenvolupen a través dels blocs temàtics descrits anteriorment que ens permeten evidenciar la perspectiva de cadascun dels participants sobre el mateix fenomen viscut: la transició educativa.

Amb aquesta tècnica qualitativa busquem anar més enllà del coneixement de les variables implicades en el procés de canvi educatiu, buscant també conèixer com afecta la resposta educativa percebuda per l'alumne en el seu benestar social i emocional.

Per facilitar la comprensió i anàlisi de les dades, es presenta una exposició descriptiva per a cada unitat d'anàlisi, distingint-se els blocs temàtics principals i les unitats afegides després d'analitzar la informació obtinguda.

Tal i com hem descrit en l'apartat de mètode, el subjecte té 12 anys i 3 mesos i es trobava cursant 1r curs d'E.S.O. En concret, aquestes entrevistes es duen a terme durant el mes de maig, quan l'alumne amb (T)EA-1 ja porta 8 mesos en el nou centre.

#### *Expectatives sobre la transició.*

El primer bloc temàtic principal, gira al voltant de les expectatives sobre la transició. L'alumne amb (T)EA-1 esperava que el canvi d'etapa educativa no suposara cap canvi en la seua vida ("pensava



que seria tot igual en els conceptes d'aprenentatge, de les classes. Que seria tot igual de fàcil"). Tant el seu germà com sa mare, esperaven que tinguera algun canvi en la vida quotidiana familiar, però no que anara a tindre tantes repercussions a nivell social i emocional. La mare esperava més col·laboració per part del centre educatiu des del primer moment, i a més a més destaca que no esperava que tinguera tant d'impacte en la vida del seu fill menor ("no imaginava que patiria tant"). Assenyala també la diferència d'adaptació entre ambdós fills, compartint les mateixes variables (nucli familiar, centre de procedència i centre d'educació secundària) a excepció del diagnòstic en (T)EA-1. La terapeuta sí que va anticipar la complexitat de l'experiència de transició per les dificultats de gestió de canvis de l'alumne.

Per tant, existeixen diferències en les expectatives d'implicacions de la transició educativa entre els participants.

#### *Realitat de l'experiència de transició.*

Respecte al segon bloc temàtic, l'alumne amb (T)EA-1 descriu l'experiència de transició com un canvi radical ("va canviar per complet"), i tot i que en la descripció fa referència als companys de la classe i el lloc, s'evidencia amb les aportacions dels altres participants que ha tingut repercussions a altres nivells. Els seu germà ressalta els problemes d'adaptació que pateix ("T'adones que ell no s'adaptarà immediatament. I crec que hui en dia no s'adapta completament per certs motius"). Sa mare destaca l'angoixa viscuda pel seu fill menor,

reflectida en plors i no voler anar al centre durant els primers tres mesos. La terapeuta destaca que l'alumne no volia tornar al centre, així com les conductes disruptives i els conflictes que presentava en el seu dia a dia i que posteriorment havien de treballar en les sessions.

#### *Sentiments durant la transició.*

El tercer bloc temàtic que fa referència als sentiments desenvolupats per l'alumne durant la transició d'estudi, destaca que els tipus de sentiments reportats són negatius, destacant els plors com a forma d'expressió del malestar viscut i la incomprensió del funcionament del nou centre. Es destaquen també les dificultats de relació amb els nous companys i professors. A més a més, presenta problemes de comprensió de la conducta d'alguns/es companys/es de la seua classe amb el compliment de les normes (ex. "mantindre l'ordre en les cues"), degut a la seua rigidesa de pensament, que li provoca problemes i irritacions que al principi no es gestionen bé per part del professorat degut a una manca d'informació i formació. Presenta dificultats en alguns espais del centre (ex. menjador, descans, cues, ets) on es concentra un gran nombre d'alumnat i per la seua percepció sensorial alta té dificultats per gestionar aquests moments. Així com en les classes menys estructurades (gimnàstica i tutoria) on es generen conflictes amb els companys.

*Aspectes positius i negatius de la transició.*

Pel que fa als aspectes positius de la transició, per una banda, l'alumne amb (T)EA-1 destaca la menor durada de temps de les classes i comprendre el funcionament del nou període. I per altra banda, el seu germà fa visible la capacitació que li dóna la convivència amb altres companys/es preparant-lo per a la vida adulta. La terapeuta destaca les estratègies que ha après l'alumne per poder gestionar la nova situació i el canvi d'actitud que va mostrar el centre després de alguns mesos de convivència.

Quant als aspectes negatius, l'alumne amb (T)EA-1, sa mare i la terapeuta esmenten el soroll per la grandària del centre i el major nombre d'alumnat en l'aula (percepció sensorial alta), així com els exàmens (pareix que no li'ls adapten). El germà explica la falta de sensibilització per part dels companys/es i professorat, i els límits que li han ficat per a que pugui intervenir si cal. I per últim, la mare i la terapeuta recalquen les dificultats per establir un treball conjunt llar-centre (desinformació, incomprensió, falta d'interès i d'adaptacions, sobre tot durant els primers mesos), imprescindible per al bon funcionament de qualsevol alumne/a, en especial l'alumnat amb NEE, en aquesta ocasió (T)EA-1.

*Actuació del centre educatiu i els professors.*

El principal problema detectat després d'analitzar les dades, és la manca d'informació sobre el (T)EA-1 per part dels docents, que es tradueix en dificultats per actuar sobre les necessitats educatives especials de l'alumne, així com la comprensió de moltes de les seues conductes. El (T)EA-1 es coneix com la síndrome invisible, perquè l'alumnat amb aquestes característiques presenta un bon rendiment acadèmic passant desapercebut. En aquest cas, el tutor creia que les rabinades i conductes disruptives eren normals per a l'edat de l'alumne. Tot i que la terapeuta i la família crearen un informe amb informació sobre el (T)EA-1 adaptat a aquest alumne en concret així com pautes d'actuació, el centre no va respondre fins que la situació es va tornar complexa i l'alumne va rebre bullying passats uns mesos de l'inici escolar. Es va aconseguir treballar en equip amb el centre després de molta insistència per part dels familiars i la terapeuta, amb l'objectiu d'aconseguir el benestar de l'alumne. I en aquest moment van accedir a fer una xarrada de sensibilització per als companys/es de classe de l'alumne i van introduir alguna pauta.

*Actuació per part de la família.*

La família mostra en tot moment una actitud de col·laboració amb el centre, fent un treball d'anticipació important: la mare va ensenyar les noves instal·lacions de l'institut aprofitant l'última reunió de curs del seu fill major; intentaren anticipar-li informació sobre els nous companys, futurs professors i tutor ("si la seua optativa es X, anirà en el grup X, per tant el seu tutor pot ser X o Y).

A més a més, l'alumne comptà amb el suport del seu germà major que actuà com alumne tutor, realitzant una tasca addicional vist que el coneixia en totes les facetes de la seua vida i fent de suport en moments de crisi.

*Actuació per part de la terapeuta.*

Com a pauta preventiva/pre-transició es va redactar un dossier personalitzat dirigit al professorat perquè conegueren les característiques del (T)EA-1 i les manifestacions en aquest alumne en concret.

Durant la transició, la terapeuta treballà amb l'alumne tècniques de resposta assertiva i interacció social, es va reunir varies voltes amb el professorat del centre (tutor, psicòloga, cap d'estudis i director) per intentar millorar el benestar de l'alumne al centre, defensar els seus drets i necessitats, i atendre les necessitats i problemes diaris que anaven apareixent durant la convivència escolar.

A més a més, plantejà una xarrada de sensibilització dirigida als companys i companyes de classe a meitat del curs escolar (durant el mes de març). Aquesta va permetre als seus companys/es de classe entendre millor algunes de les seues conductes, a més a més va servir per sensibilitzar a l'alumnat en les diferències individuals existents entre les persones i tindre empatia amb les persones amb (T)EA-1 i els seu company.

#### *Propostes de millora.*

En aquest punt, aportaren tots els participants excepte l'alumne amb (T)EA-1 que no va suggerir cap. Tots ells assenyalaren la necessitat de coordinació en el treball conjunt entre personal docent, família i terapeuta com a mètode preventiu i de treball durant la transició. També destaca l'existència de desinformació per part del personal docent afectant a l'absència d'eines educatives per intervindre de forma òptima dins i fora de l'aula. I una aplicació de pautes genèriques que siguen un model inicial per rebre a l'alumnat amb aquestes característiques en la nova etapa educativa.

Tota aquesta informació va ser clau per al desenvolupament posterior dels objectius i per conèixer les variables implicades en la transició. A continuació, es mostra la Figura 1 amb la relació existent entre els diferents blocs temàtics una vegada analitzada la informació amb el programa ATLAS.Ti que ens permet fer una anàlisi de les relacions entre els diferents blocs temàtics.

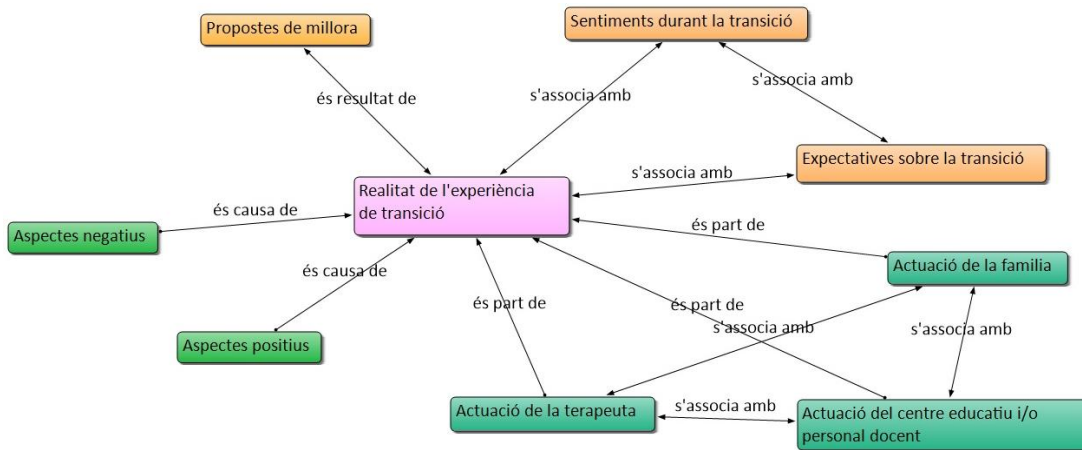


Figura 1. Relació existent entre els blocs temàtics estudiats en la transició.

Les relacions entre els diferents blocs temàtics analitzats amb l'entrevista ens indiquen que tot allò relatiu amb aquesta transició està directament relacionat amb la realitat de l'experiència viscuda per l'alumne amb (T)EA-1. Les actuacions per part del *personal de suport* (família, terapeuta i centre educatiu i personal docent) s'associen entre sí, ja que tenen un impacte en com es desenvolupa aquest període de transició en l'alumne, i per tant són part les tres actuacions de la realitat de transició d'aquest subjecte. Els aspectes positius i negatius destacats són part de la realitat de transició. Els sentiments viscuts durant la transició i les expectatives de millora, estan també associats directament amb aquesta realitat de transició viscuda per l'alumne. Per tant, totes aquestes parts destacades de la transició d'estudi,

conformen a través de la realitat de transició, la creació de propostes de millora per a garantir el benestar social i emocional durant aquesta vivència del futur alumnat amb aquestes característiques.



## **5.2. MESURA DELS FACTORS DE LA TRANSICIÓ D'ESTUDI EN ALUMNAT (T)EA-1**

### **5.2.1. Relació entre els factors implicats en la transició primària – secundària**

L'objectiu general de la investigació és analitzar la relació existent entre els factors implicats en la transició primària-secundària, és a dir, estudiar els canvis experimentats per aquests factors durant el canvi de 6é de Primària a 1r de l'E.S.O.

I a més a més, avaluar l'existència de diferències tenint en compte si estan diagnosticats o no amb (T)EA-1, així com les possibles diferències en les percepcions de els seus familiars i tutors. I tenint en compte que de la mostra d'alumnat amb (T)EA-1, una part va realitzar canvi de centre durant la transició i l'altra no, es tindrà en compte aquest variable a l'hora d'interpretar les dades. En tot moment, els resultats plantejats en aquest apartat han de prendre's com a tendència i no com a resultats al ús degut a la mostra clínica amb la que s'ha treballat .

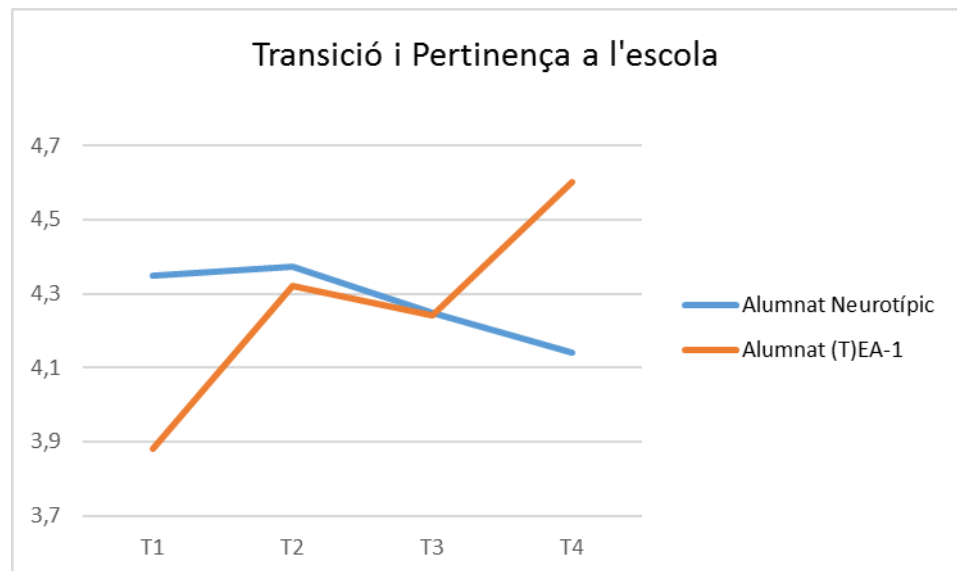
#### **5.2.1.a. Evolució dels factors relacionats amb l'entorn escolar**

##### *5.2.1.a1. Pertinença a l'escola*

Els resultats mostrats per l'anova mixte de mesures repetides 4x2 (4 són les mesures en *pertinença a l'escola* i 2 les opcions existents en el col·lectiu alumnat, amb o sense (T)EA-1), determinen que no es

troben diferències estadísticament significatives durant els moments de transició en la variable *pertinença a l'escola* tenint en compte tot l'alumnat de la mostra [ $F(3, 123) = 1.001, p > .05, \eta^2 = .024$ ] i tampoc hi han en funció del diagnòstic ((T)EA-1 o Desenvolupament Típic) [ $F(1, 41) = .008, p > .05, \eta^2 = .000$ ]. I tampoc es troben diferències significatives entre el col·lectiu alumnat (amb o sense (T)EA-1) durant els moments de transició estudiades en els resultats de les comparacions múltiples ( $p > .05$ ).

Tot i que si observem la figura 2 de les mitjanes marginals estimades, es pot observar un patró diferent en funció del tipus d'alumnat.



*Figura 2.* Evolució del factor pertinença a l'escola durant la transició en el col·lectiu alumnat

Quan observem els resultats tenint en compte la variable canvi de centre, els resultats són molt similars entre l'alumnat (T)EA-1 independentment de si s'ha produït o no el canvi de centre.

Taula 6

*Mitjanes i desviacions pertinença a l'escola*

	Temps1		Temps2		Temps3		Temps4	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Desen. Típic	4.314	.550	4.341	.559	4.204	.587	4.141	.697
(T)EA-1	3.880	.672	4.320	.303	4.240	.456	4.600	.547

Taula 7

*Puntuacions pertinença a l'escola en funció del canvi de centre*

(T)EA-1	Temps1		Temps2		Temps3		Temps4	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Canvi	4.200	.721	4.466	.305	4.333	.611	4.666	.577
No canvi	3.400	.000	4.100	.141	4.100	.141	4.500	.707

*5.2.1.a2. Rendiment Acadèmic*

L'anova mixte de mesures repetides 4x6 (4 són les mesures de *rendiment acadèmic* i 6 els 3 col·lectius participants comptabilitzats amb les opcions amb o sense (T)EA-1) per a conèixer l'efecte de la transició en el *rendiment acadèmic*, mostra que no existeixen diferències causades per la transició en aquesta variable a nivell general, independentment de si és reportat per diferents col·lectius (alumnat; família; tutors) [ $F(3, 258) = .236, p > .05, \eta^2 = .003$ ] i tampoc hi han en

funció del diagnòstic ((T)EA-1 o Desenvolupament Típic) [ $F(5, 86) = 1.491, p > .05, \eta^2 = .080$ ]. És a dir, no existeix una interacció significativa dels factors transició x col·lectiu x diagnòstic en la variable *rendiment acadèmic*. I en les comparacions múltiples es troben diferències significatives entre:

- L'alumnat amb desenvolupament típic mostra diferències ( $p < .005$ ) entre els moments 3 (final 1<sup>r</sup> d'ESO) ( $M = 8.135, DT = .948$ ) i el moment 4 (principi 2<sup>o</sup> ESO) ( $M = 7.649, DT = 1.852$ ) en comparació amb el primer moment d'avaluació (6<sup>è</sup> de primària) ( $M = 8.269, DT = .869$ ).
- I tenint en compte tots els col·lectius avaluats i els 4 moments, trobem diferències en el temps 2 entre l'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 8.317, DT = .850$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 7.252, DT = 1.834$ ).

Els patrons de percepció sobre el rendiment acadèmic en funció del col·lectiu es poden observar a continuació en la Figura 2.

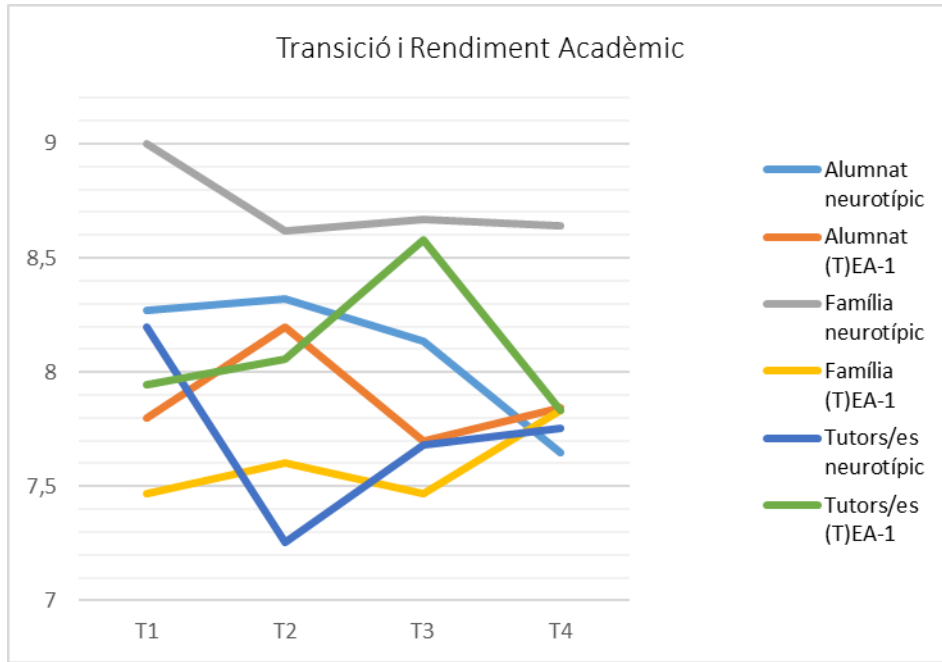


Figura 3. Evolució del factor Rendiment Acadèmic durant la transició als tres col·lectius.

Els resultats no varien tenint en compte la variable canvi de centre en els casos de (T)EA-1. Els familiars d'alumnat amb (T)EA-1 que no canvia de centre, reporten mitjanes més baixes (1 punt de diferència) en comparació amb les dels seus fills, passant a la inversa en els casos en què sí que existeix eixe canvi. Els tutors en tots els casos reporten puntuacions molt similars a les dels seus alumnes, independentment de les seues característiques. Però, sí que són més precises en el cas de no produir-se el canvi de centre.

### 5.2.1.a3. Victimització - KS

Es realitza un anova mixte de mesures repetides 4x6 per a totes les subescales de *victimització*, amb factor entre-subjectes (grup: alumnat, família i tutors; i diagnòstic: (T)EA-1 o Desenvolupament Típic) i intra-subjectes (les quatre avaluacions per a cada subescala).

#### Agressió Relacional

Es troben diferències en l'efecte de la transició en la variable *agressió relacional* a nivell general [ $F(3, 279) = 8.896, p < .05, \eta^2 = .087$ ]. I també es troben diferències en l'*agressió relacional* percebuda tenint en compte el col·lectiu [ $F(5, 93) = 11.880, p < .05, \eta^2 = .390$ ]. És a dir, existeix un canvi en la variable *agressió relacional* percebuda durant aquest període en funció del diagnòstic (T)EA-1 i del col·lectiu que ho reporta.

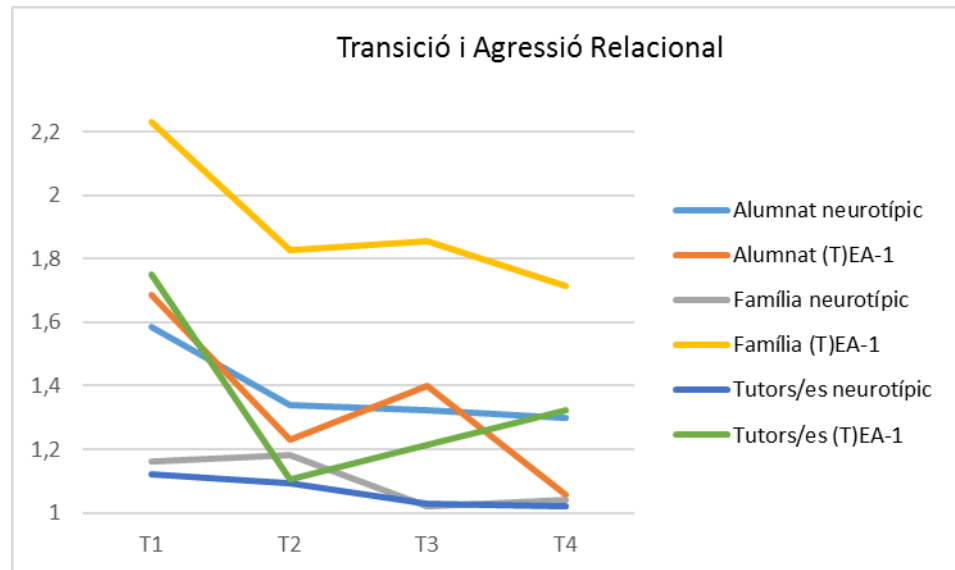
Les comparacions múltiples plantegen diferències significatives entre els col·lectius tenint en compte el moment d'avaluació:

- L'alumnat amb desenvolupament típic mostra diferències ( $p < .005$ ) entre el moment 3 (final 1r ESO) ( $M = 1.323, DT = .294$ ) i el moment 4 (principi 2n ESO) ( $M = 1.297, DT = .274$ ) en comparació amb el primer moment d'avaluació (6<sup>e</sup> de primària) ( $M = 1.584, DT = .779$ ).
- I trobem els mateixos resultats en els tutors d'alumnat amb desenvolupament típic. Moment 3 ( $M = 1.029, DT = .073$ ); Moment 4 ( $M = 1.021, DT = .082$ ) en comparació amb el moment 1 ( $M = 1.121, DT = .288$ ).

I aquestes comparacions tenint en compte les relacions entre col·lectius trobem:

- TEMPS 1:
  - Alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.584$ ,  $DT = .779$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.121$ ,  $DT = .288$ ).
- TEMPS 2:
  - Alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.338$ ,  $DT = .464$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.092$ ,  $DT = .169$ ).
  - Família (T)EA-1 ( $M=1.828$ ,  $DT = .325$ ) amb família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M=1.183$ ,  $DT=.269$ ), tutor (T)EA-1 ( $M=1.107$ ,  $DT=.214$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M=1.092$ ,  $DT=.169$ ).
- TEMPS 3:
  - Alumnat amb desenvolupament típic ( $M=1.323$ ,  $DT=.294$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.028$ ,  $DT = .073$ ).
  - Família (T)EA-1 ( $M = 1.857$ ,  $DT = .677$ ) amb família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.020$ ,  $DT = .053$ ) i tutor (T)EA-1 ( $M = 1.214$ ,  $DT = .247$ ).
- TEMPS 4:

- Alumnat amb desenvolupament típic (M=1.297 , DT=.274) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic (M=1.021 ,DT=.082).
- Família (T)EA-1 (M=1.714 ,DT=.562) amb família d'alumnat amb desenvolupament típic (M=1.040 ,DT=.069) i alumnat (T)EA-1 (M=1.057 ,DT=.078).



*Figura 4.* Evolució del factor Agressió Relacional durant la transició als tres col·lectius.

Si s'observen els resultats tenint en compte el canvi de centre, l'alumnat que canvia de centre reporta les puntuacions més altes en el moment 3, tot i que és molt similar a la del moment 1. I si no canvien de centre, és el moment 1 el de major puntuació. En el cas dels familiars, els de l'alumnat que sí que canvia de centre obté en el moment 1 la



puntuació més alta, però també una major desviació típica. Mentre que en aquells que no canvien de centre, la família obté major puntuació en el moment 3 i també és el moment en què les dades presenten major variabilitat. Per tant, és possible que existisca una variable individual per a cada cas. I per ser una N tan menuda, no podem reportar resultats concloents.

### Victimització

Existeixen diferències estadísticament significatives en la variable *victimització* durant el període de transició d'estudi en línies generals [ $F(3, 279) = 8.778, p < .01, \eta^2 = .086$ ], i també tenint en compte els diferents col·lectius i el diagnòstic [ $F(5, 93) = 10.544, p < .01, \eta^2 = .362$ ].

Les comparacions múltiples indiquen que existeixen diferències estadísticament significatives en reportar la *victimització* percebuda per:

- L'alumnat amb desenvolupament típic en el moment 1 (final 6è de primària) ( $M = 1.401; DT = .933$ ) en comparació amb la *victimització* percebuda en els moments 3 ( $M = 1.111, DT = .288$ ) i 4 ( $M = 1.076, DT = .209$ ).

I tenint en compte aquestes valoracions entre col·lectius, trobem diferències significatives en els següents temps:

- TEMPS 1:
  - o Família (T)EA-1 ( $M = 2.083, DT = 1.030$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.104, DT = .194$ )

- .TEMPS 2:
  - Família (T)EA-1 ( $M = 1.833$ ,  $DT = .640$ ) amb alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.183$ ,  $DT = .180$ ), alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.168$ ,  $DT = .337$ ), família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.083$ ,  $DT = .220$ ), tutors d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.050$ ,  $DT = .099$ ) i tutors (T)EA-1 ( $M = 1.000$ ,  $DT = .000$ ).
- TEMPS 3:
  - Família (T)EA-1 ( $M = 1.800$ ;  $DT = .443$ ) amb alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.133$ ;  $DT = .348$ ), alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.111$ ;  $DT = .288$ ), família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.083$ ;  $DT = .159$ ), tutors d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.025$ ;  $DT = .063$ ) i tutors (T)EA-1 ( $M = 1.187$ ;  $DT = .142$ ).
- TEMPS 4:
  - Família (T)EA-1 ( $M = 2.066$ ,  $DT = .717$ ) amb alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.333$ ,  $DT = .348$ ), alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.111$ ,  $DT = .288$ ), família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.083$ ,  $DT = .159$ ), tutors d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.025$ ,  $DT = .063$ ) i tutors TEA-1 ( $M = 1.187$ ,  $DT = .142$ ).

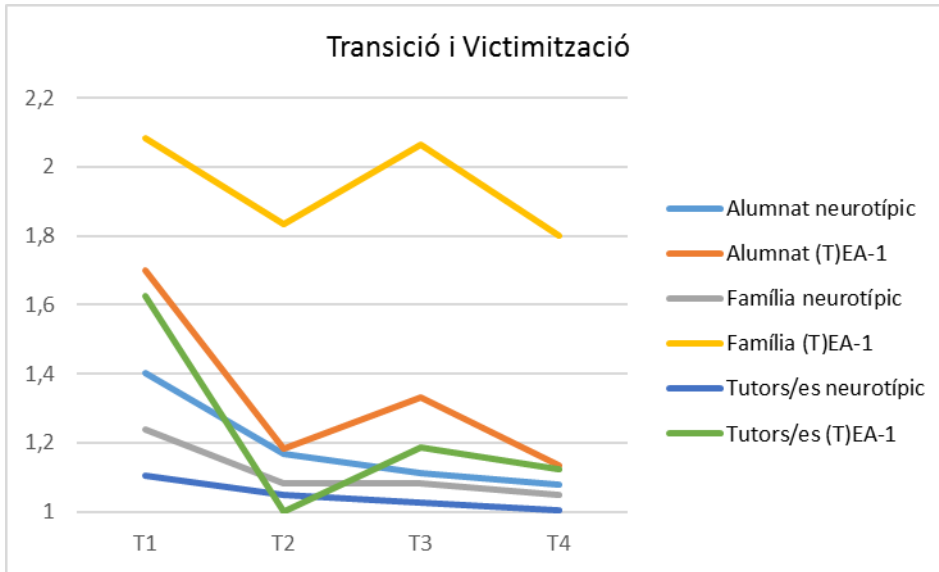


Figura 5. Evolució del factor Victimització durant la transició als tres col·lectius.

Tenint en compte la variable canvi de centre, els resultats són molt similars entre els col·lectius alumnat i tutors. Es en el cas de les famílies on trobem diferències de quasi 1 punt en el moment 3. En concret, les famílies d'alumnat que no canvien de centre durant la transició, reporten puntuacions més altes de victimització. En general, les famílies d'alumnat (T)EA-1 puntuen més alt en els 4 moments en comparació amb la resta de col·lectius. Entre tutors d'aquest alumnat, tot i que les puntuacions són prou similars, els tutors d'alumnat que sí que canvia de centre reporta puntuacions una mica majors, a excepció del temps 3.

### Exclusió social

Els resultats de l'anova mixte de mesures repetides mostra diferències en la variable *exclusió social* durant els períodes de transició i seguiment [ $F(3, 279) = 7.482, p < .05, \eta^2 = .074$ ]. I també les trobem tenint en compte el col·lectiu i el diagnòstic [ $F(5, 93) = 22.492, p < .05, \eta^2 = .552$ ].

Amb les comparacions múltiples s'observa que les diferències estadísticament significatives ( $p < .05$ ) en el factor *exclusió social* durant els moments avaluats de transició, les trobem únicament en un col·lectiu:

- L'alumnat amb desenvolupament típic en el moment 1 (final 6è de primària) ( $M = 1.403; DT = .927$ ) en comparació amb el moments 3 ( $M = 1.093, DT=.181$ ) i 4 ( $M = 1.093, DT = .240$ ). Manifestant un descens de la percepció d'exclusió social en canviar d'etapa educativa.

I tenint en compte aquestes valoracions entre col·lectius, trobem diferències significatives en els següents temps:

- TEMPS 1 (1a avaluació – final 6è de Primària):
  - o Família (T)EA-1 ( $M = 2.800, DT = 1.023$ ) i família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.163, DT = .372$ ) i alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.403, DT = .927$ ).

- Tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M=1.113$  ; $DT=.329$ ) amb tutor (T)EA-1 ( $M = 2.277$ ,  $DT = 1.032$ ) i família (T)EA-1 ( $M = 2.800$ ,  $DT = 1.023$ ).
- TEMPS 2 (2a avaluació- inici 1r d'E.S.O):
  - Família (T)EA-1 ( $M = 2.266$ ,  $DT = .488$ ) amb alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.201$ ,  $DT = .508$ ), alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.266$ ,  $DT = .149$ ), família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.190$ ,  $DT = .349$ ) i tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.033$ ,  $DT = .067$ ).
  - Tutor (T)EA-1 ( $M = 1.638$ ,  $DT = .843$ ), amb Tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.033$ ,  $DT = .067$ )
- TEMPS 3 (2a avaluació- final 1r d'E.S.O):
  - Alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.093$ ,  $DT = .181$ ) amb alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.422$ ,  $DT = .253$ ), família (T)EA-1 ( $M = 2.249$ ,  $DT = .645$ ) i tutor (T)EA-1 ( $M = 1.916$ ,  $DT = .650$ ).
  - Alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.422$ ,  $DT = .253$ ) amb família (T)EA-1 ( $M = 2.249$ ,  $DT = .645$ ), tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.022$ ,  $DT = .107$ ) i tutor (T)EA-1 ( $M = 1.916$ ,  $DT = .650$ ).

- Família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.066$ ,  $DT = .146$ ) amb família (T)EA-1 ( $M=2.249$ ,  $DT = .645$ ) i tutor (T)EA-1 ( $M = 1.916$ ,  $DT = 650$ ).
  - Família (T)EA-1 ( $M = 2.249$ ,  $DT = .645$ ) amb tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.022$ ,  $DT = .107$ ).
  - Tutor (T)EA-1 ( $M = 1.916$ ,  $DT = 650$ ) amb Tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.022$ ,  $DT = .107$ ).
- TEMPS 4 (3a avaluació- inici 2n E.S.O):
- Alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.093$ ,  $DT = .240$ ) amb tutor (T)EA-1 ( $M = 1.694$ ,  $DT = .277$ ).
  - Família (T)EA-1 ( $M = 2.377$ ,  $DT = 553$ ) amb Alumnat (T)EA-1 ( $M = 1.266$ ,  $DT = .168$ ), Alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.093$ ,  $DT = .240$ ), Família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.127$ ,  $DT = .168$ ), tutor (T)EA-1 ( $M = 1.694$ ,  $DT = .277$ ). i Tutor d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.00$ ,  $DT = .052$ ).
  - Família d'alumnat amb desenvolupament típic ( $M = 1.127$ ,  $DT = .168$ ) amb tutor (T)EA-1 ( $M = 1.694$ ,  $DT = .277$ ).

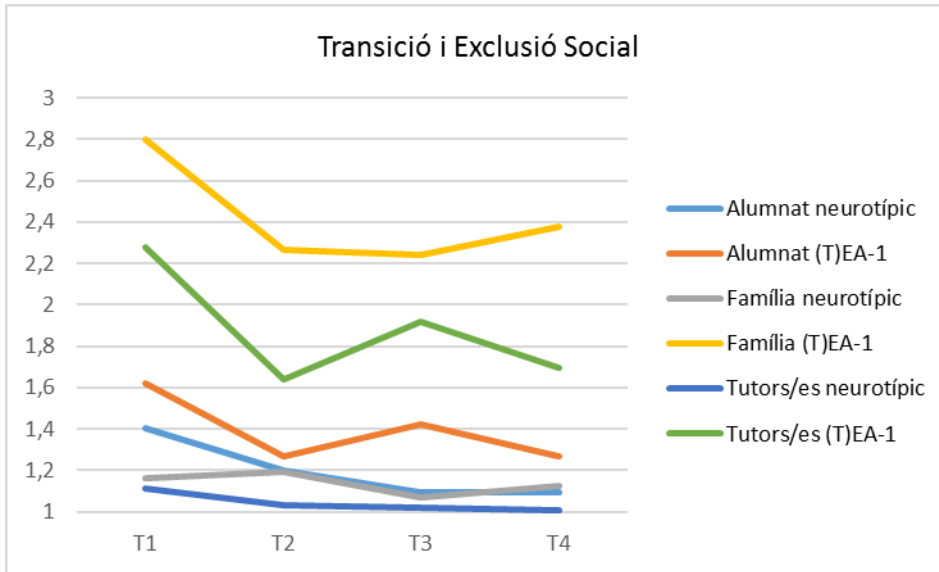


Figura 6. Evolució del factor Exclusió Social durant la transició als tres col·lectius

Taula 8

*Mitjanes i desviacions típiques del factor Exclusió Social*

Desenvolupament Típic	Alumnat	$M = 1.385$ $DT = .885$	$M = 1.195$ $DT = .490$	$M = 1.092$ $DT = .177$	$M = 1.091$ $DT = .234$
	Família	$M = 1.302$ $DT = .503$	$M = 1.112$ $DT = .265$	$M = 1.178$ $DT = .536$	$M = 1.091$ $DT = .226$
	Tutors	$M = 1.085$ $DT = .322$	$M = 1.031$ $DT = .066$	$M = 1.021$ $DT = .106$	$M = 1.008$ $DT = .052$
(T)EA Canvi centre	Alumnat	$M = 1.666$ $DT = .293$	$M = 1.222$ $DT = .192$	$M = 1.370$ $DT = .339$	$M = 1.259$ $DT = .231$
	Família	$M = 2.952$ $DT = 1.409$	$M = 2.111$ $DT = .618$	$M = 2.370$ $DT = .722$	$M = 2.259$ $DT = .739$
	Tutors	$M = 2.629$ $DT = .944$	$M = 1.1905$ $DT = .329$	$M = 1.306$ $DT = .218$	$M = 1.666$ $DT = .471$

Taula 8

*Continuació*

(T)EA	Alumnat	$M = 1.555$	$M = 1.333$	$M = 1.500$	$M = 1.277$
No canvi		$DT = .000$	$DT = .000$	$DT = .078$	$DT = .078$
centre	Família	$M = 2.521$	$M = 2.500$	$M = 3.388$	$M = 2.555$
		$DT = .202$	$DT = .078$	$DT = .392$	$DT = .157$
	Tutors	$M = 1.444$	$M = 2.277$	$M = 2.444$	$M = 1.722$
		$DT = .157$	$DT = .707$	$DT = .314$	$DT = .078$

*5.2.1.a4. Col·legi i Aprenentatge (Kidscreen-27)*

La subescala *col·legi i aprenentatge* està inclosa en el qüestionari kidscreen-27, i avalua el nivell de benestar dins de l'entorn escolar.

L'anova mixte de mesures repetides 4x2 (4 són les avaluacions de la variables *col·legi i aprenentatge* i 2 el col·lectiu alumnat segmentat en funció de si són o no (T)EA-1) no mostra diferències significatives en la variable *col·legi i aprenentatge* durant el període de transició estudiada en el col·lectiu alumnat [ $F(3, 120) = .500, p > .05, \eta^2 = .012$ ] i tampoc si es té en compte el diagnòstic [ $F(1, 40) = .121, p > .05, \eta^2 = .003$ ].

Però si observem el gràfic de mitjanes marginals estimades es pot observar un patró diferent en la relació de l'alumnat amb aquesta variable en funció del diagnòstic.



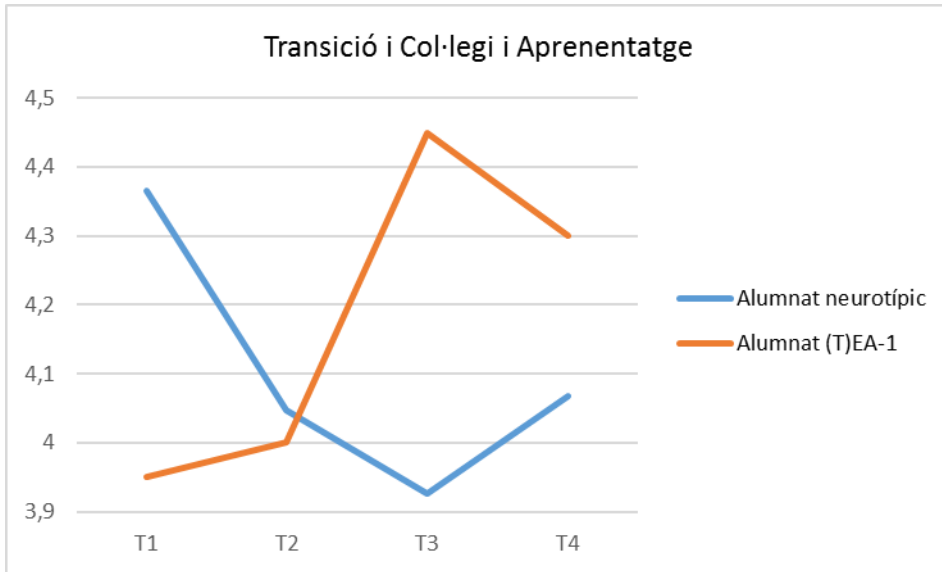


Figura 7. Evolució del factor Col·legi i aprenentatge al col·lectiu alumnat.

## 5.2.1.a5. Nivell d'adaptació al centre

Aquesta mesura està dintre de les bateries de preguntes d'elaboració pròpia, per tant els resultats obtinguts els reportem a través d'una taula de contingència per a facilitar la interpretació de la informació. Únicament és complimentada per el col·lectiu família, amb o sense diagnòstic dels seus fills.

1. ¿Consideres que el teu fill/a està integrat i és acceptat pel professorat?

Taula 9

*Percentatges de les percepcions dels familiars sobre la integració i acceptació per part del professorat*

		<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
"Totalment"	1	70.6%	88.9%	74.1%	84.6%
	2	<b>60%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>	<b>60%</b>
"Sí, tot i que podria millorar-se la seua situació".	1	29.4%	11.1%	25.9%	15.4%
	2	40%	25%	–	40%
"No"	1	–	–	–	–
	2	–	–	–	–
$\chi^2$		.229	.536	1.659	1.266

Nota: \*p <.05; \*\*p < .01

1 = Família d'alumnat amb desenvolupament típic c, 2 = família d'alumnat (T)EA-1.

Taula 10

*Mitjanes i desviacions típiques del grup (T)EA-1 en funció de la variable canvi de centre*

Canvi Centre	T1	T2	T3	T4
Sí	<i>M</i> = 2.67 <i>DT</i> = .577	<i>M</i> = 2.50 <i>DT</i> = .707	<i>M</i> = 3.00 <i>DT</i> = .000	<i>M</i> = 3.00 <i>DT</i> = .000
No	<i>M</i> = 2.50 <i>DT</i> = .707	<i>M</i> = 3.00 <i>DT</i> = .000	<i>M</i> = 3.00 <i>DT</i> = .000	<i>M</i> = 2.00 <i>DT</i> = .000

Les famílies en general, consideren que els seus fills són acceptats pels seus professors sense existir puntuacions dràstiques en ningun dels 4 temps avaluats, ni tampoc diferències estadísticament significatives.

2. ¿Consideres que el teu fill/a està integrat i és acceptat pels companys/es?

Taula 11

*Percentatges de les percepcions dels familiars sobre la integració i acceptació per part del professorat*

		T1	T2	T3	T4
"Totalment"	1	61.8%	83.3%	81.5%	76.9%
	2	20%	40%	40%	20%
"Sí, tot i que...".	1	38.2%	16.7%	18.5%	23.1%
	2	<b>60%</b>	40%	<b>60%</b>	<b>60%</b>
"No"	1	–	–	–	–
	2	20%	20%	–	20%
$\chi^2$		8.651*	5.574	3.872*	5.992*

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

1 = Família d'alumnat amb desenvolupament típic, 2 = família d'alumnat (T)EA-1.

Taula 12

*Mitjanes i desviacions típiques del grup (T)EA-1 en funció de la variable canvi de centre*

Canvi Centre	T1	T2	T3	T4
Sí	$M = 2.33$ $DT = .577$	$M = 2.67$ $DT = .577$	$M = 2.33$ $DT = .577$	$M = 2.33$ $DT = .577$
No	$M = 1.50$ $DT = .707$	$M = 1.50$ $DT = .707$	$M = 2.50$ $DT = .707$	$M = 1.50$ $DT = .707$

Els resultats en aquest apartat indiquen que les famílies d'alumnat (T)EA-1 adverteixen que els seus fills no són acceptats pels seus companys, sent estadísticament significatius aquests en els temps 1 i 3. A més, en l'alumnat que no canvia de centre, les famílies reporten puntuacions més baixes i per tant menor acceptació per part dels companys/es.

### 3. ¿En quin moment ho passa pitjor el teu fill en el centre?

Taula 13

*Percentatges de les percepcions dels familiars sobre els moments crítics per als seus fills al centre*

		T1	T2	T3	T4
"En la cua per entrar a classe"	1	–	–	–	–
	2	25%	25%	–	40%
"En l'aula"	1	8.8%	–	11.5%	–
	2	20%	–	25%	–
<b>"Al pati".</b>	1	11.8%	5.6%	7.7%	7.7%
	2	<b>60%</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>	<b>60%</b>
"Al menjador"	1	2.9%	–	–	7.7%
	2	20%	–	–	–

Taula 13

*Continuació*

"No ho passa malament"	1	76.5%	94.4%	80.8%	76.9%
	2	–	–	–	–
$\chi^2$		12.478*	16.958**	13.125**	14.262*

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

1 = Família d'alumnat amb desenvolupament típic, 2 = família d'alumnat (T)EA-1.

Els resultats mostren que segons la família, l'alumnat (T)EA-1 ho passa malament en diferents espais del centre educatiu en totes les etapes, mentre que l'alumnat amb desenvolupament típic sí que tenim un gran percentatge que reporta no passar-ho malament en cap moment. El pati, per a l'alumnat (T)EA-1 és un dels espais més crítics. Tanmateix, aquestes diferències entre grup (T)EA-1 i amb desenvolupament típic són estadísticament significatives.

5.2.1.a6. *Nivell de coneixement sobre el (T)EA-1  
per part del seu professorat*

A aquestes qüestions els tutors d'alumnat (T)EA-1 tenien opció de marcar varies opcions, per aquest motiu els percentatges estan plantejats de la següent manera.

1. Coneix les característiques de les persones amb (T)EA-1?:

Taula 14

*Percentatges sobre les percepcions de coneixements per part del professorat sobre el (T)EA-1*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Desconec les caract..."	-	100%	-	100%	-	100%	-	100%
"Tinc nocions bàsiques..."	80%		100%	-	60%	40%	75%	25%
"Ho sé tot sobre..."	20%		-	100%	-	100%	-	100%

El professorat afirma tindre nocions bàsiques sobre el (T)EA-1 en les dues etapes educatives d'estudi.

2. Quan va saber que en la seua aula tindria un alumne amb (T)EA-1, què va fer?:

Taula 15

*Actuacions del professorat front a rebre a l'alumnat (T)EA-1 a la seua aula*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
“Actuar amb normalitat...”	60%	40%	20%	80%	-	100%	-	100%
“Cercar informació”	40%	60%	40%	60%	-	100%	50%	50%
“Adaptar les classes a les necessitats...”	60%	40%	20%	80%	60%	40%	33.3%	66.7%
“Demandar ajuda al centre”.	40%	60%	20%	80%	-	100%	-	100%
“Demandar ajuda al orientador/a”.	60%	40%	80%	20%	40%	60%	50%	50%
“Contactar amb la família”	80%	20%	80%	20%	-	100%	50%	50%

Els tutors/es de l'E.S.O reconeixen la necessitat d'adaptacions de l'alumnat, sent major el percentatge que en l'E.P. En tots els temps els tutors/es reporten haver cercat informació sobre el (T)EA-1. L'adaptació de les classes a les necessitats de l'alumnat (T)EA-1 en el T2 és baixa (20%) així com ho és en el T3 (33.3%). La demanda d'ajuda al centre per a gestionar la situació és major per part dels tutors de l'E.P. No passa el

mateix a l'hora de demanar ajuda a l'orientador/a, qui en les dues etapes reporten fer-ho. El contacte amb la família és més baix a l'E.S.O.

3. En cas que sol·licitara algun tipus d'ajuda al centre, com actuà el centre davant aquesta demanda?

Taula 16

*Ajudes proporcionades pel centre educatiu al professorat*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Buscar informació".	20%	80%	-	100%	-	100%	-	100%
"Reunió informativa"	40%	60%	80%	20%	40%	60%	75%	25%
"Assignació de mesures de reforç".	40%	60%	40%	60%	20%	80%	-	100%
"Mesures addicionals".	-	100%	20%	80%	100%	-	-	100%

Els tutors de les dues etapes educatives reporten no haver buscat informació pel seu compte sobre el (T)EA-1. El percentatge de tutors/es de l'E.S.O que assenyalen haver tingut una reunió informativa és major. L'assignació de mesures de reforç disminueix a mesura que avança el nivell d'educació. Quant a les mesures addicionals, només un cas al T2 indica tindre-les.



## 4. Quin tipus d'informació a rebut sobre el trastorn?

Taula 17

*Fons d'informació sobre el (T)EA-1*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Internet"	60%	40%	20%	80%	20%	80%	25%	75%
"Guia de pautes del centre".	60%	40%	40%	60%	40%	60%	75%	25%
"Guia de pautes del terapeuta".	40%	60%	60%	40%	20%	80%	50%	50%
"Família"	60%	40%	60%	40%	80%	20%	50%	50%
"Cap"	-	100%		100%	20%	80%	25%	75%

El percentatge de professorat que busca a internet sobre el (T)EA-1 és més elevat que a l'E.S.O. En allò referent a les guies amb pautes per part del centre, els percentatges dels T2 i 3 són menors que en els altres dos temps. En tots els temps s'indica algun tipus d'intervenció per part del/a terapeuta de l'alumnat, tot i que en el T3 és prou baix. En tots els temps la família ha donat informació sobre el (T)EA-1 al professorat. I al T3 i 4 algun tutor/a indica no rebre cap informació sobre el (T)EA-1.

5. En l'aula, quin tipus de mesura s'han adoptat per a facilitar l'adaptació del seu alumne/a?:

Taula 18

*Mesures adoptades per l'adaptació de l'alumne*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Anticipació"	40%	60%	20%	80%	-	100%	50%	50%
"Anticipació-pictogrames/escrita"	-	100%	-	100%	-	100%	-	100%
"Alumne/a d'acompanyament".	40%	60%	60%	40%	60%	40%	50%	50%
"Professor d'audició i llenguatge"	20%	80%	20%	80%	-	100%	25%	75%
"Temps fora"	60%	40%	-	100%	-	100%	-	100%
"Donar-li autonomia"	20%	80%	-	100%	-	100%	-	100%
"Treball en grup i/o alumne de suport"	20%	80%	40%	60%	60%	40%	25%	75%
"Cap mesura"	-	100%	-	100%	-	100%	-	100%

Al T2 i 3 l'aplicació de la mesura d'anticipació baixa, tot i que en els altres dos temps no supera el 50%. La utilització de l'anticipació escrita/pictogrames és inexistent en els dos períodes educatius. L'alumne d'acompanyament és una mesura que s'aplica en tots els temps (40-60%). El recurs de professor/a d'Audició i Llenguatge és poc utilitzat en ambdues etapes (20-25%). El temps fora únicament és utilitzat al T1 (60%), així com donar-li autonomia (20%). La mesura treball en grup i/o alumne de suport és utilitzada en tots el temps (20-60%), sent més utilitzada al T3.

6. En el pati, quines mesures s'han adoptat per facilitar l'adaptació del seu alumne/a?

Taula 19

*Mesures adoptades al pati*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Educador observador..."	40%	60%	60%	40%	20%	80%	50%	50%
"Anticipació si cal..."	20%	80%	20%	80%	20%	80%	25%	75%
"Cap mesura"	20%	80%	40%	60%	60%	40%	50%	50%

En les dues etapes educatives es compta amb un educador que vigila al pati (20-60%). La utilització de l'anticipació és prou baixa en tots els temps. I en tots els temps es reporta no aplicar cap mesura durant el pati, sent el percentatge més baix al T1 (20%).

7. Amb els familiars, com és la relació?

Taula 20

*Valoració del tipus de relació amb els familiars*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Molt bona	80%	20%	40%	60%	60%	40%	75%	25%
Bona	20%	80%	20%	80%	-	100%	25%	75%
Normal	-	-	-	100%	-	100%	-	100%
Mala	-	-	-	100%	-	100%	-	100%
Molt mala	-	-	-	100%	-	100%	-	100%
Sense relació	-	-	-	100%	-	100%	-	100%

Per regla general, la relació del centre amb les famílies és avaluada com molt bona (80-40%) o bona (20-25%) en tots els temps d'avaluació.

8. Pensa que ha faltat algun recurs per afrontar millor aquesta situació al centre?

Taula 21

*Avaluació dels recursos per a millorar la situació de l'alumnat (T)EA-1 als centres educatius*

	T1		T2		T3		T4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
"Més info. de l'equip"	-	100%	<b>20%</b>	80%	-	100%	-	100%
"Més info. de Conselleria"	-	100%	<b>20%</b>	80%	-	100%	-	100%
"Més comunicació entre docents"	-	100%	-	100%	<b>20%</b>	80%	-	100%
"Més comunicació amb família"	-	100%	<b>20%</b>	80%	-	100%	-	100%
"Més ajuda orientador/a"	-	100%	<b>40%</b>	60%	-	100%	-	100%
"Protocol d'actuació"	-	100%	<b>40%</b>	60%	-	100%	<b>25%</b>	75%

Únicament en el T2 s'assenyala la necessitat de més informació de l'equip docent (20%), de Conselleria (20%), amb la família (20%) i més ajuda per part de l'orientador (40%). Al T3 s'assenyala la necessitat

de més comunicació entre docents (20%). I al T2 i T4 s'indica la necessitat d'un protocol d'actuació (25-40%).

### **5.2.1.b. Evolució de les variables relacionades amb les relacions interpersonals**

#### *5.2.1.b1. Amics (Kidscreen-27)*

L'anova mixte de mesures repetides 4x2 revela que no es troben diferències significatives durant la transició d'estudi en el factor *amics* [ $F(3, 120) = 1.104, p > .05, \eta^2 = .027$ ]. Tampoc es troben diferències significatives durant la transició tenint en compte al col·lectiu alumnat (amb o sense diagnòstic) [ $F(1, 40) = 2.686, p > .05, \eta^2 = .063$ ], ni en les comparacions múltiples. Tot i que el tamany de l'efecte mostra que s'ha de tindre en consideració les possibles diferències entre grups.

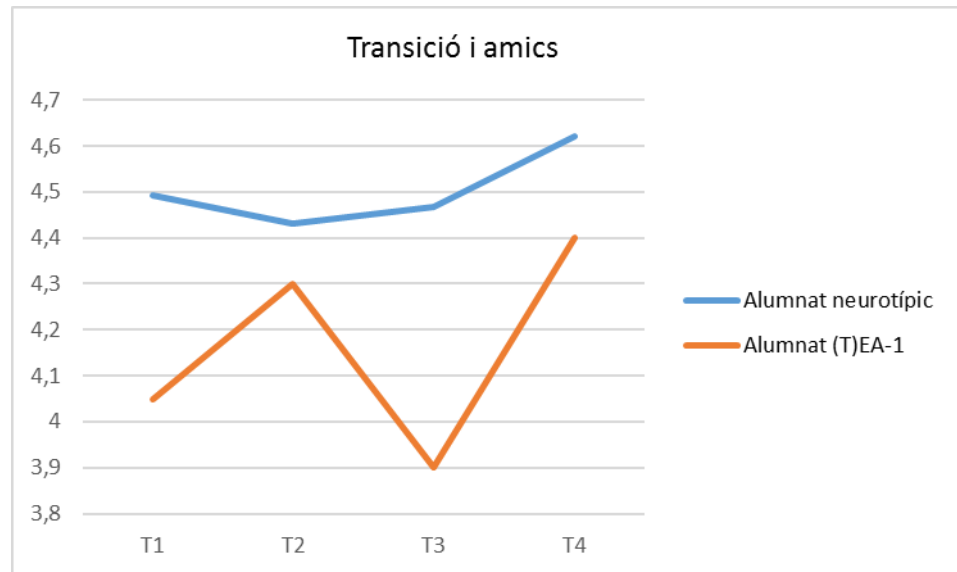


Figura 8. Evolució del factor amics al col·lectiu alumnat.

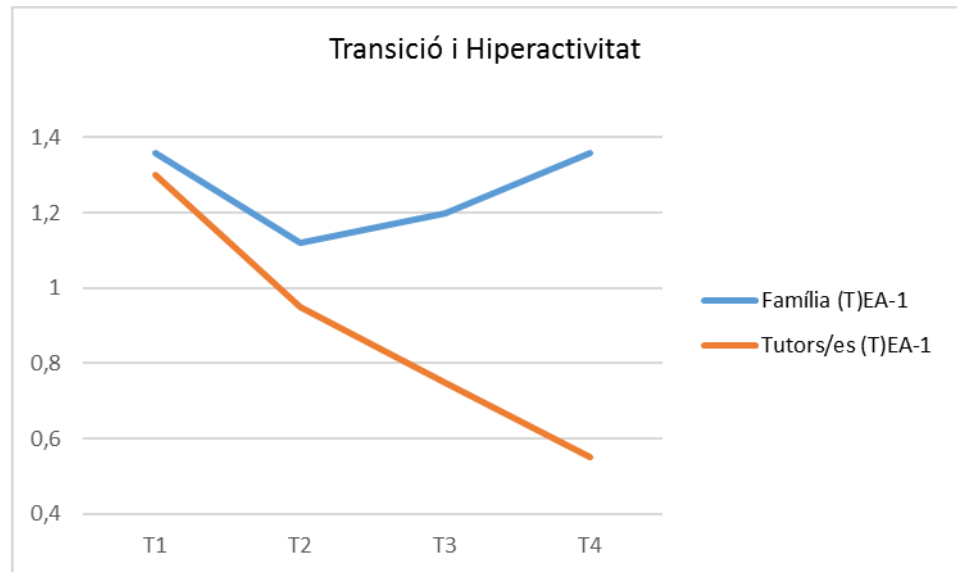
#### 5.2.1.b4. Avaluació conductual.

El qüestionari de capacitats i dificultats – SDQ, s'utilitza per a l'avaluació conductual de l'alumnat amb (T)EA-1 i és complimentat per la família i el personal docent. Aquest qüestionari avalua les subescales de *síntomes emocionals*, *problemes de conducta*, *hiperactivitat/falta d'atenció*, *problemes de relació entre iguals* i *comportaments prosocials*. Per a totes les subescales l'anàlisi estadística emprada a sigut l'anova mixte de mesures repetides 4x4 (4 són les mesures per a cada subescala en els diferents moments avaluats i 4 els 2 col·lectius tenint present el diagnòstic o no en (T)EA-1 de l'alumnat d'estudi).

Els resultats no revelen diferències estadísticament significatives en la variable *síntomes emocionals* de l'alumnat (T)EA-1 durant la transició d'estudi [ $F(3, 21) = 1.391, p > .05, \eta^2 = .166$ ] i tampoc es troben diferències en funció del col·lectiu que ho reporta [ $F(1, 71) = .433, p > .05, \eta^2 = .058$ ]. No existeixen diferències significatives en el factor *problemes de conducta* durant la transició en alumnat (T)EA-1 [ $F(3, 21) = 3.108, p > .05, \eta^2 = .307$ ] i tampoc es troben tenint en compte el col·lectiu [ $F(1, 7) = 2.129, p > .05, \eta^2 = .233$ ]. No es troben diferències significatives en la variable *problemes de relació entre iguals* durant la transició [ $F(3,21) = 1.091, p > .05, \eta^2 = .135$ ] i tampoc tenint en compte el col·lectiu que ho reporta [ $F(1,7) = .778, p > .05, \eta^2 = .100$ ]. I tampoc en la variable *comportament prosocial* durant la transició d'estudi [ $F(3,21) = .523, p > .05, \eta^2 = .070$ ] i tampoc tenint en compte el col·lectiu [ $F(1,7) = .807, p > .05, \eta^2 = .010$ ].

Sí que presenta diferències significatives la variable *hiperactivitat/falta d'atenció* durant la transició [ $F(3,21) = 5.517, p < .05, \eta^2 = .441$ ], però no trobem eixes diferències significatives tenint en compte el col·lectiu [ $F(1,7) = 3.251, p > .05, \eta^2 = .317$ ]. El quadre de comparacions per parelles mostra que les diferències en aquesta variable les trobem en:

- TEMPS 4: Ambdós col·lectius presenten diferències significatives ( $p < .05$ ) en aquest moment d'avaluació; família (T)EA-1 ( $M = 1.360, DT = .357$ ) i tutors (T)EA-1 ( $M = .550, DT = .300$ ). Es poden observar aquestes diferències en la figura 9.



*Figura 9.* Evolució del factor Hiperactivitat als col·lectius família i tutors/es d'alumnat (T)EA-1.

Amb la finalitat de comprovar si les diferències trobades a aquesta subescala eren degudes a alguna alteració artefactual, es va revisar els ítems de totes les subescales per comprovar si existien variacions en les contestacions. I després de comprovar les freqüències (puntuació mínima, màxima i desviació) també es comprovaren les contestacions per a cada participant en els 4 temps. D'aquesta manera s'ha comprovat que sí que existeixen variacions de resposta per a cada temps mesurat en les diverses subescales del qüestionari.



### 5.2.1.c. Evolució de les variables personals: qualitat de vida

#### 5.2.1.c1. Ansietat

L'anova mixte de mesures repetides 4x4 (4 són les mesures d'ansietat per als col·lectius alumnat i família tenint en compte el diagnòstic, amb o sense (T)EA-1), ens mostra que existeixen diferències significatives en la variable *ansietat* durant la transició [ $F(3,150) = 3.693, p < .05, \eta^2 = .069$ ]. I també en funció del col·lectiu que ho reporta (alumnat o família) i si tenen o no diagnòstic (T)EA-1 [ $F(3, 50) = 2.861, p < .05, \eta^2 = .147$ ]. El quadre de comparacions múltiples ens mostra que existeixen diferències significatives durant:

- TEMPS 3:
  - Família TEA-1 (M=1.314 ;DT=1.192) amb Alumnat amb desenvolupament típic (M=.657 ;DT=.458) i Família d'alumnat amb desenvolupament típic (M=.244 ;DT=.337).

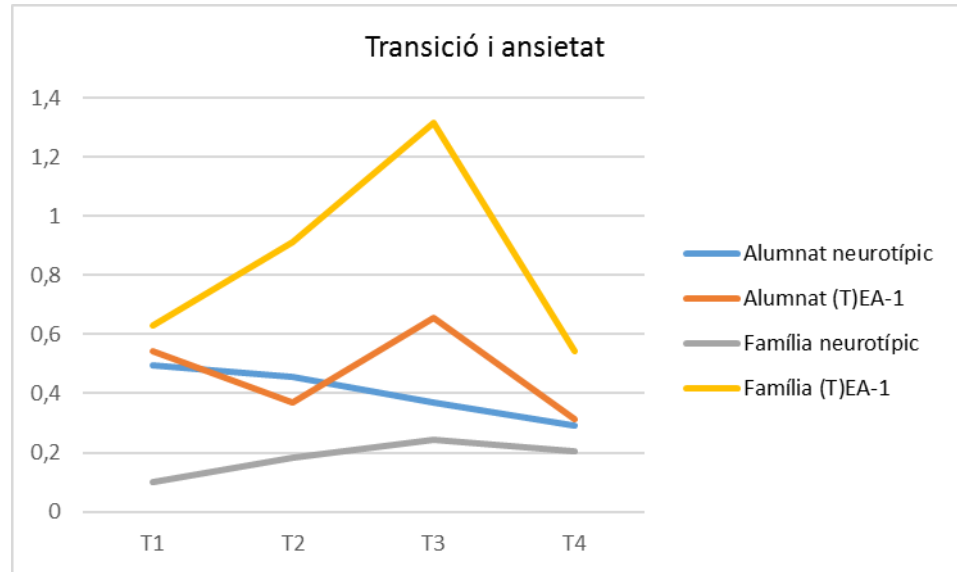


Figura 10. Evolució del factor Ansietat als col·lectius alumnat i família.

Amb la finalitat de trobar-li una explicació a aquestes diferències, es comparen les puntuacions en els 4 moments i tenint en compte els col·lectius, així com la variable *canvi de centre*). Contrastant les puntuacions en els 4 moments per a cadascun dels col·lectius, i tenint en compte la variable canvi de centre, trobem que l'alumnat amb TEA que sí que canvia de centre durant la transició té la mitjana més alta ( $M = .691$ ) en ansietat en el moment 1, és a dir, abans de canviar de centre. I en el cas de no fer el canvi ( $M = .928$ ) la trobem en el moment 3. Tot i açò, l'alumnat que no canvia de centre, obté una puntuació major. En el cas dels familiars, el d'alumnat que sí que canvia de centre durant la transició, les mitjanes dels moments 2 ( $M = 1.428$ ,  $DT = 1.245$ ) i 3 ( $M = 1.667$ ,  $DT = 1.527$ ) són les més elevades. Entretant, en familiars

d'alumnat que no canvia, la mitjana més alta la trobem en el moment 3 ( $M = .785$ ,  $DT = .303$ ).

En l'alumnat amb desenvolupament típic, com s'ha anunciat abans, no es produeix canvi de centre durant la transició i les mitjanes són molt similars per als moments 1 ( $M = .481$ ,  $DT = .552$ ), moment 2 ( $M = .470$ ,  $DT = .538$ ) o el moment 3 ( $M = .405$ ,  $DT = .447$ ), disminuint en el moment 4 ( $M = .289$ ,  $DT = .286$ ). En els resultats dels seus familiars sí que es troben oscil·lacions en les puntuacions en els diferents moments, encara que no tan significatives com en el cas dels TEA. I també té una puntuació major la mitjana del moment 3 ( $M = .398$ ,  $DT = .668$ ), en comparació amb el moment 1 ( $M = .195$ ,  $DT = .362$ ), el moment 2 ( $M = .119$ ,  $DT = .204$ ) i el moment 4 ( $M = .143$ ,  $DT = .280$ ).

#### 5.2.1.c2. Nivell de benestar social i emocional (Kidscreen-27)

Els resultats dels nivells de benestar socials i emocionals són reportats únicament per l'alumnat.

##### Activitat física i salut

L'anova mixte de mesures repetides 4X2 indica que no existeixen diferències significatives en la variable *activitat física i salut* durant la transició d'estudi en el col·lectiu alumnat [ $F(3, 123) = .189$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ ]. I tampoc tenint en compte la variable diagnòstic [ $F(1, 41) = 2.182$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .051$ ].

Família i temps lliure

No es troben diferències significatives en la variable *família i temps lliure* durant la transició [ $F(3, 120) = .937, p > .05, \eta^2 = .023$ ], ni tenint en compte el diagnòstic [ $F(1, 40) = .377, p > .05, \eta^2 = .020$ ].

Estat d'ànim i sentiments sobre sí mateix.

No existeixen diferències significatives en la variable *estat d'ànim i sentiments sobre si mateix* durant el període de transició [ $F(3, 117) = .377, p > .05, \eta^2 = .010$ ], i tampoc tenint en compte el diagnòstic en TEA-1/SA [ $F(1, 39) = 1.238, p > .05, \eta^2 = .031$ ].

### 5.2.2. Associació dels factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició d'estudi

Aquest objectiu específic consisteix en avaluar la associació dels factors externs (*tamany de l'escola, tamany del centre educatiu, nombre d'alumnat en l'aula, nombre d'alumnat amb NEE, accés a recursos i personal de suport, formació del personal docent sobre el (T)EA-1*) sobre els factors interns o basats en el subjecte (*rendiment acadèmic, nivell de benestar social i emocional, avaluació conductual, pertinença a l'escola, nivells d'ansietat, estrés i depressió i nivells de victimització*) en aquest procés de transició en l'alumnat amb (T)EA-1, i per tant, únicament s'ha recollit la informació dels casos d'alumnat amb aquestes característiques.

Amb la finalitat de facilitar la lectura, es presenten a continuació els resultats obtinguts després de correlacionar els factors externs al subjecte en el temps 1, és a dir, abans de produir-se el canvi d'etapa educativa, amb els factors interns al subjecte en el temps 1, 2, 3 i 4 en funció del col·lectiu (alumnat, família i tutors). D'aquesta manera podem observar com influeixen els factors externs de 6é de primària durant aquest curs i si existeixen diferències en realitzar-se el canvi d'etapa educativa.

A continuació es presenten les taules de resultats amb les correlacions significatives dels factors externs amb els interns per a cada col·lectiu.

Taula 22

*Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu alumnat*

FACT. EXTERNS	FACTORS INTERNS	T1	T2	T3	T4
T1	ALUMNAT				
Nº Empleats	Pertinença a l'escola	-.978**			
	Act. física i salut	-.933*		-.911*	
	Agressió Relacional		.881*		
Tamany Classe	Act. Física i Salut		-.900*		
	Rendiment			.900*	
	Agressió Relacional				-.919*

Taula 22

*Continuació*

Tamany Escola	Família i temps lliure	.878*	.957*
	Col·legi i aprenentatge	-.919*	-.938**
	Amics		-.978**
	Pertinença a l'escola		-1.00**
Tipus Educació	Amics	.890*	
	Col·legi i aprenentatge	.952*	
Altres alumnes NEE	Amics		-.898*
	Exclusió Social	.889*	
Professorat de Pedagogia Terapèutica (PT)	Ansietat	.882*	
	Estat Ànim i autoseniments	.895*	
Logopeda	Rendiment	-.910*	
	Pertinença a l'escola	-.885*	-.932*
	Exclusió Social	-.885*	.932* .885*

Taula 23

*Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu família*

FACT. EXTERNS T1	FACTORS	T1	T2	T3	T4
	INTERNS FAMILIA				
Nº Empleats	Rendiment	.952*		-.902*	
	Estrés		-.883*		
	Ansietat		-.991**	-.908*	-.996**
	Depressió		-.938*		
Tamany Classe	Exclusió Social		.967**		
	Victimització			.889*	
Tamany Escola	Agressió				-.927*
	Relacional				
	KS_Total				-.953*
Tipus Educació	Problemes	.967**			
	Conducta				
	Depressió	.894**			
	Agressió		-.921*		
Altres alumnes NEE	Relacional				
	Estrés		-.899*	-.952*	-.906*
	Depressió			-.890*	
	Problemes	1.00**			.881*
Professorat de Pedagogia Terapèutica (PT)	Companys				
	Agressió		-.881*		
Logopeda	Relacional				
	Victimització	-.949*			
	Agressió	-.981**			
	Relacional				
	Exclusió Social	-.968**			
	KS_Total	-.990**			

Taula 24

*Correlacions dels factors externs amb els interns en el col·lectiu tutors/es*

FACT. EXTERNS	FACTORS INTERNS TUTORS	T1	T2	T3	T4
Nº Empleats	Agressió Relacional			.963**	
	Hiperactivitat/ Falta Atenció				.962*
Tamany Classe	Problemes Conducta			.900*	
Tamany Escola	Conducta Prosocial	-.921*	-.919*	-.893*	
	Rendiment		.910*		
	Agressió Relacional		.987*		
	KS_Total		.954*		
Tipus Educació	Rendiment	-.968**			
Altre alumnat NEE	Síntomes emocionals				1.00**
	Victimització				-1.00**
PT	Agressió Relacional				-1.00**
	KS_Total				-.974*
	Problemes Companys		.881*		
Logopeda	Victimització				-1.00**
	Agressió Relacional				-1.00**
	KS_Total				-.974*
	Problemes Companys	1.00**			



Taula 24

*Continuació*

Adaptació	Síntomes	-0.881*
	Emocionals	
Curricular	Exclusió Social	-0.943*
	KS_Total	-0.924*
	Hiperactivitat/ Falta Atenció	-0.962*

El *nombre d'empleats* correlaciona directament i de manera significativa amb agressió relacional (T2) en el cas de l'alumnat, rendiment acadèmic (T1) en el cas de la família i agressió (T3) i hiperactivitat (T4) en el cas del tutor, car a major nombre d'empleats major agressivitat percep l'alumnat, major valoració de rendiment percep la família i major agressió i hiperactivitat percep el tutor en els temps d'avaluació indicats. D'altra banda, aquest mateix factor extern correlaciona significativament i de manera inversa amb pertinença a l'escola (T1) i activitat física i salut (T1 i T3) en el cas de l'alumnat i rendiment (T3), estrés, depressió (ambdós T2) i ansietat (T2, 3 i 4), per tant, a major nombre d'empleats menys pertinença a l'escola i activitat física i salut percep l'alumnat, menys rendiment, estrés, depressió i ansietat percep la família en els temps indicats.

El *tamany de la classe* correlaciona significativament i de manera directa amb rendiment (T3) en el cas de l'alumnat, exclusió social (T2) i victimització (T3) en el cas de la família i problemes de conducta (T3) en el cas dels tutors/es, doncs a major tamany de la classe major rendiment

percep l'alumnat a finals de 1r d'E.S.O, major exclusió social i victimització percep la família en el 1r curs de la E.S.O, i major nombre de problemes de conducta perceben els tutors/es al final del 1r curs d'E.S.O. D'altra banda, aquest mateix factor extern correlaciona de manera significativa i inversament amb activitat física i salut (T2) i agressió (T4), ja que a major tamany de classe menys activitat física i salut i agressió percep l'alumnat en el temps indicats.

EL *tamany de l'escola* correlaciona significativament i de manera directa amb família i temps lliure (T3 i 4) en el cas de l'alumnat, rendiment, agressió i victimització global (tots en el T2) en el cas dels tutors/es, per tant, a major tamany de l'escola major percepció del factor família i temps lliure per part de l'alumnat, major rendiment, agressió i en la puntuació de victimització percebut pel tutor/a. I correlaciona de manera inversa i significativament amb col·legi i aprenentatge (T3 i 4), amics i pertinença a l'escola (T4) en el cas de l'alumnat, agressió i victimització global (T4) en el cas de la família i conducta prosocial (T1, 2 i 3) en el cas del tutors/es. Llavors, a major tamany de l'escola menys percepció positiva de col·legi i aprenentatge, amics i pertinença a l'escola per part de l'alumnat al 2n curs de l'E.S.O, menor agressió relacional i KS\_Total percep la família al 2n curs de l'E.S.O i menys conducta prosocial perceben els tutors.

En el *tipus d'educació*, trobem que a major educació integrativa major percepció d'amics i col·legi i aprenentatge per part de l'alumnat i majors problemes de conducta percep la família a 6è de primària.

També correlaciona directa i significativament amb la depressió viscuda per la família al Temps 1.

L'existència *d'altre alumnat amb NEE* al centre correlaciona significativament i de manera directa amb exclusió social (T1) en el cas d'alumnat i símptomes emocionals (T4) en el cas dels tutors/es. Per tant, a major nombre d'alumnat amb NEE al centre, major exclusió social percebuda per l'alumnat a 6è de primària i major símptomes emocionals percebuts pels tutors/es al 2n curs de l'E.S.O. D'altra banda, aquest factor extern correlaciona significativament i de manera inversa amb amics (T3) en el cas d'alumnat i estrés (T2, 3 i 4) i depressió (T3) en el cas de la família. Llavors, a major nombre d'alumnat amb alguna altra NEE al centre menys percepció d'amics per part de l'alumnat i menys percepció d'estrés i ansietat dels familiars.

Tindre *professor/a de Pedagogia Terapèutica (PT)* correlaciona de manera directa i significativament amb ansietat i estat d'ànim i autoseniments (ambdós T3) en el cas de l'alumnat, problemes de conducta (T1 i 4) en el cas de la família i problemes amb els companys (T2), victimització i agressió relacional (ambdós T4) en el cas dels tutors/es. Per tant, tindre PT implica major percepció d'ansietat i major estat d'ànim i autoseniments per part de l'alumnat al final de 1r curs d'E.S.O, major percepció de problemes de conducta per part de la família en 6é de primària i 2n d'E.S.O, i majors problemes de conducta, victimització i agressió relacional perceben els tutors/es de l'E.S.O. I aquest factor extern correlaciona significativament i de manera inversa

amb agressió (T2) en el cas de la família i victimització, agressió relacional i victimització global (T4) en el cas dels tutors/es. Per tant, tindre PT implica menys percepció d'agressió per part de la família i menys percepció de victimització, agressió relacional i victimització global per part dels tutors/es.

Tindre *Logopeda* correlaciona significativament i de manera directa amb exclusió social (T3 i 4) en el cas de l'alumnat i problemes amb el companys (T1) en el cas dels tutors. Per tant, tindre logopeda implica major percepció d'exclusió social a l'E.S.O per part de l'alumnat i major percepció de problemes amb el companys per part dels tutors a 6é. Aquest mateix factor extern correlaciona significativament i inversament amb pertinença a l'escola (T2 i 3), rendiment i exclusió social (ambdós T2) en el cas de l'alumnat, tota l'escala de victimització (T1) en el cas de la família i victimització, agressió relacional i victimització global més les 3 subescales (totes al temps 4) en el cas dels tutors/es. Per tant, que l'alumnat (T)EA tinga logopeda implica menys percepció de pertinença a l'escola, rendiment i exclusió social per part de l'alumnat en canviar d'etapa educativa, menys percepció de victimització per part de la família al 6è curs de primària i menys percepció de victimització per part dels tutors/es durant l'inici del 2n curs de l'E.S.O.

L'*adaptació curricular* correlaciona significativament i inversament amb símptomes emocionals (T2), exclusió social i KS\_Total (T3) i hiperactivitat (T4) en el cas dels tutors/es. Per tant, que l'alumnat

tinga una adaptació curricular implica menys percepció de símptomes emocional, exclusió social i victimització global per part dels tutors/es a l'E.S.O.

### 5.3. GRUP DE DISCUSSIÓ D'EXPERTS (FOCUS GROUP)

Els resultats obtinguts amb el grup de discussió realitzat després d'analitzar la part qualitativa d'aquesta investigació, són els següents. La sessió va seguir l'estructura guia generada prèviament amb la finalitat de tractar els temes d'interés i es presenten aquestes qüestions al capítol IV en el qual es presenta la metodologia de la investigació.

Es presenten en les Taules 25, 26 i 27, els resultats de manera sintètica ressaltant les aportacions dels experts participants en la sessió. En concret, durant la sessió s'analitzen els resultats de 3 qüestionaris en concret, aleshores es farà la descripció d'aquests fent referència a cadascun d'ells.

Taula 25

*Resultats grup de discussió sobre el qüestionari d'avaluació conductual (SDQ)*

<b>Avaluació Conductual (SDQ)</b>					
<u>Tutors/es:</u>	<u>canvi</u>	<u>Alfa de Cronbach:</u>	<u>Problemàtica:</u>	<u>Futures</u>	
de persona en cada avaluació. Però és la realitat del sistema educatiu, manca d'informació en alguns casos.	canvi de persona en cada avaluació. Però és la realitat del sistema educatiu, manca d'informació en alguns casos.	Amb la N de l'estudi no es poden traure conclusions, però queda justificada la seua utilització si l'utilitzen en estudis similars.	Alfa de Cronbach: N de l'estudi no es poden traure conclusions, però queda justificada la seua utilització si l'utilitzen en estudis similars.	Problemàtica: avalua tret canvi puntual per explicar la transició.	<u>investigacions:</u> 1. Afegir aportació alumnat d'aquesta mesura. 2. Afegir avaluació neurotípcs.

Taula 26

*Resultats grup de discussió sobre la subescala d'ansietat (DASS)*

<b>Ansietat (DASS)</b>	
<u>Problemàtica:</u> la variable canvi de centre com a contaminant.	<u>Futures investigacions:</u> realitzar la 1a mesura en 5è de Primària, per a que el nivell d'ansietat inicial no estiga afectat per la transició.

Taula 27

*Resultats grup de discussió sobre el qüestionari d'avaluació de la victimització (KS)*

<b>Victimització (KS)</b>			
Puntuacions altes com a possible mecanisme de defensa de la família per poder gestionar la victimització rebuda pel seu fill/a.	<u>Limitacions:</u> la N, difícil d'explicar resultats, no descartar casos concrets en els quals passe alguna cosa.	<u>Problemàtica:</u> el plantejament de resposta de l'escala.	<u>Futures investigacions:</u> Revisió de qüestionaris, adaptar i revisar les escales.

A nivell general també es poden obtindre diferents aportacions o conseqüències molt interessants a tindre en compte en allò referent a aquesta línia d'investigació. Per una banda, es planteja que com que s'han avaluat tants factors és molt difícil trobar una explicació concreta per a les diferències trobades en aquest moment. A més, es destaca que aquesta investigació posa en evidència la dificultat d'estudi d'aquesta

població en concret. I per altra banda es destaca la necessitat de vigilar a aquest tipus d'alumnat en realitzar la transició educativa i la de fer alguna cosa al respecte amb un programa d'acompanyament.



## **VI. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**

**En aquest capítol es presenten les discussions per a cadascuna de les tres parts metodològiques d'aquesta investigació. I també les conclusions i limitacions.**

## 6.1. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Amb la finalitat de seguir un ordre en la presentació de la discussió d'aquesta investigació, ja que te 3 parts metodològiques clarament diferenciades, farem la presentació de la mateixa emprant el guió seguit fins al moment.

### A. Entrevista

Aquesta entrevista desenvolupada per a detectar on ficar el focus d'atenció a l'hora d'investigar la transició, també ha servit per a traure unes conclusions referents a l'experiència de transició.

Per una banda, trobem la necessitat de suport i acompanyament per part dels centres educatius com trobem a l'estudi de Tobin et al (2012), la falta de comunicació entre els dos centres que en aquest cas són diferents (primària i secundària), així com la necessitat de comunicació entre el personal de suport de l'alumne (família, terapeuta i docents) durant els primers mesos de curs escolar. També destaca la falta de formació i informació per part del personal docent sobre el (T)EA-1, dificultant la transició de l'alumne i la seua adaptació al centre. Aquests temes els trobem a la literatura quan es parla de les diferències existents entre els mètodes emprats en les dues etapes educatives, i Jindal-Snape (2006) recopila un parell d'estudis que corroboren aquest fet. Són estudis d'abans dels anys 90, per tant resultat una mica

alarmant que després de més de 30 anys, es continuen repetint patrons que no afavoreixen l'alumnat que trobem a les nostres aules.

També destaca a l'entrevista realitzada, les vivències de victimització viscudes per l'alumne al centre educatiu, i les dificultats per part del centre per a adonar-se. Açò s'explica perquè la problemàtica dels (T)EA per a saber reconèixer i respondre als comportaments d'intimidació (Humphrey i Hebron, 2015), que en aquest cas en concret és narrat per la mare de l'alumne durant l'entrevista, puntualitzant que el seu fill no recorria a cap adult quan vivia aquestes situacions i se'l va ensenyar a fer-ho.

En allò relatiu a les actuacions per a millorar aquesta experiència de transició educativa, destaca la gestió de visites introductòries al nou centre d'E.S.O, en aquest cas per part de la família. Jindal-Snape (2006) puntualitzen que aquestes visites introductòries són clau a l'hora d'augmentar o reduir l'ansietat de l'alumnat (T)EA. La *xarrada de sensibilització per als companys/es* de l'alumne també van ajudar molt a millorar les relacions amb els seus companys/es d'aula, pot ser perquè el (T)EA està considerada com a "problemàtica oculta" i pot traduir-se en la dificultat d'empatia per part dels iguals amb desenvolupament típic (Humphrey i Hebron, 2015). El fet de comptar amb el seu germà major com a suport al nou centre també va ser de gran ajuda. És per açò que en moltes ocasions trobem que en els centres se'ls assigna un company/a tutor. I per últim, el dossier personalitzar redactat per la terapeuta va ser de gran ajuda.

Com a conclusions generals de l'entrevista, conclourem aquest apartat ressaltant la necessitat de treball per part del sistema educatiu per garantir una transició exitosa en l'alumnat (T)EA-1 i garantir els seu benestar social i emocional en qualsevol etapa educativa. També destacar la importància de treball en equip entre el personal docent, la família i els terapeutes per complir amb el paper de personal de suport i acompanyar l'alumnat que tant ho necessita en aquesta nova etapa. I per últim, continuar treballant per a fer visible qualsevol tipus de diversitat funcional, i d'aquesta forma garantir la igualtat de drets en els centres educatius, i per tant, a nivell social.

## **B Mesura de les variables de transició en alumnat (T)EA grau 1**

### **B.1. Respecte a la relació entre els factors implicats en la transició primària-secundària**

Tot i que no hi han estudis publicats que tracten de forma directa la transició primària-secundària en alumnat amb (T)EA-1, hi han diversos indicadors que fiquen aquesta com a risc en alumnat amb (T)EA (Hebron, 2017; Mandy et al., 2016). Les dificultats amb els canvis i les situacions socials poden fer que aquesta transició siga especialment problemàtica (Tobin et al., 2012). Per la necessitat d'estudi i l'alerta d'aquest risc es fa necessari indagar en aquesta qüestió per aclarir quines son les variables amb les que s'ha de treballar per a garantir el benestar social i emocional d'aquest alumnat durant el període de

transició estudiant. Hebron (2017) assenyalà que la literatura sobre les possibles àrees que poden influir en la transició de joves amb (T)EA continua sent inconclusa, recalcant la constatació que justifica una exploració addicional.

Hebron (2017) afirma que tot i que les inquietuds sobre la transició apareixen tant en alumnat (T)EA-1 com alumnat amb desenvolupament típic, la diferència està al nivell d'intensitat en què apareixen generant la necessitat d'una major preparació per a la transició.

Tornant a la hipòtesi de partida que plantejava l'existència de diferències en els patrons de transició en alumnat (T)EA-1 en comparació amb l'alumnat amb desenvolupament típic, tenint en compte els resultats trobem que els patrons de transició són diferents entre l'alumnat amb diagnòstic en (T)EA-1 i l'alumnat amb desenvolupament típic i també entre col·lectius. A continuació es descriuen aquests patrons de forma detallada exposant els resultats obtinguts per a cadascun dels factors implicats i avaluats en la nostra investigació.

No es troben diferències en el sentiment de *pertinença a l'escola* tenint en compte l'existència o no de diagnòstic, i el canvi de centre educatiu en el grup amb (T)EA-1. Tot dos grups (amb o sense (T)EA-1) indicaven puntuacions positives en *pertinença a l'escola*. Però s'observà un increment d'aquest sentiment en l'alumnat (T)EA-1 durant la transició, tot i que no és estadísticament significatiu. Si comparem

aquestos resultats amb els trobats per Hebron (2017), veiem que l'autor trobà puntuacions menors en l'alumnat amb (T)EA-1. A més, en la nostra investigació trobem un descens d'aquest sentiment en alumnat amb desenvolupament típic més gradual, no existint les diferències tan grans entre temps avaluats reportats per aquest estudi.

Amb la variable *rendiment acadèmic* també es troba un patró diferent de desenvolupament en funció de si l'alumnat té o no (T)EA-1, tot i que en els resultats obtinguts no trobem diferències significatives durant la transició i tampoc entre col·lectius. S'observa que les famílies (T)EA-1 són més exigents amb els seus fills, valorant més baix el seu rendiment en tots els temps en comparació amb la dels seus fills i tutors. Pot ser estiga relacionat amb el descens al rendiment tenint en compte la seua capacitat intel·lectual i/o amb els elevats nivells d'ansietat que reporten sobre la capacitat dels seus fills per satisfer les necessitats socials i acadèmiques de la nova etapa escolar (Mandy et al., 2016). En el cas d'alumnat amb desenvolupament típic, les famílies sempre avaluen més alt el rendiment acadèmic dels seus fills que els dos altres col·lectius (alumnat i tutors/es) en tots el temps. A més, el *rendiment acadèmic* reportat pels tutors coincideix amb el de l'alumnat en els temps 1 i 4, però en el 2 i 3 és menor.

En les tres mesures de *victimització* utilitzades es troben patrons diferents en funció de si tenen o no diagnòstic en (T)EA-1 i també tenint en compte els col·lectius. El col·lectiu família (T)EA-1 indica mitjanes molt més elevades en comparació amb la resta en totes les mesures. Per

regla general, l'alumnat (T)EA-1 puntua a la baixa en comparació amb la família i tutors/es, açò podria ser a causa de la pobra capacitat d'aquest alumnat per identificar comportament inadequats en els altres (Humphrey i Hebron, 2015). Aquests resultats per a les tres variables de victimització coincideixen amb els resultats obtinguts per Hebron, (2012) on destaca que els adults (família i professorat) i l'alumnat (T)EA defineix i entén de forma diferent la intimidació. Hebron, Humphrey i Oldfield (2015) afirmen que en investigacions anteriors sobre bullying i (T)EA, amb mesures quantitatives les experiències de victimització són similars entre jòvens amb (T)EA-1 i grups de comparació per pars, coincidint als resultats que trobem en aquesta investigació, on encara que el patró sí que és diferent, no es troba significativitat amb aquests dos grups d'alumnat. Quant als indicis sobre la disminució amb l'edat del assetjament en persones (T)EA-1, no podem generar una afirmació al respecte tal i com trobem en el camp d'investigació general o no es troben resultats concloents (Humphrey i Hebron, 2015). I també trobem que es dona en tots el casos de (T)EA-1 inclosos en aquesta investigació, la intimidació indirecta com Chen i Schwartz (2015) anomenen a no ser convidats a una festa d'aniversari o ser exclosos durant l'esmorzar, entre altres. Per tant, es reafirma la teoria obtinguda en la major part de les investigacions sobre el tema en alumnat amb aquestes característiques (Chen i Schwartz, 2015; Hebron, 2012; Humphrey i Hebron, 2015), de les quals recalquen el risc que tenen de ser exclosos i la necessitat de crear una planificació educativa adequada sobre el

domini social per a previndre i preparar davant la victimització a l'alumnat (T)EA.

La variable *col·legi i aprenentatge* mesura el nivell de benestar de l'alumnat al centre. No es troben diferències estadísticament significatives, però el patró de desenvolupament d'aquesta variable és diferent. Es pot observar que en l'alumnat (T)EA-1 les mitjanes augmenten en l'escola secundària. Aquests resultats coincideixen amb els de Galton, Morrison i Pell (2000) on trobaren augments en la motivació i gaudi en l'alumnat (T)EA-1 durant els primers mesos de secundària, però en general, no existeixen resultats conclouents sobre el tema.

El *nivell d'adaptació al centre* l'hem mesurat en 3 aspectes diferents: acceptació de l'alumnat per part del professorat, per part dels companys/es i la possible existència de moments o situacions en els quals l'alumnat ho passa mal al centre. On trobem diferències és en que els familiars d'alumnat (T)EA-1 reporten que no són acceptats/des pels seus companys/es, sent aquesta resposta estadísticament significativa en els temps 2 i 3. I també trobem que en els temps 1, 2 i 3, un dels familiars (20%) senyala que el/la seu/a fill/a no és acceptat per els seus companys al centre. Aquest resultat va en la línia d'allò plantejat en la variable victimització. Tanmateix, observem diferències estadísticament significatives en l'existència de moments o situacions en els quals l'alumnat ho passa malament al centre. Els familiars d'alumnat (T)EA-1 assenyalen cap al pati com a moment de major problemàtica, moment



clau de socialització, reportant com a motiu clar l'aïllament social i/o l'exclusió social. Açò va en la línia de l'estudi realitzat per Hebron i Humphrey (2013), que destaquen les situacions no estructurades com a moments de perill d'intimidació. Els familiars d'alumnat amb desenvolupament típic reporten que la gran majoria no ho passa malament en cap moment o situació.

En relació amb el *nivell de coneixement sobre el (T)EA-1 per part del personal docent*, trobem que en general el professorat fa al·lusió a que té nocions bàsiques sobre el (T)EA-1, però si comparem aquests resultats amb la seua actuació per donar resposta a les necessitats de l'alumnat amb aquestes característiques, s'observa que l'actuació per part d'aquests no és elevada (cerca d'informació, demanar ajuda, etc).

En la variable *amics* no es troben diferències estadísticament significatives, però al gràfic es pot observar la diferència de patró existent entre els dos grups. Per regla general, l'alumnat amb desenvolupament típic mostra un patró més constant per a aquesta variable, amb mitjanes superiors. En el cas de l'alumnat (T)EA-1 s'observen canvis en les mitjanes amb un pic pronunciat a la baixa en el temps 3. Aquest resultat coincideix amb l'estudi realitzat per Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam i Williams (2008) entre altres (Humphrey i Hebron, 2015, Symes i Humphrey, 2012), els quals trobaren que l'alumnat amb (T)EA-1 afirma tindre menys amics en comparació amb el seu grup control.

En allò relatiu a la mesura d'*avaluació conductual* (SDQ) trobem eixes diferències significatives en l'escala hiperactivitat/falta d'atenció entre els col·lectius família i tutors/es. Destacant les diferències en les percepcions en ambdós col·lectius, que poden convertir-se en problema a l'hora de gestionar l'acompanyament de l'alumne i en la satisfacció de la família en quant a la comprensió de l'alumnat (T)EA-1 al centres educatius, tal i com afirmava al seu estudi Tobin et al. (2012).

La mesura d'*ansietat* mostra diferències estadísticament significatives durant el període de transició i tenint en compte els col·lectius. En aquesta variable també trobem que la família (T)EA-1 indica puntuacions més elevades en comparació amb la resta de col·lectius, coincidint amb els resultats de Tobin et al. (2012), que va trobar alts nivells d'ansietat en els familiars d'alumnat (T)EA durant la transició relatius a les demandes de l'escola secundària i la falta de suport rebuda pels seus fills durant aquest període. És interessant que l'alumnat (T)EA-1 que sí que canvia de centre mostra mitjanes més elevades en el temps 1 i els que no canvien al temps 3, coincidint amb els resultats de l'estudi realitzat per Andron i Stella (2001) sobre la transició anticipada. I tot i açò, l'alumnat que no canvia de centre obté puntuacions més elevades en els quatre temps, en especial durant els temps 2 i 3. Tanmateix, la família (T)EA-1 de l'alumnat que canvia de centre presenta la mitjana més elevada en el temps 2, i si no canvia de centre al temps 3, coincidint el col·lectiu alumnat amb les mateixes característiques. A més, tot i que les mitjanes de l'alumnat (T)EA-1 són

més elevades que les de l'alumnat amb desenvolupament típic, no ho són significativament, açò podria explicar-se perquè, com afirmen Andron i Stella (2012) en comparació amb l'alumnat amb desenvolupament típic, probablement l'alumnat (T)EA suporta nivells més pronunciats d'ansietat respecte a la transició degut a les taxes significativament més elevades de sofriment psicològic i emocional que habitualment experimenten. Tot i açò, la literatura sobre el tema indica que no hi trobem resultats concloents en quant a que l'ansietat pugui augmentar durant la transició en alumnat (T)EA (Hannah i Topping, 2012). Açò no lleva que no siga un moment crític, si no que tenint en compte tots els informants implicats, sí que existeixen indicadors d'ansietat durant aquest període, encara que no és coneix encara els motius de les diferències trobades als estudis. Pot ser es dega a que no tots els estudis segueixen els mateix criteris per establir els temps de mesura.

Aquests resultats indiquen que existeixen barreres substancials per a la integració exitosa de les persones amb (T)EA-1 durant la transició d'estudi (Hebron, 2017; Mandy et al., 2016). Tot i que en molts dels factors no trobem canvis estadísticament significatius en les dificultats percebudes pels tres col·lectius durant la transició, sí que deixa en evidència la necessitat de unes pautes d'intervenció i acompanyament d'aquest alumnat durant la transició. Tanmateix, ens mostra les diferències entre les percepcions entre col·lectius que s'han de tindre en compte a l'hora de treballar en l'àrea.



## **B.2. Respecte a la associació entre els factors externs al subjecte sobre els factors interns durant la transició primària-secundària**

D'acord amb la hipòtesi de partida, que plantejava que les variables relatives a major magnitud de l'escola (nombre d'empleats, tamany de la classe, tamany de l'escola) tenen una repercussió negativa en els factors interns al subjecte i les variables relatives a l'existència d'alumnat amb altres NEE, els tipus d'educació i l'accés a recursos i personal de suport (logopeda, PT i adaptacions curriculars) tenen un impacte positiu en aquests factors.

Respecte al col·lectiu *alumnat (T)EA-1* observem que un major nombre d'empleats implica l'existència d'agressió relacional al T2. Tot i que a major tamany de classe s'associa amb menys agressió relacional al T4. Per tant, els resultats referents a la magnitud de l'escola són no concloents, coincidint amb Osborne i Reed (2011) que trobaren pocs efectes positius i negatius en les avaluacions relatives a la magnitud de l'escola. A més, trobem que en la nostra investigació, major magnitud de l'escola s'associa amb menor pertinença a l'escola, al contrari d'Osborne i Reed (2011). Pel que fa a l'altre alumnat amb NEE a l'aula, trobem que a major nombre més problemes socials: més exclusió social (T1) i menor nombre d'amics (T3), igual que a l'estudi d'Osborne i Reed (2011). I per últim, a major personal de suport (Logopeda i PT) major ansietat (T3), exclusió social (T3) i menys rendiment i pertinença a l'escola. Resultats similars amb els plantejats per Osborne i Reed (2011)

que fan referència a l'empitjorament dels problemes socials. També apunten a una millora en les dificultats emocionals, i en el nostre cas, PT correlaciona amb major estat d'ànim i autosentiments.

Al·lusiu al col·lectiu *família (T)EA-1*, trobem que major tamany de classe implica major exclusió social (T2) i victimització (T3), a la contra d'allò trobat per Osborne i Reed (2011). Però amb el referent al personal de suport sí que coincideix amb els resultats dels autors Osborne i Reed (2011), ja que un major nombre de personal de suport s'associa amb l'empitjorament en les conductes socials de l'alumnat (T)EA-1, en el nostre cas més problemes de conducta (T1 i 4). Però, també s'associa en el nostre cas a una disminució en les percepcions de victimització per part dels familiars.

I per últim, relatiu al col·lectiu *tutors/es d'alumnat (T)EA-1*, trobem que la major magnitud de l'escola s'associa amb més problemes de conducta (T3), d'agressió relacional (T2), victimització global (T2) i menys conducta prosocial (T1, 2 i 3), al contrari d'allò trobat pels autors Osborne i Reed (2011). Un major nombre d'alumnat amb altres NEE en la mateixa aula, s'associa amb major símptomes emocionals (T4). I en allò referent al personal de suport, no es troba un resultat conclouent. Tot i que major adaptacions curriculars, s'associen amb menys símptomes emocionals (T2), exclusió social (T3), victimització global (T3) i hiperactivitat/falta d'atenció (T4), resultant positives des del punt de vista docent.

Com a conclusió, trobem que en allò referent a la *magnitud de l'escola* els nostres resultats coincideixen amb la hipòtesi principal, ja que una major magnitud de l'escola s'associa amb majors problemes socials i emocionals percebuts pels familiars i tutors. En el cas de l'alumnat, els resultats són no concloents. A més, aquestes dades van en contra de les plantejades per Osborne i Reed (2011), i ens insinua la necessitat de seguir indagant en el tema. El major nombre d'alumnat amb altres NEE a l'aula (en l'estudi d'Osborne i Reed (2011) tenen en compte aquest nombre al centre educatiu en general), s'associa amb resultats negatius en els factors interns al subjecte (més problemes i símptomes emocionals), al contrari del plantejat en la nostra hipòtesi, però en la línia dels resultats obtinguts per Osborne i Reed (2011). I en allò referent al *personal de suport*, trobem que tenen una repercussió negativa en alguns factors interns al subjecte (més problemes emocionals i problemes de conducta), coincidint amb l'estudi d'Osborne i Reed (2011). Però, trobem que també s'associa en la nostra investigació amb una millora en les dificultats emocionals en l'alumnat (T)EA-1 i en la disminució de les percepcions de victimització dels familiars. I l'educació integrativa (l'alumnat ix de l'aula en algunes assignatures per a rebre suport) s'associa amb millores a nivell social però disminució del rendiment escolar, tot i que aquestos resultats els trobem únicament a l'etapa d'educació primària (T1).

### **C. Grup de discussió d'experts (Focus Group)**

En allò referent a les aportacions reunides mitjançant el grup de discussió, són molt interessants per a poder completar junt amb els resultats obtinguts amb la part quantitativa d'aquest estudi.

Respecte al *canvi de tutors/es durant les avaluacions realitzades*: ocorre en els dos grups avaluats (amb o sense (T)EA-1), i és una característica del plantejament del sistema educatiu del nostre país. Aporta informació real sobre com funcionen els centres educatius als quals es matricula aquest tipus d'alumnat. Una de les conseqüències és la necessitat d'informació sobre l'alumnat al canvi de tutor/a en cada curs.

En relació amb el *coeficient alfa de Cronbach i problemàtica de l'escala d'avaluació conductual (SDQ)*: tal i com es conclou en aquest grup de discussió, és impossible generalitzar les dades obtingudes en aquesta investigació. Però la utilització d'aquest qüestionari queda justificada ja que hem trobat diversos estudis que l'utilitzen amb aquesta població i dels 14 trobats que tracten sobre la transició d'estudi amb població (T)EA-1, tres d'ells l'utilitzen per avaluar el canvi i continuïtat en la transició (Fortuna, 2014, Mandy et al., 2016, Osborne i Reed, 2011), i el primer d'ells amb una N=5.

Al·lusiu amb *les futures línies d'investigació amb la utilització del SDQ*: per a futures línies d'investigació es planteja que aquest siga complimentat per l'alumnat (T)EA-1 i també per l'alumnat amb desenvolupament típic i les seus familiars.



D'altra banda, les  *futures línies d'investigació amb la mesura d'ansietat (DASS)*: es planteja que el nivell d'ansietat inicial durant el mes de maig i principi de juny no és igual a 0 per l'anticipació del canvi d'etapa. És molt interessant aquest plantejament ja que del 14 estudis trobats sobre la mateixa temàtica 9 d'ells tenen com a punt de mesura finals de l'últim curs de l'escola primària (Dillon i Underwood, 2012; Dixon i Tanner, 2013; Fortuna, 2014; Hannah i Topping, 2012; Hebron, 2017; Jindal-Snape et al., 2006, Mandy et al., 2016; Tobin et al., 2012).

Sobre la  *problemàtica canvi de centre com a contaminant*: és cert que l'existència d'aquesta variable ens limita a l'hora de poder generalitzar les dades, però també ens aporta informació sobre la influència del canvi de context durant la transició. A més, s'ha de tindre en compte la dificultat de recollir mostra clínica afegint la dificultat dels criteris tan concrets de la investigació.

Respecte a les  *futures línies d'investigació amb la mesura de victimització (KS)*: es planteja la necessitat de revisar i adaptar els qüestionaris per a futures investigacions, així com es critiquen els plantejaments de resposta utilitzats per alguns qüestionaris.

Respecta a la  *problemàtica d'avaluar tants factors*: és cert que és molt difícil traure una conclusió tancada sobre quin són els factors que realment influïxen durant aquesta transició, però aquesta investigació és una resposta a la necessitat d'ampliar el camp d'estudi trobat fins al moment i a més aportar informació sobre la situació actual en el nostre país, ja que no existeix cap estudi que l'avalue.

Relatiu a *la evidència de la dificultat d'investigació amb aquesta població*: la manca d'investigacions i les N que trobem en les 14 investigacions trobades sobre el tema recolzen la dificultat que ens hem trobat per aconseguir els participants d'aquesta investigació.

Per últim, referent a *vigilar i acompanyar a l'alumnat (T)EA durant el procés de transició*: amb els resultats obtingut en aquesta investigació i en les troballes s'evidencia que és necessari l'actuació del sistema educatiu per acompanyar aquest tipus d'alumnat, mitjançant un programa i/o protocol d'actuació que pugui servir al professorat i a la família com a suport per a garantir una reducció en l'impacte en el benestar social i emocional de l'alumnat amb aquestes característiques.

## 6.2. LIMITACIONS

Són diverses les limitacions que té aquesta investigació. La més costosa de gestionar ha sigut l'obtenció de la mostra, donats els criteris d'inclusió. Es tractava de localitzar adolescents diagnosticats amb (T)EA-1 que estigueren cursant 6è de Primària i que anaren a fer el canvi d'etapa educativa. A més, en un primer moment necessitavem que el centre educatiu ens donara autorització per a participar i ens ficara en contacte amb la família. Després necessitàvem que la família ens donara els consentiments necessaris per a iniciar la continuació. I una limitació afegida és la continuïtat que es necessita per a dur a terme la investigació, ja que alguns dels participants que ens digueren que sí en un primer moment, no continuaren després del primer passe de qüestionaris. En termes generals, tenint en compte allò exposat en aquest paràgraf, dels 15 possibles participants que localitzàrem i els centres educatius estigueren d'acord en ficar-nos en contacte amb les famílies, només 5 acceptaren i/o continuaren en la investigació fins completar-la.

Es planteja també com a línia futura, la continuïtat d'estudi en aquesta línia tenint en compte que existeix una necessitat de coneixement tenint en compte els resultats obtinguts en l'avaluació de la consistència interna de les probes emprades en la part quantitativa. Aquests resultats evidencien que no són les probes més adequades per a utilitzar amb alumnat diagnòstic amb (T)EA-1.

Per tant, les limitacions i propostes de millora per a futurs estudis, podrien ser, entre altres: augmentar el tamany de la mostra, posar el primer moment d'avaluació a 5è de Primària per vore l'impacte dels factors d'estudi des d'un altre prisma i comparar tots els factors amb la població amb desenvolupament típic.

## **VII. REPTES I IMPLICACIONS**

**Aquest capítol fa referència als reptes que han suposat el desenvolupament d'aquesta investigació, així com les implicacions que s'han de tindre en compte i treballar per a millorar aquesta realitat estudiada.**

### 7.1. REPTES I IMPLICACIONS

Aquesta investigació va sorgir després d'iniciar una etapa de voluntariat en diferents entitats que treballen amb el col·lectiu (T)EA-1 i conèixer més a prop la realitat. Òbviament, existeixen moltes situacions i contextos en els quals ficar el focus d'atenció per a millorar el benestar social i emocional de les persones amb (T)EA-1. Però, després de realitzar la primera recerca sobre el tema i trobar la necessitat d'investigació tant en el nostre país com fora d'ell, s'inicià aquesta Tesi.

També va ser clau el ficar-nos en les seues pells i tindre en compte el seu perfil socio-cognitiu, les característiques dels centres educatius d'educació secundària, que aquesta transició primària-secundària coincideix amb l'adolescència i, per tant, s'afegeix tots els canvis associats amb aquesta etapa evolutiva, l'absència d'unes pautes generals per acompanyar a l'alumnat, etc.

L'experiència després de tots aquests anys d'acompanyament a les famílies, a l'alumnat i al professorat ens fa ficar el focus en la necessitat de crear un *protocol d'actuació* a causa dels resultats relacionats amb l'escassetat de suport i acompanyament per part dels centres educatius a l'alumnat (T)EA-1. Aquest protocol hauria d'implicar començar a treballar aquest moment de transició durant 6è de primària amb l'alumnat (T)EA-1 des dels centres educatius, a través de visites al nou centre per conèixer les instal·lacions. Es podrien plantejar petits assajos explicant el nou funcionament (canvi de classes, canvi de professors cada hora, etc). Continuar amb el treball al començament del

1er curs de l'E.S.O, i no descartar si fóra necessari, atendre d'alguna forma durant l'estiu l'alumnat i la família. D'aquesta manera, el centre educatiu sabrà com respondre d'avant aquesta demanda ajudant a garantir el benestar social i emocional de l'alumnat (T)EA-1.

D'altra banda, el professorat en secundària canvia cada hora de classe, açò és un canvi molt important i es podria aprofitar aquesta realitat per a tindre diferents visions a l'hora de treballar amb l'alumnat (T)EA-1 si tots/es ho fiquen en comú amb l'objectiu de millorar la seua situació a classe, per tant seria molt interessant tindre en compte la necessitat de *més espais i temps* per a trobar-se i treballar de forma conjunta. Açò, pot ser, implicaria reduir les hores de docència i comptabilitzar aquestes hores de treball en equip com una part molt important del treball setmanal. Pot ser amb una hora a la setmana es podria solucionar.

En referència amb la millora de *formació i informació del personal docent sobre el (T)EA-1*, per a futures investigacions seria interessant avaluar la percepció dels familiars d'alumnat (T)EA-1 sobre el nivell de coneixement sobre el (T)EA-1 per part del personal docent, ja que ens donaria més informació sobre la congruència entre les percepcions d'ambdós col·lectius. A més, aquesta és una part clau en l'engranatge que promou el benestar de l'alumnat dins dels centres educatius i per tant és de vital importància garantir-la al sistema educatiu.

Però sobretot, seria necessari invertir temps en la *formació del professorat* per aprendre a gestionar i donar la resposta adequada a l'alumnat (T)EA-1, i per descomptat, a qualsevol tipus d'alumnat. Aquesta formació consistiria en unes pautes molt específiques que haurien d'adaptar-se a l'alumne/a en concret, i que servarien per a facilitar molt la convivència en el centre, per a comprendre molt millor les característiques de les persones amb (T)EA i la seua realitat i per tant, acostant la inclusió als centres.

En allò relatiu a la *victimització* d'alumnat (T)EA-1 hem vist que fa soroll, i d'alguna forma fiquen el punt d'enfoc en la necessitat de treballar en el concepte d'inclusió real de qualsevol persona dins del sistema educatiu. Sobretot, cuidar els espais poc estructurats (pati, cues per entrar a classe, menjador, etc) i amb aquest col·lectiu ficar l'èmfasi en el treball de l'exclusió social i la intimidació directa.

També en aquesta línia, treballar als centres educatius les *habilitats socials* amb l'alumnat (T)EA-1, però sobretot amb l'alumnat amb desenvolupament típic i en especial l'empatia. Sent molt interessant incloure les xarrades de sensibilització sobre el (T)EA, però també sobre qualsevol diversitat funcional dins dels programes dels centres educatius.

La variable *ansietat familiar* no podem deixar-la de costat i podem trobar-la en la major part de les variables avaluades. Les famílies d'alumnat (T)EA-1 estan exterioritzant necessitats d'acompanyament i suport, que possiblement milloraria si canviaren les condicions de



treball per part del centre. Pot ser, seria interessant crear una unitat de suport per aquestes famílies i alumnat fora del centre educatiu, servint per amortir les pressions socials rebudes en el dia a dia.

A gran escala, seria molt interessant treballar en les dades existents sobre el (T)EA a nivell estatal, ja que no existeix una base de dades sobre la prevalença del (T)EA, el tipus d'escolarització d'aquest alumnat, el tipus de suport que reben, etc. D'aquesta manera aconseguiríem conèixer molt millor com es treballa a nivell educatiu amb aquest col·lectiu i ajudaria a detectar amb més facilitat les carències facilitant l'opció de millorar.

I per últim, tindre en compte la futura versió del CIE-11 que entrarà en vigor el proper 1 de gener de 2022. En 28 anys no s'havia plantejat el canvi de criteris. És molt interessant que amb aquesta revisió es planteja donar prioritat al principi d'utilitat clínica, que depèn segons la OMS del seu valor per a millorar la comunicació entre pacient-família-professionals-administració, etc; facilitar la pràctica clínica i la seua utilitat per a la selecció de les intervencions i presa de decisions clíniques (Infocop, 2018). Aquest plantejament pot servir de base per a canviar el sistema de funcionament de les institucions que treballen amb persones amb necessitat d'algun tipus de suport. Tot i que caldria començar des de ja a fer-ho, i en el cas d'aquesta investigació, ficar el focus d'atenció en el treball conjunt de les persones de suport que acompanyen en el dia a dia l'alumnat amb aquestes característiques.





## **VIII. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**

- Adreon, D., i Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*,42, 271-279.
- Aguilera, P. (Ed.). (2010). *Manual de Apoyo a Docentes: Educación de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista*. Ministerio de Chile: Unidad de Educación Especial. SDL Impresores.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Ángulo, M. C., i Prieto, I. (Ed.). (2008). *Necesidades específicas de apoyo educativo 1: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Junta de Andalucía. Tecnographic, S.L.
- Akos, P., i Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counselling*,7, 213–221.
- Alonso, L. E. (Ed.). (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Adreon, D., i Stella, J. (2001). “Transition to middle and High School: increasing the succes of students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*,36, 266-271.
- American Psychiatric Association (Ed.). (1994). *Manual de Diagnóstico Diferencial* (4ª edició). Washington, DC: APA.

- American Psychiatric Association (Ed.). (2001). *Manual de Diagnóstico Diferencial* (4ª edició, text revisat). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2013). *Manual de Diagnóstico Diferencial* (5ª edició). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2015). *Manual de Diagnóstico Diferencial* (1ª edició). Madrid: APA.
- Attwood, T. (Ed.) (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Madrid: Editorial Paidós.
- Baron-Cohen, S. (Ed.) (2008) *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, Oxford: University Press.
- Beardon, L., Martin, N., i Woolsey, I. (2009) 'What do students with Asperge syndrome or high-functioning autism want at college and university?' *Good. Autism Practice*,10, 35–43.
- Belinchón, M., Boada, L., García, E., Fuentes, J., i Posada de la Paz, M. (2010). Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007. *Psycothema*,22, 242-249.
- Belinchón, M., Hernández, J. M. i Sotillo, M. (Ed.). (2008). *Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: CPA-UAM. Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE.
- Belinchón, M., Hernández, J. M., i Sotillo, M. (Ed.). (2010). *Síndrome de Asperger. Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid:

- CPA-UAM. Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE.
- Baird, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A., Swettenham, J., Wheelwright, S., i Drew, A. (2000). A screening instrument for autism at 18 months of 6-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*,39, 694-702.
- Berk, L. (2004). Crecimiento físico. En Berk, L. (Ed. 4). *El desarrollo del niño y del adolescente*. (237-244). Madrid: Prentice Hall Iberia. Pearson Educación, S.A.
- Bloyce, J., i Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*,28, 1–18. DOI: 10.1080/02667363.2011.639345
- Camarena, P., i Sarigiani, P. (2009) Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,24 ,115–128.
- Casullo, M., i Castro, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*,7, 129-140.
- Chen, P., i Schwartz, S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with ASD in elementary schools. *Focus on autism and*

- other developmental disabilities*,27, 200-212. DOI: 10.1177/1088357612459556
- Cobo, M. C., i Morán, E. (Ed.). (2014). *El Síndrome de Asperger. Intervenciones Psicoeducativas. Asociación Asperger y TGDs de Aragón*. Zaragoza: Cometa, S.A.
- Cohen, J. S., i Smerdon, B. A. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure*,53, 177–184.
- Darretxe, L., i Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*,9, 869-892
- Díaz, C., Batanero, C., i Cobo, B. (2003). Fiabilidad y generabilidad. Aplicaciones en evaluación educativa. *Números*, 54, 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668325>
- Diéguez, C., i Yturriaga, R. (Ed.). (2006). *Pubertad*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana de España, S. A. U.
- Dillon, G. V., i Underwood, J-D. M. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,27. 111-121. DOI: 10.1177/1088357612441827.



- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., i Freemantle, L. J. (2014). Autism and the U.K. Secondary Experience. *Focus on autism and other developmental disabilities*,31, 221-230. DOI: 10.1177/1088357614539833
- Dixon, R. M., i Tanner, K. (2013). The Experience of Transitioning Two Adolescents With Asperger Syndrome in Academically Focused High Schools. *Australian journal of special education*,37. 28-45. DOI: 10.1017/jse.2013.5
- Ehlers, S., i Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger síndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,34, 1327-1350.
- Equipo Deletrea. González, A. (Ed.). (2012). *El Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE. ciencias de la educación preescolar y especial.
- Equipo Deletrea. Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., Gonzalez, A. i Llorente, M. (Ed.). (2006). *El Síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. Consejería de Educación: Comunidad de Madrid.
- Evangelous, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., i Siraj-Blatchford, I. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? Institute of education, University Of London.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joostern, A., i Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism

Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*,62, 1-23, DOI: 10.1080/1034912X.2014.984589

Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for learning. NASEN*,29, 177-191. DOI: 10.1111/1467-9604.12056

Fouracre, S. (1993). *Pupils' expectations of the transition from primary to secondary school*. The Scottish Council for Research in Education,53, 1-2 <http://www.scrc.ac.uk/rie/n1153/n1153Fouracre.html>

Frias-Navarro, D., Badenes-Ribera, L., Monterde-i-Bort, H., García-Buelga, O., i Pascual-Soler, M. (2017). Investigación Social cualitativa con migrantes y familias transnacionales. En, J. Berríos i I. Bortolotto (coord.) *Migración e interculturalidad. Perspectivas contemporáneas en el abordaje de la Movilidad Humana* (pp. 305-332). Santiago de Chile: San Pablo.

Galton, M., Morrison, I., i Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*,33, 340–63.

Galton, M., i Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*,33, 443–9.

- Gillberg, I. C., i Gillberg, C. (1989). Asperger Syndrome – Some Epidemiological Considerations: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,30, 631-638.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Association for Child Psychology and Psychiatry*,38, 581-587.
- Hannah, E. F., i Topping, K. J. (2012). Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*,47, 198–209.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987128>
- Hebron, J. (2017). School connectedness and the primary to secondary school transition for young people with autism spectrum conditions. *British Journal of Educational Psychology*. DOI:10.1111/bjep.12190
- Hebron, J., i Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools: A comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*,14, 22–32. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01246.x
- Hebron, J., i Humphrey, N. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a “state of the field” review.

*International Journal of inclusive education*,19, 845-862, DOI:  
10.1080/13603116.2014.981602

Hebron, J., Humphrey, N., i Oldfield (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of research in special educational needs*,3, 185-193. DOI: 10.1111/1471-3802.12108

Hendricks, D. R., i Wehman, P. (2009). Transition from school into adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 77–88.

Herrero, J. R., Alcaraz, M. D., Cartagena, J. M., ... Sabater, V. (2010). *Trastornos Generalizados del Desarrollo: Atención educativa al alumnado con autismo y con otros trastornos generalizados del desarrollo*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. F.G. Graf, S.L.

Humphreys, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*,23, 41–47.

Humphrey, N., i Lewis, S. (2008). “Make me normal”. The view and experiences of pupils on the autístic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*,12, 23-46. DOI: 10.1177/1362361307085267

- Humphrey, N., i Hebron, J.S., (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review, *International Journal of Inclusive Education*,19, 845-862, DOI: 10.1080/13603116.2014.981602
- Infocop (2018). Infocop Online. Consejo General de la Psicología de España. Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=7548](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7548)
- Ivey, J. K. (2004).What do parents expect? A study of the likelihood and importance of issues for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 27–33. DOI: 10.1177/10883576040190010401
- Jindal-Snape, D., W. Douglas, Topping, K. J., Kerr, C., i Smith, E. F. (2006). Autistic Spectrum disorders and primary-secondary transition. *International Journal of Special Education*,121. 18-31.
- Jodee, E. J. (2017). Secondary Special Education Teachers and Transition Specialists: Collaborative Efforts. *Proquest LLC*.
- Johnstone, R. i Patrone, P. (2003). What are the most effective ways of managing transitions for pupils who have an autistic spectrum disorder? In *Autistic spectrum disorders and inclusion*. Edinburgh: Professional Development Programme ASPEP/SEED.
- Kadesjö, B., Gillberg, C., i Hagberg, B. (1999). Brief report: autism and Asperger síndrome in seven-year-old children: a total population

- study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 327-331.
- Kammer, E. (2009) What helps to prepare children with high functioning autism/Asperger síndrome for the social and emotional demands of mainstream secondary schools: exploring pupils' perceptions. MEd thesis, University of Aberdeen.
- Latorre, A., Bisetto, D., i Teruel, J. (Ed.). (2010). *Trastornos y dificultades del desarrollo. Evaluación, Intervención y casos prácticos*. Valencia: Diazotec, S.A.
- Lawrence, C. (2011). *Successful School Change and Transition for the Child with Asperger Syndrome: A Guide for Parents*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mandy, W., Murin, M., Bayjaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., i Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20, 5-13. DOI: 10.1177/1362361314562616.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., i O'Sullivan, K. A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in Educational Research*, 22, 298-314.
- Mata, D., Suárez, Á., Torres, C., Carro, A., i Ortega, E. (2009). Uso del cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) como instrumento de cribado de trastornos psiquiátricos en la

consulta de pediatría de Atención Primaria. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León*,49, 259-262.

McConkey, R. (2010) *Transitions and Young People with Autistic Spectrum Disorders*. Belfast: University of Ulster.

Mitchell, W., i Beresford, B. (2014). Young people with high-functioning autism and Asperger's syndrome planning for and anticipating the move to college: what supports a positive transition? *British Journal of Special Education*. *NASEN*,41, 151-171. DOI: 10.1111/1467-8578.12064

Morales, P. (2012). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos? Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

Murin, M., Hellriegel, J., i Mandy, W. (Ed.). (2016). *Autism spectrum disorder and the transition into secondary school*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Newsome, W. S. (2000). Parental perceptions during periods of transition: Implications for social workers serving families coping with autism. *Journal of Family Social Work*,5, 17–31. DOI: 10.1300/J039v05n02\_03

Osborne, L. A., i Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils

- with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*,5, 1253-1236. DOI: 10.1016/j.rasd.2011.01.016
- Palacios, J., i Oliva, A. (2002). *La adolescencia y su significado evolutivo*. En Palacios, J. (Ed.2) *Desarrollo psicológico y educación*.(433-451). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Peters, R., i Brooks, R. (2016). Parental perspectives on the transition to secondary school for students with Asperger syndrome and high-functioning autism: a pilot survey study. *British journal of special education*,43, 76-91.
- Petersen, A. C., i Leffert, N. (1995). What is special about adolescence. En M. Rutter (Eds.), *Psychosocial disturbances in Young people: Challenges for prevention* (pp. 85- 106). New York: Cambridge University Press.
- Preis, J. (2007). Strategies to promote adaptive competence for students on the autism spectrum. *Support for Learning*,22, 17–23.
- Rice, F., Frederickson, N., i Seymour, J. (2010). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*,81, 244–263. DOI: 10.1348/000709910X519333
- Rydzewska, E. (2012) 'Destination unknown? Transition to adulthood for people with autism spectrum disorders', *British Journal of Special Education*,39, 87–93.
- Rivière, A. (Ed.). (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.



- Sansosti, F. J., Lavik, K. B., i Sansosti, J. M. (2012). Family experiences through autism diagnostic process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,27, 81– 92. DOI: 10.1177/1088357612446860
- Schlossberg, N. K. (1984). Counseling adults in transition: Linking practice with theory. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: A model for analyzing human adaptation to transition. *The counseling Psychologist*,9, 159-162. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Sponheim, E., i Skjeldal, O. (1998). Autism and related disorders: epidemiological findings in a Norwegian study using ICD-10 diagnostic criteria. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,28, 217-227.
- Symes, W., i Humphrey, N. (2012). “Including Pupils with Autistic Spectrum Disorders in the Classroom: The Role of Teaching Assistants.” *European Journal of Special Needs Education*,27, 517–532.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., Anderson, S., i Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Editorial & Child Psychology*,29, 75-85.

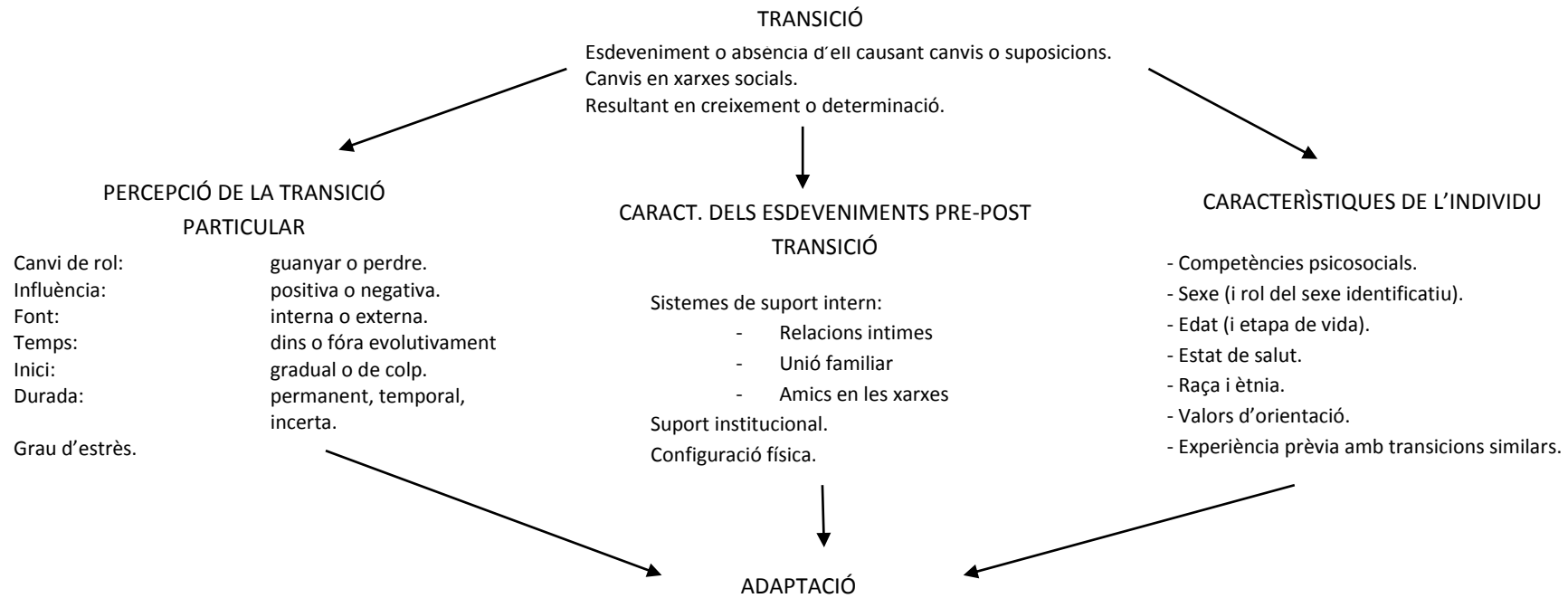
- Vázquez, C. M., i Martínez, I. M. *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica volumen II: el síndrome de asperger*. Respuesta educativa. Junta de Andalucía. Forma Animada S.L.L.
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., i Williams, J. (2008). Relationship with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with asperger syndrome (high-functioning autism): a case-control study. *International journal of psychology and psychological therapy*,8, 25-38.
- Waters, S., Lester, L., Wenden, L., i Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*,22, 190–205.
- Waters, S., Lester, L., Wenden, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*,58, 153-166. DOI: 10.1177/0004944114523371
- Wehman, P., i Thoma, C. (2006). Teaching for transition. In P.Weelman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed., pp. 201–236). Baltimore, MD:Brookes.

## **IX. ANNEXOS**

**A continuació es presenten els Annexos presentats en aquest treball d'investigació seguint l'ordre d'aparició al text.**



**Annex 1. Model per l'anàlisi de l'adaptació humana a la transició (Schlossberg, 2011)**



Moviment després de la fase de transició: "omnipresència pensament re-organitzatiu".

Depèn de:

- 1) Balanç individual de recursos i dèficits.
- 2) Diferències en pre-post ambient de transició (percepcions, suports i individual).



## Annex 2. Model de consentiment informat per les famílies per participar a l'entrevista semiestructurada

**UNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia**  
**ID VALÈNCIA (Ψ) Departament Psicologia Bàsica**

València, 29 de ABRIL de 2017

Estimada pàdre i mare:

En mi condició de directora del projecte de tesi que més abajo se explica detalladament, me pongo en contacte amb Uda, para sollicitar la col·laboració tant de tu i tu filla com de **UDAR** (un/a) a cabo. Únicament com a ajuda, implicación i coordinació es viable desenvolupar este estudio empíric que se centrará en la intervenció i intervenció de alumnao con Autismo de Alto Funcionamiento (també conecido como Síndrome de Asperger) durant la transició educativa de Educación Primaria a Secundaria, problemàtica que afecta a les mares, les famílies i docents.

El projecte té un títol: "Factores/facilitadores e inhibidores de la transició educativa de Educación Primaria a Secundaria en alumnao con Autismo de Alto Funcionamiento" en estudio longitudinal.

El objectiu general de este projecte se dirige a analitzar los factores que facilitan e inhiben el pas de Educación Primaria a Secundaria de forma **óptima**, así como la adaptación a esta nueva etapa, considerando como elementos clave durante este periodo de transición educativa el estrés y la ansiedad por un lado y la autoestima por otro.

Precis a este estudio, se quiere llevar a cabo una entrevista abierta en la que **participarás**, **Uda** tu filla y los profesionales que trabajen con el **UDAR**, conocer cuáles son sus expectativas, sentimientos y opiniones acerca de la transición educativa objeto de estudio.

Se trata de analizar la influencia de las variables facilitadoras e inhibidoras de la adaptación personal y social del alumnao con dichas características durante la **transición** y **adaptación** temprana en los que son especialmente vulnerables. Únicamente será necesaria una evaluación, en la que se reunirán cada uno de **Uda**, **Uda**, niño/a y profesional (individualmente) con la doctoranda para hablar sobre dicha experiencia educativa. Se utilizará como medio de recogida de datos la grabación de la conversación a través de la cual se analizarán posteriormente las variables implicadas en dicho proceso educativo.

Podemos su colaboración porque usualmente existe muy poca investigación al respecto y como reconocida de las dificultades con las que enfrentan las personas con estas características al cambiar de etapa educativa. Los resultados de la evaluación serán analizados mediante técnicas estadísticas de forma global.

Con esta finalidad la doctoranda de la Facultad de Psicología se desplazará al centro **UDAR** y/o lugar acordado previamente para recibir información de su hijo/a en relación con los factores mencionados anteriormente. Los resultados serán analizados con fines estrictamente académicos y científicos.

El equipo de investigación responsable del Proyecto agradece su colaboración. Recibe un cordial saludo.

Fdo. Paula Sampedro García  
Profesora Titular de Psicología Básica  
Directora del Proyecto de Tesis

Recortar y entregar a la tutor/a o orientador/a

D. Dña. .... de ..... poder madre del alumno/a ..... de ..... como, sus/ sus SI.....NO a participar en el estudio antes de.....

Consentir por colaboración

Finalizado → → DNI

### **Annex 3. Guia de preguntes de l'entrevista semiestructurada**

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

##### Alumnat

###### Blocs temàtics

1. Quan estaves a primària, com t'imaginaves l'E.S.O?
2. Què esperaves trobar a l'E.S.O?
3. Què vas sentir en començar l'E.S.O?
4. Com actuaren els professors/es per ajudar-te en la nova etapa?
5. Podries nomenar aspectes positius i negatius del teu canvi de primària a secundària?
6. Si tornares a viure aquesta experiència, canviaries alguna cosa?

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

##### Família

###### Blocs temàtics

1. Quan el seu fill/germà estava a primària, com us imaginaveu l'E.S.O?  
Com se la imaginava ell?
2. En la seua opinió, Quines tres coses considera que podrien haver ajudat al seu fill/germà durant el pas de primària a secundària?
3. Després de viure aquesta experiència, podria nomenar aspectes positius i negatius de la transició?
4. Com eren les expectatives del seu fill/germà sobre l'E.S.O? I les seues?
5. Quins sentiments tenia associats el seu fill/germà amb la transició de primària a secundària? I els seus?



6. Com actuen els professors/es per afavorir la inserció del seu fill/germà a la nova etapa?
7. Si tornares a viure aquesta experiència, canviaries alguna cosa?

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

##### Professionals

##### Blocs temàtics

1. Quan el seu pacient-alumne estava a primària, recorda com s'imaginava l'E.S.O? Com van viure ell i els seus familiars el pas a l'E.S.O?
2. En la seua opinió, quines tres coses considera que podrien haver ajudat al seu pacient-alumne durant el pas de primària a secundària?
3. Després de viure aquesta experiència, podries nomenar aspectes positius i negatius d'aquesta transició?
4. Com eren les expectatives del seu pacient-alumne sobre l'E.S.O? I les dels seus familiars? Ansietat, estrés? Com ho afrontava/ven?
5. Quins sentiments tenia associats el seu pacient-alumne amb la transició de primària a secundària?
6. Com actuen els professors/es durant la transició per a facilitar-li-la al seu pacient-alumne?
7. Com a professional, canviaries alguna cosa per a aconseguir un canvi d'etapa més gradual i amb menys impacte?
8. Com a professional, on penses que podria estar el problema?

#### Annex 4. Coeficient alfa de Cronbach per a cada escala en funció del col·lectiu

Taula 28

*Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu família*

Família	T1		T2		T3		T4					
	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N				
<b>DASS</b>	.953	.956	.945	.968	.976	.899	.975	.976	.960	.928	.875	.944
<b>EA</b>	.940		.920		.935		.818					
<b>KS</b>	.982	.988	.958	.977	.965	.784	.979	.918	.968	.949	.857	.781
<b>SDQ</b>	.739		.775		.831		.838					

Taula 29

*Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu alumnat*

Alumnat	T1		T2		T3		T4					
	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N				
<b>IEscuela</b>	.640	.365	.673	.620	.054	.647	.641	.673	.659	.843	.832	.832
<b>DASS</b>	.704	.562	.748	.745	.177	.771	.709	.566	.722	.577	.566	.578
<b>KS</b>	.923	.407	.933	.923	.107	.933	.844	.784	.841	.712	.684	.729
<b>KIDSCREEN</b>	.803	.827	.804	.843	.839	.843	.819	.776	.832	.824	.073	.844

Taula 30

*Coeficient alfa de Cronbach de les escales per al col·lectiu tutors/es*

Tutors	T1		T2		T3		T4					
	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N	TEA1	N				
<b>SDQ</b>	.761		.623		.842		.280					
<b>KS</b>	.940	.877	.949	.809	.897	.723	.906	.881	.828	.871	.657	.765

**ANNEX 5. Mesures ad-hoc**Mesura del nivell d'adaptació al Centre

**E.1.** Consideres que el teu fill/a està integrat/a i és acceptat/a per els professors/es? (SUBRATLLA) Totalment/ Sí, encara que podria millorar-se la situació del meu fill/a al centre/ No

**E.2.** Consideres que el teu fill/a està integrat/da i és acceptat/da pels companys/es? Totalment/ Sí, encara que podria millorar-se la situació del meu fill/a en el centre/ No

**E.3.** Quin és/són els moments en els quals considera que el seu fill/a ho passa pitjor en el centre? En la cua per a entrar a classe/ A l'aula/ Al pati/ Al menjador

Mesura del coneixement del (T)EA-1 per part del docent

En les sigüents qüestions, **subratlla aquella que identifique millor el seu comportament.**

- a) Coneixes les característiques de les persones amb Trastorn de l'Espectre Autista grau 1? (SUBRATLLAR): Desconec les característiques del TEA-1/ Tinc unes nocions bàsiques/ Ho sé tot sobre el TEA-1
- b) Quan es va assabentar que en la seua aula anava a tenir un alumne amb (T)EA.1 què va fer? (SUBRATLLAR): vaig actuar amb normalitat ja que aquest trastorn no necessita cap mesura especial/ vaig cercar informació/ vaig adaptar la meua classe a les necessitats de l'alumne/ vaig demanar ajuda al centre/ vaig demanar ajuda al psicopedagog/a/orientador/a/ em vaig ficar en contacte amb la família.
- c) En el cas de que sol·licitara algún tipus d'ajuda al centre, com van actuar des del seu centre davant d'aquesta demanda? (SUBRATLLAR): van cercar informació/ van realitzar reunió

informativa/ se li van assignar mesures de reforç a l'alumne/a/ van pendre mesures addicionals.

- d) Quin tipus d'informació ha rebut sobre el trastorn? (SUBRATLLAR): internet/ guia amb pautes detallades desenvolupada pel centre/ guia de pautes detallades desenvolupada pel terapeuta del xiquet-a/ a través de la família/ cap.
- e) A l'aula, quines mesures s'han adoptat per a facilitar l'adaptació del seu alumne/a? (SUBRATLLAR): anticipació/ anticipació amb pictogrames i/o escrita/ alumne-a d'acompanyament/ professor/a d'audició i llenguatge/ temps fóra/ donar-li autonomia/ treball en grup o alumne-a de suport/ cap mesura.
- f) Al pati, quines mesures s'han adoptat per a facilitar l'adaptació del seu alumne/a? (SUBRATLLAR): educador que observa i reforça quan és necessari/ se li anticipa si és necessari en què consisteix aquest espai/ cap mesura
- g) Amb els familiars de l'alumne/a com ha sigut la relació? (SUBRATLLAR): molt bona/ bona/ normal/ dolenta/ molt dolenta/ sense relació. Indique el motiu:
- 
- h) Pensa que li ha faltat algun tipus de recurs per afrontar millor aquesta situació en el seu centre? Quin? (SUBRATLLAR): Més informació per part de l'equip/més informació per part de Conselleria/major treball conjunt entre els docents i vosté/comunicació més fluida amb els familiars/més ajuda del psicopedagog-a o orientador-a del centre/comptar amb un protocol detallat d'actuación.

Mesura dels factors externs al subjecte/escolars

**B. Mitjà/ns de suport dels quals gaudeix l'alumne/a:**

B.1. Adaptació Curricular      B.2. Logopeda      B.3. Educador

B.4. PT (indique les àrees): \_\_\_\_\_

**C. Aspectes del seu centre:**

C.1. Tamany de l'escola (Línies):      a) 1                      b) 2                      c) 3

C.2. Nº Empleats:

a) Fins a 25      b) De 25 a 45                      c) Més de 50

C.3. Tipus de centre:

a) Públic      b) Privat      c) Concertat      d) Privat i concertat

C.4. Tipus d'educació:

a) Inclusiva (entra el professor/a de suport a l'aula)

b) Integració (ix el xiquet/a de l'aula)

**E. Aspectes de l'aula de l'alumne/a:**

E.1. Tamany de la classe:

E.2. Altres alumnes amb NEE (especifique quants): \_\_\_\_\_

**Annex 6. Sol·licitud a la Secretaria Autònica d'Educació i Formació.**



Departamento de Psicología Básica

Josep Ribes Simarro

Coordinador-Asesor de la Secretaría Autónoma De Educación y  
Formación

Secretaria Autònica de Educació i Formació

Avda. Campanar, 32

46015 Valencia

Volvemos a contactar con ud. con motivo de **la solicitud de autorización para realizar un estudio de investigación educativa** facilitándole la información solicitada en la anterior carta:

1. La **Tesis** tiene como título *“Factores facilitadores e inhibidores de la transición educativa de educación primaria a secundaria en alumnado con autismo de alto funcionamiento: estudio longitudinal”*, y pertenece al programa de doctorado Investigación en Psicología de la Universitat de Valencia. Dicha Tesis está dirigida por Paula Samper García (y co-dirigida por) M<sup>a</sup> Vicenta Mestre Escrivá y Laura Galiana Llinares, siendo la doctoranda Laura Millán Casado.

2. El **objetivo general** de este proyecto se dirige a analizar los factores que facilitan e inhiben el paso de Educación Primaria a Secundaria de forma exitosa así como la adaptación a esta nueva etapa, considerando como elementos clave durante este periodo de transición educativa el estrés y la ansiedad por un lado y la autoestima por otro. El **Plan de trabajo** se desarrollará a través de un **diseño longitudinal (de seguimiento) de dos años**, en los que se **evaluará al mismo alumnado en cuatro momentos diferentes**, con una diferencia de 4 u 8 meses dependiendo del momento temporal que sea objeto de la investigación. Se trata de analizar la influencia de las variables facilitadoras e inhibidoras de la adaptación personal y social del alumnado con dichas características durante la preadolescencia y adolescencia temprana en diferentes momentos temporales en los que son especialmente vulnerables. Estos cuatro momentos serán: el nivel académico de 6º de Primaria (curso 2014-2015: mayo-junio), a continuación dos evaluaciones en 1º de ESO (curso 2015-2016: septiembre-octubre y mayo-junio) y finalmente, una cuarta evaluación en 2º de ESO (curso 2016-2017: septiembre-octubre).


3. Se adjunta un **anexo con los modelos de cuestionario** que deberán cumplimentar el alumnado y profesorado participantes de la investigación.
4. La **edad a analizar** se centra en alumnado que se encuentre cursando este año escolar (2014-2015) **6º de primaria** y esté diagnosticado con **Trastorno del Espectro autista grado 1**. Y se realizará un seguimiento de dicho alumnado, durante los dos años posteriores en los que ya se encontrarán cursando la Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de llevar a cabo el estudio longitudinal previsto.
5. Nos comprometemos a remitir a la Secretaría Autonómica de Educación y Formación, los resultados obtenidos del estudio pormenorizados por centro docente, donde se haya realizado el proyecto. Así como a los centros, preservando el anonimato y la protección de los datos, que serán utilizados en el marco de la investigación y con fines puramente académicos.
6. La dirección postal de contacto a la que deberéis remitir la contestación es la siguiente:  
Dpto. Psicología Básica  
Facultat de Psicologia  
Universitat de Valencia  
Avda. Blasco Ibañez, 21



46010 Valencia

El equipo de investigación responsable del Proyecto agradece su colaboración.

Reciba un cordial saludo.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paula Samper García', is centered on the page.

Fdo. Paula Samper García

Profesora Titular de Psicología Básica

Directora del Proyecto de Tesis

## Annex 7. Autorització i instruccions de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ		Av. de Campanar, 32 46015 - València Tlf: 961970114 Fax: 961970001
2015/3606 Registre General		Paula Samper García
Data	25/2/15	Dpto. Psicología Básica. Facultad de Psicología Universitat de Valencia Avda. Blasco Ibañez, 21 46010 Valencia
Eixida	2014/ 05ED002/2014/ /S 342	


SAEF:JR/ja

**Asunto: Autorización Proyecto Investigación Educativa "FACTORES FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ALUMNADO CON AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO: ESTUDIO LONGITUDINAL"**

Adjunto remitimos Resolución de 24 de febrero de 2015 del Secretario Autònomico de Educaci3n y Formaci3n de la Conselleria de Educaci3n, Cultura y Deporte de Valencia, por la que se autoriza el Proyecto de investigaci3n Educativa anteriormente citado, solicitado por D<sup>a</sup> Paula Samper Garcia.

Valencia, 24 de febrero de 2015

**Coordinador-Asesor de la Secretaria Autònomico de Educaci3n y Formaci3n**

  
**Josep Ribes Simarro**

Resolució de 24 de febrer de 2015 del Secretari Autòmic de Educació i Formació de la Conselleria de Educació, Cultura i Deporte per la que se autoriza el Projecte de Investigació Educativa: **"FACTORES FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ALUMNADO CON AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO: ESTUDIO LONGITUDINAL"**, dirigit per la D<sup>a</sup>. Paula Samper García.

Vista la sol·licitud, de D<sup>a</sup> Paula Samper García i segons les competències que me confiere el Decret 190/2012 de 21 de desembre, del Consell, per el que se aprueba el Reglament Orgànic de la Conselleria de Educació, Cultura i Deporte,

#### RESUELVO

1º. Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado que se llevará a cabo con alumnos de 6º de Primaria con Autismo de Alto Funcionamiento o Síndrome de Asperger de los siguientes centros públicos:

<i>Centros públicos</i>	<i>Y sus correspondientes centros de educación secundaria adscritos,</i>
CEIP Angelina Carnicer,	IES Districte Maritim
CEIP Tomás Montaña	
CEIP Jalme Balmes,	IES Sant Vicent Ferrer,
CEIP Lluís Guarnier,	IES Benicalap,
CEIP Mestalla,	IES Ramón Llull,
CEIP Prácticas,	IES Fuente de Sant Lluís,
CEIP Raquel Payá,	IES Número 26,
CEIP Rodríguez Fornos	IES, Patralx, Vicent Ferrer Escrivá
CEIP Cavite-Isla de Hierro,	IES Isabel de Villena,
CEIP Torreiel	IES José Ballester
CEIP Cervantes (Alboraya)	IES La Patacona (Alboraya)
CEIP La Fila (Alfajar),	IES 24 D'abril (Alfajar),
CEIP Ausias March (Alzira),	IES Rei en Jaume (Alzira),
CEIP Navarro Darás (Carcaixent)	IES Arabista Ribera (Carcaixent)

2º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas y la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4º La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso-administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

- a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.
- b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 24 de febrero de 2015

**EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**



**Manuel Tomás Ludeña**

**Annex 8. Model de carta de col·laboració per a les associacions.**



Departamento de Psicología Básica

Valencia, 7 de ENERO DE 2015

Estimado/a Sr./Sra. Presidente/a:

En mi condición de directora del proyecto de Tesis que se explica más abajo, me pongo en contacto con Ud. para solicitarle la colaboración de la Asociación que usted dirige para llevarlo a cabo. Únicamente con su ayuda, implicación y coordinación es viable desarrollar este estudio empírico que revertirá en la orientación e intervención de alumnado con Trastorno del Espectro Autista grado 1 durante la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria, problemática que afecta a los menores, sus familias y docentes.


El **Plan de trabajo** se desarrollará a través de un **diseño longitudinal de tres años**, por lo que se **evaluará a los mismos alumnos en cuatro momentos diferentes**, con una diferencia de 4 u 8 meses dependiendo del momento temporal que se pretenda medir durante la investigación. Dicha investigación se llevará a cabo en los centros educativos de los socios que cumplan dichas características y

estén interesados en formar parte en dicha investigación. Se trata de analizar la influencia de las variables facilitadoras e inhibidoras de la adaptación personal y social del alumnado con dichas características durante la adolescencia en diferentes momentos temporales en los que son especialmente vulnerables. Abarcará, en un primer momento el nivel académico de 6º de Primaria (curso 2014-2015), para continuar posteriormente durante 1º de ESO (curso 2015-2016) y 2º de ESO (curso 2016-2017).

Le pedimos su colaboración a la hora de contactar con los miembros de vuestra asociación que se encuentren cursando 6º de Primaria durante este curso académico y estén diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista grado 1 (antes Autismo de Alto Funcionamiento o Síndrome de Asperger).

Además, la doctoranda de la investigación se desplazará a la Asociación para informar sobre el contenido de dicho proyecto a los padres y madres interesados en participar. Igualmente, nos comprometemos a preservar el anonimato y la protección de los datos, que serán utilizados en el marco de la investigación y con fines puramente académicos.

El equipo de investigación responsable del Proyecto agradece su colaboración. Reciba un cordial saludo.



Fdo. Paula Samper García

Profesora Titular de Psicología Básica

Directora del Proyecto de Tesis

## Annex 9. Model de consentiment informat per a les famílies de l'alumnat (T)EA-1

València, 16 de MAYO de 2016

Estimados padre y madre:

En mi condición de directora del proyecto de tesis que mas abajo se explica detalladamente, me pongo en contacto con Ud. para solicitarle la colaboración tanto de su hijo/a como suya para llevarlo a cabo. Únicamente con su ayuda, implicación y coordinación es viable desarrollar este estudio empezando que revertirá en la orientación e intervención de alumnado con Autismo de Alto Funcionamiento (también conocido como Síndrome de Asperger) durante la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria, problemática que afecta a los menores, sus familias y docentes.

El proyecto trata sobre "*Factores facilitadores e inhibidores de la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria en alumnado con Autismo de Alto Funcionamiento: un estudio longitudinal*".

El objetivo general de este proyecto se dirige a analizar los factores que facilitan e inhiben al paso de Educación Primaria a Secundaria de forma activa así como la adaptación a esta nueva etapa, considerando como elementos clave durante este periodo de transición educativa el estrés y la ansiedad por un lado y la autonomía por otro. La edad a analizar se centra en alumnado que se encuentran cursando este año escolar (2015-2016) 6º de primaria y este diagnosticado con Autismo de Alto Funcionamiento o Síndrome de Asperger.

El Plan de trabajo se desarrollará a través de un diseño longitudinal (de seguimiento) de dos años, en los que se evaluará a su hijo/a en cuatro momentos diferentes, con una duración de 4 u 5 meses dependiendo del momento temporal que sea objeto de la investigación.

Se trata de analizar la influencia de las variables facilitadoras e inhibidoras de la adaptación personal y social del alumnado con dichas características durante la preadolescencia y adolescencia temprana en diferentes momentos temporales en los que son especialmente vulnerables. Estos cuatro momentos serán: el nivel académico de 6º de Primaria (curso 2015-2016: mayo-junio), a continuación dos evaluaciones en 1º de ESO (curso 2016-2017: septiembre-octubre y mayo-junio), a continuación dos evaluaciones en 2º de ESO (curso 2017-2018: septiembre-octubre).

Le pedimos su colaboración puesto que actualmente existe muy poca investigación al respecto y somos conscientes de las dificultades con las que enfrentan las personas con estas características al cambiar de etapa educativa. Los resultados de la evaluación serán analizados mediante técnicas estadísticas de forma global.

Con esta finalidad la doctoranda de la Facultad de Psicología se desplazará al centro educativo para recibir información de su hijo/a en relación con los factores mencionados anteriormente. Los resultados serán analizados con fines estrictamente académicos y científicos.

El equipo de investigación responsable del Proyecto agradece su colaboración. Reciba un cordial saludo.



Fdo. Paula Samped García  
 Profesora Titular de Psicología Básica  
 Directora del Proyecto de Tesis

Recortar y entregar a la madre/a

D. Dña. .... de ..... curso, autoriza SI NO a  
 del alumno/a ..... participar en el estudio arriba descrito.

Gracias por su colaboración.

Firmado DNE:



## Annex 10. Model de consentiment informat per a les famílies d'alumnat amb desenvolupament típic.

València, 26 de MAYO de 2016

Estimados padre y madre:

En mi condición de directora del proyecto de tesis que mas abajo se explica detalladamente, me pongo en contacto con Ud., para solicitarle la colaboración tanto de su hijo/a como suya para llevarlo a cabo. Únicamente con su ayuda, implicación y coordinación es viable desarrollar este estudio empírico que revierte en la orientación e intervención de alumnado con Autismo de Alto Funcionamiento (también conocido como Síndrome de Asperger) durante la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria, problemática que afecta a los mismos, sus familias y docentes.

El proyecto trata sobre "*Factores facilitadores e inhibidores de la transición educativa de Educación Primaria a Secundaria en alumnado con Autismo de Alto Funcionamiento: un estudio longitudinal.*"

El objetivo general de este proyecto se dirige a analizar los factores que facilitan e inhiben el paso de Educación Primaria a Secundaria de forma exitosa así como la adaptación a esta nueva etapa, considerando como elementos clave durante este periodo de transición educativa el estrés y la ansiedad por un lado y la autoestima por otro. Necesitamos comparar con población "normalizada", la muestra que ya disponemos de alumnado con estas características, puesto que actualmente existe muy poca investigación al respecto y somos conocedores de las dificultades con las que enfrentan este alumnado al cambiar de etapa educativa. Por este motivo, le pedimos su colaboración para que su hijo/a forme parte de un grupo llamado *control* con el que poder realizar dichas comparaciones. Los resultados de la evaluación serán analizados mediante técnicas estadísticas de forma global.

El Plan de trabajo se desarrollará a través de un *diseño longitudinal (de seguimiento) de dos años*, en los que se evaluará a su hijo/a en cuatro momentos diferentes, con una duración de 4 u 5 meses dependiendo del momento temporal que sea objeto de la investigación.

Se trata de analizar la influencia de las variables facilitadoras e inhibidoras de la adaptación personal y social del alumnado con dichas características durante la preadolescencia y adolescencia temprana en diferentes momentos temporales en los que son especialmente vulnerables. Entre estos momentos están: el nivel académico de 6º de Primaria (curso 2015-2016; mayo-junio), a continuación dos evaluaciones en 1º de ESO (curso 2016-2017: septiembre-octubre y mayo-junio) y finalmente, una cuarta evaluación en 2º de ESO (curso 2017-2018: septiembre-octubre).

Con esta finalidad la doctoranda de la Facultad de Psicología se desplazará al centro educativo para recibir información de su hijo/a en relación con los factores mencionados anteriormente. Los resultados serán analizados con fines estrictamente académicos y científicos.

El equipo de investigación responsable del Proyecto agradece su colaboración. Reciba un cordial saludo.



Fdo. Paula Sampedro García

Profesora Titular de Psicología Básica

Directora del Proyecto de Tesis

Recortar y entregar a la tutor/a

D./Dña. .... de ..... curso, autoriza SI NO a  
del alumno/a ..... participar en el estudio arriba descrito.

Gracias por su colaboración.

Firmado DNI:

# Annex 11. Power point utilitzat per al desenvolupament del grup de discussió i imatges.

### Grupo de Discusión.

**MEDIDA DE LOS FACTORES DE TRANSICIÓN EN ALUMNADO CON TEA NIVEL 1.**

### Estudio Longitudinal

**Participantes**

- Alumnado TEA Familia y Tutores (N = 5)
- Alumnado Neurotípico (N = 42), Familia (N = 7) y Tutores (N = 40)

### INFLUENCIA FACTORES IMPLICADOS EN TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA OBLIGATORIA

**EVALUACIÓN FACTORES ENTORNO ESCOLAR**

- Participación en eventos
- Recursos/Recursos
- Visibilización
- Clima y atmósfera
- Modelo de aprendizaje del centro

**EVALUACIÓN FACTORES ENTORNO INTERPERSONAL**

- Amigos
- Docentes/Docentes

**EVALUACIÓN FACTORES PERSONALES: CALIDAD DE VIDA**

- Autismo
- Entorno social y emocional, Familia y tiempo libre y Consumo de drogas y actividades recreativas

### Fiabilidad: EVALUACIÓN CONDUCTUAL (SDQ)

Se trata de una escala de autoevaluación de conductas, comportamientos y sentimientos que se utiliza para evaluar el bienestar emocional y conductual de los niños y adolescentes.

Se ha utilizado en otros trabajos con TEA, pero en estos estudios se utilizaron versiones adaptadas.

Los datos de fiabilidad de esta escala son los que se muestran en la siguiente tabla.

Ver como se han calculado los puntajes de cada ítem para evaluar la fiabilidad en TEA (Cálculo de los puntajes de cada ítem como promedio de los ítems).

### Resultados escalas – Evaluación Conductual (SDQ)

¿A qué puntajes se puede observar que se encuentran diferencias significativas (p < 0,05) en la fiabilidad de la escala de evaluación según familia y tutores en el tiempo 1, inicio de 2º curso de la ESO?

Familia TEA-1 (M = 1,366, DT = 0,277) y Tutores TEA-1 (M = 1,533, DT = 0,305)

### Resultados escalas - Ansiedad

Resultados de las escalas de ansiedad en los tiempos 1 y 2.

¿A qué puntajes se puede observar que se encuentran diferencias significativas (p < 0,05) en la fiabilidad de la escala de ansiedad según familia y tutores en el tiempo 1, inicio de 2º curso de la ESO?

Familia TEA-1 (M = 1,366, DT = 0,277) y Tutores TEA-1 (M = 1,533, DT = 0,305)

### Resultados escalas – Victimización (KS)

¿Por qué pensar que se encuentran diferencias entre los resultados del grupo TEA en?

- VICTIMIZACIÓN:** Familia TEA-1 con Alumnado TEA-1 y Tutores TEA-1 (Tiempo 2, 3 y 4)
- RELACION SOCIAL:** Alumnado TEA-1 con Familia TEA-1 (Tiempo 2, 3 y 4) y Tutores TEA-1 (Tiempo 3)
- RELACION SOCIAL:** Familia TEA-1 con Tutores TEA-1 en fase intermedia de transición (Tiempo 2 y 3)

¿Por qué pensar que se encuentran diferencias en las puntuaciones?

### Resultados escalas – Victimización (KS)

¿Por qué pensar que se encuentran diferencias significativas (p < 0,05) en la fiabilidad de la escala de victimización según familia y tutores en el tiempo 1, inicio de 2º curso de la ESO?

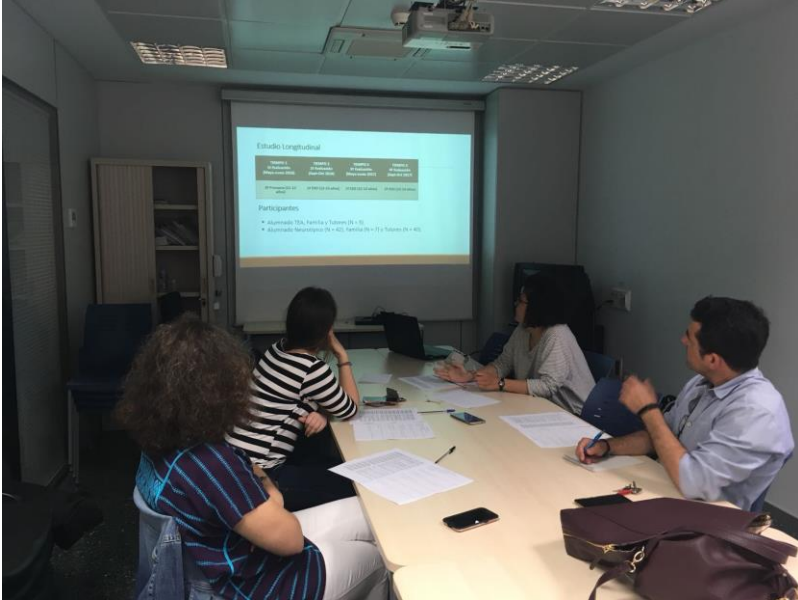
Familia TEA-1 (M = 1,366, DT = 0,277) y Tutores TEA-1 (M = 1,533, DT = 0,305)

### Resultados escala –Victimización (KS)

¿Por qué pensar que se encuentran diferencias en las puntuaciones a una misma hora entre colectivos, ¿a qué puntajes se puede observar?

Item 21: (No se evalúan a una hora cuando ellos saben sus nombres?)	Familia TEA	Alumnado TEA
Con familia	0,75 (N = 13)	0,75 (N = 15)
Con tutor	0,75 (N = 13)	0,75 (N = 15)
Algunos años	0,75 (N = 13)	0,75 (N = 15)
Nunca	0,75 (N = 13)	0,75 (N = 15)
Con familia	0,75 (N = 13)	0,75 (N = 15)

### ¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!



---

---

Aquest exemplar incorpora les sugerències i modificacions fetes pels experts que valoraren aquesta Tesi durant el procés de depòsit provisional.