



MAIECO: Disseny i implementació d'un grup d'ajuda mútua per a la inclusió de l'alumnat amb TEA a secundària.

MAIECO: Design and implementation of a mutual aid group for the inclusion of students with ASD in secondary education.

Noelia Folk Delgado

Anna Sala Bubaré

TFM ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ PSICOEDUCATIVA EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

CURS 2024 – 2025



MAIECO: Disseny i implementació d'un grup d'ajuda mútua per a la inclusió de l'alumnat amb TEA a secundària

MAIECO: Design and implementation of a mutual aid group for the inclusion of students with ASD in secondary education

Noelia Folk Delgado

Anna Sala Bubaré

Resum

El present Treball Final de Màster presenta el disseny i la implementació d'un grup d'ajuda mútua (MAIECO) adreçat a l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) a l'etapa de secundària, dins el marc d'una escola ordinària. El projecte sorgeix de la necessitat detectada a l'escola Sagrat Cor de Jesús – Agustines de Terrassa d'atendre les necessitats emocionals i socials que sovint experimenta aquest alumnat, especialment en espais informals i no estructurats com el pati, els passadissos o el menjador.

A través d'una anàlisi de necessitats realitzada mitjançant qüestionaris adaptats de l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2011) adreçats a l'equip docent i als alumnes, així com una entrevista semiestructurada amb la psicopedagoga del centre, es posa de manifest la manca d'estratègies inclusives que vagin més enllà del suport acadèmic. Davant aquesta realitat, es dissenya una intervenció basada en la creació d'un espai segur i estructurat on els alumnes puguin expressar-se lliurement, compartir experiències i desenvolupar estratègies de regulació emocional i socialització. El grup promou la participació activa, el suport entre iguals i el sentiment de pertinença dins la comunitat educativa.

Les sessions de caràcter quinzenal han estat dinamitzades per una figura facilitadora i han abordat temes com l'ansietat, la comunicació, el respecte mutu o la proposta de millores per al centre. Segons la percepció dels participants, el grup ha tingut un impacte positiu en el seu benestar emocional, la seva capacitat per afrontar situacions difícils i la creació de vincles significatius entre iguals. A més, el grup ha estat valorat com una eina amb un futur potencial transformador dins l'escola.

En definitiva, aquesta experiència suggereix que els grups d'ajuda mútua poden esdevenir una estratègia efectiva i sostenible per afavorir la inclusió real i el desenvolupament integral de l'alumnat amb TEA en entorns escolars ordinaris.

Paraules clau: inclusió educativa, trastorn de l'espectre autista, grups d'ajuda mútua, regulació emocional, competència social.

Abstract

This Master's Final Project presents the design and implementation of MAIECO, a mutual aid group aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in secondary school, within the framework of an ordinary school. The project arises from the need identified at the school Sagrat Cor de Jesús – Agustines de Terrassa to address the emotional and social needs often experienced by these students, especially in informal and unstructured spaces such as the playground, hallways or cafeteria.

Through a needs analysis that includes adapted questionnaires from the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) for teachers and students, as well as an interview with the school's educational psychologist the lack of inclusive strategies beyond academic support is revealed. In response to this reality, an intervention is designed based on creating a safe and structured space where students can

freely express themselves, share experiences and develop emotional regulation and socialization strategies. The group promotes active participation, peer support and a sense of belonging within the educational community.

The biweekly sessions have been facilitated by a designated leader and have addressed topics such as anxiety, communication, mutual respect and proposals for school improvements. According to participants, the group has had a positive impact on their emotional well-being, their ability to cope with difficult situations and the creation of meaningful peer connections. Moreover, participants valued the group as a tool with transformative potential within the school.

In conclusion, this experience demonstrates that mutual aid groups can become an effective and sustainable strategy to foster genuine inclusion and the holistic development of students with ASD in mainstream school environments.

Keywords: educational inclusion, autism spectrum disorder, mutual aid groups, emotional regulation, social competence.

Índex

Resum.....	1
Índex.....	3
Introducció	4
Context del Centre Escolar.....	5
Context Social, Econòmic i Cultural	5
Funcionament i Organització del Centre	5
Alumnat de Secundària.....	6
Marc Teòric	8
La Inclusió Educativa	8
El Trastorn de l'Espectre Autista	9
Els Grups de Suport o Ajuda Mútua	10
Anàlisi de Necessitats.....	12
Recollida de Dades	12
Resultats.....	12
Conclusions de l'anàlisi de necessitats	16
Intervenció.....	18
Justificació	18
Objectius	18
Participants.....	18
Dinàmica del Grup.....	19
Descripció de les Sessions	19
Percepcions dels participants	24
Conclusions	26
Referències bibliogràfiques.....	28
Annexes.....	31

Introducció

En els darrers anys, el concepte d'inclusió educativa ha anat guanyant protagonisme intentant deixar enrere models centrats en la integració. Aquest canvi respon a la necessitat de garantir una educació de qualitat per a tothom, independentment de les seves característiques personals, socials, culturals o econòmiques. Tot i això, la inclusió real encara representa un repte per la majoria de centres educatius, especialment quan el nombre d'alumnes que presenten necessitats específiques de suport educatiu (NESE) cada vegada és major a les aules, com és el cas de l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

L'etapa de secundària suposa un moment de gran complexitat emocional i social per a tots els adolescents, però especialment pels joves amb TEA, que sovint es troben amb barreres relacionades amb la interacció social, la rigidesa cognitiva, la sensibilitat sensorial o la desregulació emocional (Hervás i Rueda, 2018). Aquestes dificultats poden derivar en situacions d'aïllament, incomprensió o fins i tot rebuig, amb un fort impacte en el seu benestar i sentiment de pertinença dins del centre educatiu.

Davant aquesta realitat, aquest treball de final de màster, sorgeix de la necessitat detectada a l'institut Sagrat Cor de Jesús – Agustines de Terrassa, d'atendre les necessitats emocionals i socials de l'alumnat amb TEA. Així neix MAIECO, un grup d'ajuda mútua dissenyat com a eina inclusiva per fomentar la participació, el vincle i l'empoderament d'estudiants que viuen situacions de malestar dins l'entorn escolar. El grup es tracta d'un espai segur i estructurat on l'alumnat amb TEA pot compartir experiències, expressar emocions i trobar suport entre iguals, així com vetllar pel benestar de tothom dins el centre escolar.

Per tal de donar forma a aquesta proposta, el treball s'estructura en cinc apartats principals: una descripció del context del centre, el marc teòric que sustenta la proposta, l'anàlisi de necessitats realitzada a l'escola, la descripció de la intervenció amb el grup i les conclusions, per valorar l'impacte del projecte i reflexionar sobre la seva continuïtat.

Aquesta proposta no només pretén donar resposta a una necessitat concreta del centre, sinó que també vol contribuir a una transformació més àmplia cap a una escola que entengui la inclusió com un procés compartit, relacional i emocional, visibilitzant el valor dels vincles entre iguals com a motor de canvi.

Context del Centre Escolar

Context Social, Econòmic i Cultural

L'escola Sagrat Cor de Jesús – Agustines de Terrassa es troba al barri Segle XX de Terrassa, situat a l'extrem nord-oriental del districte 3. Aquest barri, amb una superfície de 0,73 Km², comptava l'any 2021 amb una població de 7.190 habitants¹. Es tracta d'una zona marcada històricament pel desenvolupament industrial, especialment pel sector tèxtil, que va atraure grans onades migratòries a mitjan segle XX per les oportunitats laborals. En les últimes dècades, s'ha observat una nova onada migratòria d'origen divers, majoritàriament procedent d'Amèrica Llatina, Àfrica del Nord i altres zones d'Europa i Àsia². Aquesta diversitat al barri, fa que la pluralitat cultural sigui un tret característic del centre educatiu, que acull gran diversitat d'alumnat de diferents orígens.

El nivell socioeconòmic del barri és mig-baix i reflecteix una marcada heterogeneïtat. Per una banda, les famílies establertes al barri des de fa diverses generacions, en general presenten nivells socioeconòmics migs, situats dins els sectors laborals del comerç, la construcció o els serveis. D'altra banda, les famílies de nova immigració, en molts casos, es troben en procés d'arrelament i estabilització. A més, han de fer front a diferents reptes com l'accés a l'habitatge, la regulació administrativa, la integració laboral i l'adaptació lingüística i cultural.

Funcionament i Organització del Centre

L'escola Sagrat Cor de Jesús – Agustines de Terrassa és una institució educativa fundada l'any 1924 per les religioses de la Congregació Agustines Missioneres. El centre escolar ofereix una àmplia oferta educativa: educació infantil, primària i secundària obligatòria en règim de concert i llar d'infants i batxillerat en règim privat.

Les diferents etapes educatives es distribueixen en tres edificis pròxims. En primer lloc, l'edifici d'educació infantil i llar d'infants, situat al carrer Torres i Bages. Té una capacitat per a 296 alumnes, 71 de primer cicle i 225 de segon cicle. En segon lloc, l'edifici d'educació primària se situa al carrer Pare Font, 42 i té capacitat per 450 alumnes, organitzats en tres línies per curs. Finalment, l'edifici de secundària i batxillerat, situat al carrer Pare Font, 152 connecta amb l'edifici d'infantil i llar d'infants. L'etapa de secundària té una oferta formativa de 360 places, dividides en tres línies per curs. D'altra banda, el batxillerat consta de 140 places i dues opcions de modalitat: humanitats i ciències socials o ciències i tecnologia.

L'objectiu principal de l'escola és formar individus complets en l'àmbit acadèmic, personal i espiritual. Per aquest motiu, el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC) es basa en: desenvolupar competències personals i acadèmiques a través d'un enfocament basat en el coneixement, la creativitat i el pensament crític; fomentar els valors humans i cristians com la solidaritat, la convivència, l'empatia i el respecte a la diversitat; preparar als alumnes pels reptes futurs i l'adaptació a una societat canviant mitjançant la innovació i la tecnologia, fomentant l'autonomia, la responsabilitat i la capacitat d'adaptació; i, finalment, promoure la inclusió i la igualtat d'oportunitats, garantint que tots els estudiants, independentment del seu context socioeconòmic o cultural, tinguin accés a una educació de qualitat.

¹ Informació obtinguda de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).

² Informació obtinguda de la web de l'Ajuntament de Terrassa.

El PEC destaca l'aplicació de diverses metodologies per promoure el pensament crític, la creativitat i l'autonomia dels estudiants, així com l'ús d'estratègies educatives i programes específics per atendre la diversitat. Entre aquestes metodologies i estratègies podem trobar:

- Treball per projectes: els alumnes de 1r i 2n de secundària participen en diverses activitats pràctiques i contextualitzades, investigant i resolent problemes reals, que culminen amb la creació d'un producte final.
- Aprenentatge col·laboratiu: es fomenta el treball en equips per promoure la interacció i l'ajuda mútua entre els estudiants.
- Integració de les TIC: a través de plataformes digitals i eines interactives perquè els estudiants desenvolupin competències digitals essencials.
- Personalització de l'aprenentatge: es fan adaptacions per respondre a les necessitats i ritmes individuals dels alumnes mitjançant els Plans Individualitzats (PI).

Aquest projecte educatiu té com a base un marc teòric que promou valors d'inclusió i diversitat, buscant el desenvolupament integral de l'alumnat. Tot i això, en la pràctica quotidiana, les estratègies pedagògiques i organitzatives adoptades responen a les necessitats específiques dels estudiants mitjançant un enfocament més centrat en la integració que en una inclusió plena. Per exemple, el centre compta amb iniciatives com l'aula de reforç, les atencions individualitzades o els agrupaments per nivells. Aquestes iniciatives estan dissenyades per proporcionar un suport addicional als alumnes que es troben més barreres, però s'apliquen fora del context grupal, limitant la socialització i interacció dels estudiants amb el seu grup classe i prioritzant solucions puntuals adaptades a les circumstàncies de l'alumne.

A més de les activitats curriculars, l'escola ofereix diferents programes i serveis complementaris com: un servei d'acollida matinal i menjador escolar, activitats extraescolars (esports, música i idiomes) i la pastoral educativa (campanyes solidàries i celebracions religioses).

Organitzativament, el centre es basa en un equip directiu central format per la directora, la sotsdirectora, els caps d'estudis de cada etapa, la cap de pastoral, l'administrador i la secretària. Al seu voltant operen els equips específics d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat, així com els equips de coordinació de cada etapa. A més, el centre compta també amb el suport del Departament d'Orientació Psicopedagògica (DOP), l'AMPA, el Consell Escolar i el Personal d'Administració i Serveis (PAS).

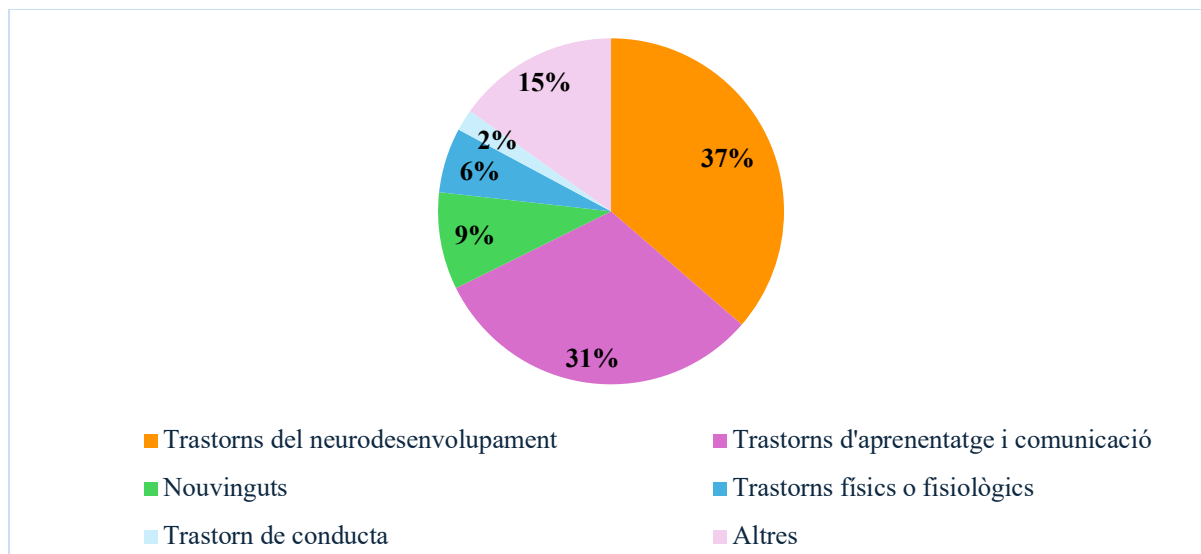
Alumnat de Secundària

A l'etapa de secundària, durant el curs 2024-2025, el centre compta amb un total de 377 alumnes. D'aquests, 95 alumnes als cursos de 1r, 3r i 4t d'ESO i 92 al curs de 2n d'ESO.

Del total de l'alumnat, un 27% presenta Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), és a dir, 99 alumnes a l'etapa de secundària. Les diferents NESE es classifiquen en: Trastorns del neurodesenvolupament (TDAH, TEA, TEL, TDI), trastorns d'aprenentatge i comunicació (dislèxia, discalculia, disortografia), alumnat nouvingut, trastorns de conducta, trastorns físics o fisiològics i altres. En el gràfic següent es mostra la distribució en percentatges de les diferents necessitats educatives.

Gràfic 1.

Distribució tipus de NESE alumnat de secundària



Dins d'aquesta xifra d'alumnat amb NESE, 91 alumnes disposen d'un Pla Individualitzat (PI) per atendre a les seves necessitats específiques d'aprenentatge. A continuació, a la Taula 1 es presenta el nombre d'alumnes NESE amb PI a cada curs.

Taula 1.

Nombre d'alumnes NESE amb PI per curs

Curs	No	Sí	Total
1r ESO	2	15	17
2n ESO	3	15	18
3r ESO	0	33	33
4t ESO	4	27	31
Total	9	91	99

La Inclusió Educativa

En els darrers anys, el concepte d'inclusió educativa ha anat guanyant protagonisme, deixant enrere models centrats en la integració com a resposta parcial a la diversitat. Aquest canvi, fruit del reconeixement progressiu del dret a una educació de qualitat, que respecti les necessitats i potencialitats de tots els infants i joves, presenta l'escola com un espai clau per a la cohesió social, on no només es transmeten coneixements, sinó també valors de respecte, equitat i justícia (UNESCO, 2020).

Aquest gir cap a un sistema més inclusiu es consolida a Catalunya amb l'aprovació del Decret 150/2017, del 17 d'octubre, que regula l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquesta normativa estableix les bases perquè tots els centres educatius avancin cap a un model que no només integri físicament a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), sinó que transformi l'organització, la metodologia i la cultura del centre per garantir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

La inclusió, doncs, es fonamenta en el reconeixement que tots els alumnes tenen dret a participar activament i amb èxit en el procés educatiu, independentment de les seves condicions personals, culturals, socioeconòmiques o funcionals. Aquest plantejament implica desplaçar el focus de l'alumne "amb dificultats" cap a les polítiques, pràctiques i cultures del centre, assumint que són aquestes les que poden generar barreres per l'aprenentatge i la participació (Booth i Ainscow, 2011; Echeita i Ainscow, 2011). La inclusió, per tant, no és un estat estàtic, sinó un procés de recerca contínua de formes millors per respondre a la diversitat (Ainscow, 2020).

Segons Coll (2017), una escola inclusiva ha de comprendre l'aprenentatge com un procés actiu i significatiu, construït en contextos socials i culturals diversos, on cada alumne participa d'acord amb les seves condicions i potencialitats. L'autor defensa que la diversitat no és una excepció a atendre, sinó una condició normal, constitutiva i enriquidora dels entorns educatius. Aquest enfocament promou la creació de contextos educatius que permetin a cada alumne accedir, participar i progressar d'acord amb les seves possibilitats (Coll i Miras, 1992).

De la mateixa manera, Onrubia i Minguela (2020) destaquen que la inclusió no només implica modificar de manera puntual les pràctiques individuals, sinó que s'ha d'impulsar una transformació col·lectiva institucional implicant tots els nivells del sistema educatiu. Segons aquests autors, l'educació inclusiva ha de començar a convertir-se en una responsabilitat compartida i institucional de tots els agents del sistema educatiu, cap a la creació de contexts d'aprenentatge flexibles, participatius i accessibles per a tothom.

En aquest sentit, diversos autors han posat en relleu que atendre les dimensions emocionals i socials dels alumnes durant el procés d'aprenentatge és essencial. Per Coll (1988), l'aprenentatge significatiu es construeix en contextos que proporcionen seguretat emocional, relacions de confiança i vincles educatius. De la mateixa manera, Onrubia (2016) subratlla que l'afavoriment de climes emocionals positius facilita la participació activa i el compromís dels alumnes en la tasca educativa. D'altra banda, Echeita (2017) sosté que la inclusió no pot ser real si no es garanteixen espais on l'alumnat se senti acceptat, valorat i part d'un col·lectiu, reforçant el sentiment de pertinença i la cohesió grupal.

En aquesta mateixa línia, autors com Pujolàs et al. (2013) remarquen que la inclusió educativa no pot limitar-se a la presència física de l'alumnat a l'aula, sinó que ha de garantir la seva participació activa, el benestar emocional i l'aprenentatge significatiu. Aquests autors valoren la necessitat de crear

entorns educatius on tots els infants i joves se sentin valorats, escoltats i part d'un col·lectiu, fomentant tant el desenvolupament cognitiu com l'afectiu.

No obstant això, la inclusió real encara representa un repte per a molts centres educatius. Sovint, les estructures escolars, els horaris, les metodologies o la falta de formació específica dificulten una implementació efectiva d'aquest model. Per aquest motiu, diversos autors (Ainscow, 2020; Mauri et al. 2021) coincideixen a assenyalar que el desenvolupament d'escoles inclusives exigeix una voluntat de canvi organitzatiu, formació contínua del professorat, temps per a la coordinació i lideratges pedagògics compresos amb la transformació.

Com apunta Ainscow (2020), el camí cap a la inclusió ha de ser entès com un procés continu de reflexió i transformació, més que com un objectiu tancat. Això implica compromís, temps, recursos i, sobretot, una comunitat educativa cohesionada i compromesa, capaç d'identificar les pròpies barreres, generar canvis i valorar la diversitat com un col·lectiu actiu.

Dins el marc d'una escola inclusiva, un dels col·lectius que sovint es troba amb més barreres per participar plenament en la vida escolar és l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Més concretament, a principis de 2025, el Síndic de Greuges presenta al seu informe *La educación inclusiva en Cataluña*, l'augment significatiu d'aquest col·lectiu a les escoles ordinàries els darrers anys. Concretament, entre els cursos 2017/2018 i 2022/2023 s'ha registrat un increment del 111,3%, arribant a un total de 14.000 alumnes amb TEA a Catalunya. A més, destaquen aquest trastorn com el tipus de necessitat educativa especial més prevalent entre l'alumnat. De la mateixa manera, segons la Confederació Autisme Espanya, s'ha detectat un augment significatiu del nombre d'alumnes diagnosticats amb TEA dins l'entorn educatiu ordinari a l'estat espanyol (Plaza, 2024).

Aquesta realitat posa de manifest la necessitat de repensar com els centres poden oferir respostes inclusives efectives i sostenibles per garantir el benestar emocional, la participació i l'aprenentatge d'aquest alumnat dins els centres educatius.

El Trastorn de l'Espectre Autista

El Trastorn de l'Espectre Autista és un trastorn del neurodesenvolupament que es caracteritza per alteracions en la comunicació i la interacció social, així com per patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats (Hervás i Rueda, 2018). Es tracta d'un espectre ampli i heterogeni, de manera que cada persona amb TEA pot presentar característiques molt diferents, tant pel que fa a les capacitats cognitives com a les habilitats socials, de llenguatge o conductuals (Artigas-Pallarès i Paula, 2020).

Entre les dificultats més freqüents que presenta aquest alumnat podem trobar la comprensió i ús del llenguatge verbal i no verbal, la rigidesa cognitiva, les dificultats per entendre les normes socials implícites i una elevada sensibilitat sensorial (Mazefsky i White, 2014). Aquestes dificultats poden donar lloc a situacions d'aïllament, incomprensió o fins i tot rebuig dins del context escolar, especialment a l'etapa de secundària, on la demanda social augmenta considerablement. De la mateixa manera, això pot ser més freqüent en espais no estructurats, com els passadissos, el pati o el menjador, on sovint no compten amb referents clars ni suports directes (Adé, 2025).

Un altre aspecte clau és la desregulació emocional, que afecta una gran part dels joves amb TEA. Segons Hervás (2025), la desregulació emocional es manifesta sovint en forma de reaccions desproporcionades davant estímuls que per a altres poden ser neutres o poc rellevants. Aquesta resposta emocional intensa pot derivar en conductes disruptives, ansietat o crisis, i interfereix en la seva capacitat per afrontar situacions socials amb calma i flexibilitat. A més, la dificultat per tolerar la incertesa,

afegeix un component d'estrès constant davant canvis o imprevistos a l'entorn escolar (Artigas-Pallarès i Paula, 2020).

A l'àmbit escolar, una de les principals dificultats que troba l'alumnat amb TEA és la relació amb els companys. Com assenyala Hernández (2017), la manca de comprensió sobre les característiques del TEA per part de la resta d'estudiants sovint es tradueix en aïllament social, malentesos i, fins i tot, situacions de rebuig o assetjament. Els alumnes amb TEA solen tenir dificultats per interpretar codis socials implícits, mantenir converses bidireccionals o entendre l'humor i la ironia, aspectes fonamentals en les interaccions entre iguals (Romero, et al., 2020).

Aquestes dificultats s'agregen en l'etapa de secundària, on les relacions socials guanyen pes en el desenvolupament identitari emocional dels adolescents. Diversos estudis (Hervás, 2023; Kapp et al., 2019) assenyalen que molts joves amb TEA desitgen tenir amics i sentir-se part del grup, però no saben com aconseguir-ho. Aquest desajust entre desig i habilitat pot generar frustració, ansietat i un deteriorament del benestar emocional.

Les dificultats de relació també poden ser per altres factors com la hipersensibilitat sensorial, l'ansietat davant situacions noves o la rigidesa en les rutines, la qual cosa interfereix en la participació en activitats col·lectives. Aquest conjunt de dificultats fa que l'alumnat amb TEA sigui altament vulnerable a situacions d'aïllament i malestar emocional, especialment si no es proporciona un acompanyament adequat (Blay, et al., 2024; Mazefsky i White, 2014).

A més, segons el Síndic de Greuges de Catalunya (2025), un dels àmbits menys atesos en l'àmbit d'educació inclusiva és la inclusió social real dins els espais informals com el pati, els passadissos o el menjador. En aquests contextos, els alumnes amb TEA no disposen de suport ni estratègies específiques que afavoreixin la seva participació. Aquesta manca de suport pot contribuir a una progressiva invisibilització dins la vida social del centre, amb conseqüències negatives amb relació al seu sentiment de pertinença i autoestima.

Per aquest motiu, és fonamental que les escoles implementin estratègies específiques que afavoreixin la interacció social i la construcció d'un entorn segur per a aquests alumnes. Com apunten Lago i Naranjo (2024), els programes de suport entre iguals són una via efectiva per afavorir la inclusió real, ja que fomenten el reconeixement, la confiança i l'empatia mútua dins la comunitat educativa. A més, aquests programes permeten empoderar tant els alumnes amb TEA com els seus companys, promovent vincles basats en el respecte i la col·laboració.

Finalment, és important remarcar que la inclusió de l'alumnat no pot recaure únicament en l'adaptació curricular o suports puntuals, sinó que ha d'anar acompanyada d'un treball continu i transversal que abasti la dimensió social i emocional de l'educació. L'objectiu final no és només que l'alumne sigui present a l'aula, sinó que se senti part activa del grup, acceptat i valorat entre els seus iguals.

Els Grups de Suport o Ajuda Mútua

En el context d'una escola inclusiva, els grups de suport o ajuda mútua es configuren com una eina educativa i comunitària que promou la participació activa, la col·laboració i el suport entre iguals. Aquesta proposta se sustenta en la idea que la inclusió no pot ser només un objectiu institucional, sinó que ha de transformar-se en una pràctica quotidiana compartida i sostinguda per xarxes de suport naturals dins la comunitat educativa (Echeita et al., 2013).

L'origen dels grups d'ajuda mútua (GAM) esdevé del camp de la salut mental, on s'han mostrat eficaços per millorar el benestar emocional, la capacitat d'afrontament i el sentiment de pertinença dels

participants. Segons Ballesteros-Urpí (2020), aquests grups tenen el potencial de crear espais segurs i de confiança, on les persones poden expressar-se lliurement i sentir-se escoltades sense judicis.

Aquests grups compten normalment amb un facilitador, una figura externa o interna que no exerceix un rol jeràrquic i terapèutic, sinó que vetlla per assegurar un ambient segur i respectuós, fomentar la participació de tots els membres, ajudar a estructurar les sessions i intervenir si cal en situacions conflictives o per garantir l'equitat. En el context educatiu, doncs, el suport no es dirigeix únicament des d'un professional cap a un alumne amb dificultats, sinó que es construeix de forma compartida entre iguals, fomentant l'empatia, l'ajuda mútua i la responsabilitat compartida (Gallego et al., 2016). Això esdevé essencial per a la construcció de comunitats educatives més cohesionades i sensibles a la diversitat.

Alguns autors han posat de manifest els beneficis dels GAM en el context escolar. Per exemple, Gallego et al. (2018) destaquen que aquests grups afavoreixen l'autoestima i el benestar emocional, i que tenen un impacte positiu en la capacitat dels alumnes per fer front a situacions de dificultat, ja que es perceben acompanyats i reconeguts dins del grup. García et al. (2014) diuen també que els GAM poden contribuir a mobilitzar sistemes de suport inclusiu a través de la creació de comunitat d'aprenentatge col·laboratives que transcendeixen l'àmbit formal de l'aula.

Una de les aportacions més rellevants dels GAM dins el sistema educatiu és la seva capacitat de crear espais on l'alumnat amb necessitats específiques pot expressar-se lliurement, sentir-se escoltat i reconegut, i desenvolupar estratègies d'afrontament adaptatives (Gallego et al., 2018). En aquest sentit, pot resultar especialment útil, per exemple, per l'alumnat amb TEA, que sovint experimenta barreres relacionades amb la interacció social, la comprensió de normes implícites i la regulació emocional.

Finalment, des d'una perspectiva comunitària, els grups de suport mutu promouen dinàmiques de treball col·laboratiu que poden transformar la cultura escolar. En aquest sentit, els GAM deixen de ser una mesura puntual o compensatòria per convertir-se en una estratègia que fomenta la inclusió des d'una mirada sistèmica i transformadora (Gallego et al., 2016).

Així doncs, implementar grups de suport entre iguals no només respon a les necessitats emocionals i socials d'alumnat amb NESE, sinó que contribueix a construir una cultura escolar basada en el respecte, l'empatia i la solidaritat, que entén la diversitat com un valor i genera espais reals de participació i expressió per a tothom.

Anàlisi de Necessitats

Recollida de Dades

Per dur a terme la recollida de dades es van fer servir dues estratègies complementàries. Per una banda, es va aplicar un instrument d'autoavaluació basat en l'Index for Inclusion de Booth i Ainscow (2011), una guia que ofereix criteris i indicadors per poder identificar barreres en l'aprenentatge i la participació de l'alumnat, així com per dissenyar estratègies que fomentin una educació més equitativa. D'altra banda, es va realitzar una entrevista semiestructurada amb la psicopedagoga del centre per obtenir una visió més qualitativa sobre l'atenció a la diversitat.

Per analitzar l'estat actual de la inclusió al centre i identificar les necessitats principals, es van adaptar els qüestionaris d'autoavaluació de l'Index for Inclusion dirigits tant a l'equip educatiu i directiu (Annex A) com a l'alumnat (Annex B).

El qüestionari dirigit a l'equip directiu i docent es divideix en tres dimensions (cultures inclusives, polítiques inclusives i pràctiques inclusives) i consta originalment de 59 preguntes de resposta múltiple i dues preguntes de resposta oberta. Per respondre, permet escollir entre: d'acord, ni d'acord ni en desacord, en desacord o necessito més informació. En total van participar 17 persones de l'equip educatiu.

Atès el ritme tan accelerat a l'escola i la falta de temps del professorat, es va reduir aquest nombre de preguntes per facilitar la participació dels docents en aquesta primera anàlisi de necessitats. Finalment, es van seleccionar: 7 preguntes per a la dimensió de cultures inclusives; 4 preguntes per a la dimensió de polítiques inclusives i 7 preguntes per a la dimensió de pràctiques inclusives. Per dur a terme aquesta tria es van prioritzar aquelles preguntes que permetien obtenir una imatge més representativa i equilibrada de la inclusió al centre educatiu. D'altra banda, es van excloure aquelles preguntes que es consideraven redundants i que feien referència a aspectes massa concrets. De la mateixa manera, les preguntes de resposta oberta es van eliminar per agilitzar el procés de resposta.

Pel que fa al qüestionari dirigit a l'alumnat, es va reduir de les 63 preguntes que té l'original a 17 preguntes, mantenint la coherència amb les seleccionades pel professorat. Es tractaven de preguntes de resposta múltiple amb els mateixos ítems de resposta (exceptuant l'ítem "necessito més informació"). A més, es van incloure dues preguntes de resposta oberta presents al qüestionari original. El nombre de participants va ser de 281 alumnes.

Per completar la informació obtinguda a partir dels qüestionaris, es va dur a terme una entrevista semiestructurada amb la psicopedagoga del centre (Annex C). L'objectiu d'aquesta entrevista era aprofundir en els resultats de les enquestes i obtenir una perspectiva experta i de primera mà amb relació a l'atenció a la diversitat al centre educatiu. Durant l'entrevista es van poder tractar aspectes clau com: la identificació i les principals NESE presents al centre, els col·lectius d'alumnes més afectats per les barreres en l'aprenentatge i la participació, les estratègies i recursos utilitzats per atendre aquestes necessitats o les principals dificultats que enfronta l'escola per assolir una educació inclusiva.

Resultats

A continuació es presenta una anàlisi de les respostes obtingudes a través dels qüestionaris dirigits tant a equip docent i directiu com a l'alumnat, identificant diferents punts forts i àrees de millora en relació amb la inclusió educativa al centre. Als Annexos D i E respectivament, es troben els resultats del qüestionari dirigit a l'equip docent i als alumnes. A més, es presenten també els resultats i conclusions obtingudes de l'entrevista amb la psicopedagoga del centre per acabar d'aclarir i aprofundir sobre aquests resultats.

Resultats del Qüestionari al Professorat

En la dimensió Cultures inclusives, els resultats mostren que el 70,6% del professorat considera que el centre és acollidor per a tothom, mentre que només un 11,8% hi està en desacord. La cooperació entre docents és percebuda positivament pel 52,9%, tot i que un 47,1% no es posiciona clarament. Al contrari, la col·laboració entre docents i famílies no està tan clara, només un 17,6% creu en l'existència d'aquesta. A més, el 41,2% dels docents no veu el centre com un model de ciutadania democràtica, només el 23,5% hi està d'acord. Pel que fa a la comprensió de la inclusió, el 35,5% creu que s'entén com una major participació de tots, però el 23,5% hi està en desacord. Per últim, el 82,4% del professorat afirma que el centre rebutja qualsevol forma de discriminació.

En la dimensió Polítiques inclusives, la valoració sobre el reconeixement de l'experiència docent és baixa, amb només un 23,5% d'acord, mentre que un 52,9% es manté neutre. La integració del professorat al centre és ben valorada pel 35,3%, tot i que un 23,5% hi està en desacord. Un dels punts més crítics és l'organització equitativa dels grups d'aprenentatge, en què un 52,9% manifesta que no es garanteix. De la mateixa manera, la coordinació de les formes de suport és deficient, ja que només un 11,8% del professorat considera que estan adequadament coordinades, la qual cosa posa en evidència la necessitat de millorar la gestió dels recursos i la planificació pedagògica.

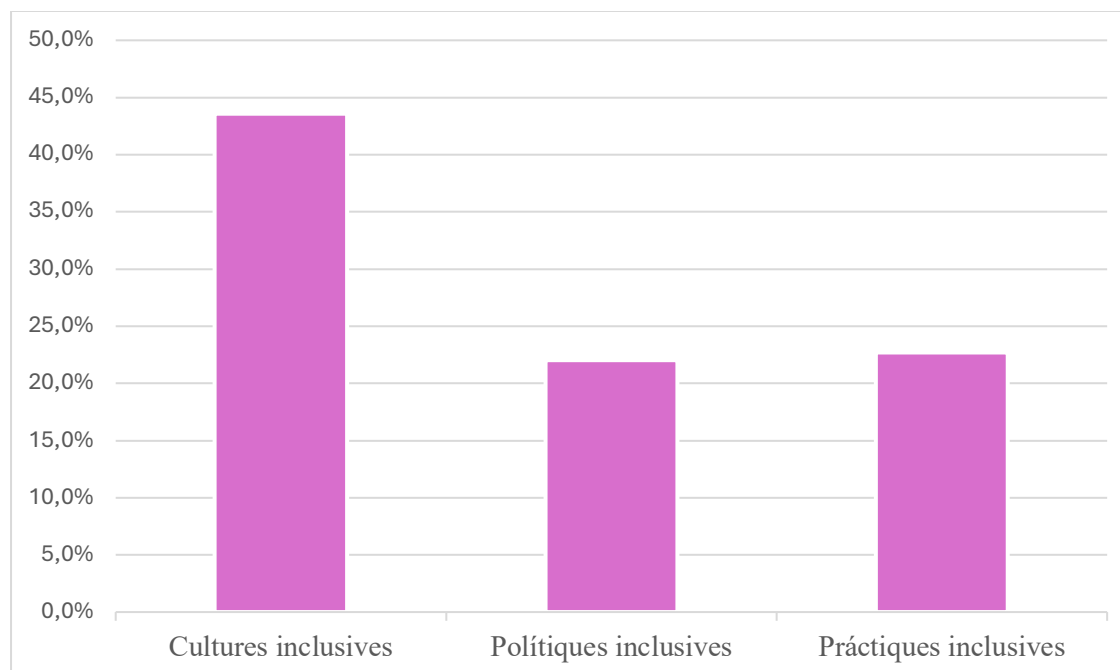
En la dimensió Pràctiques inclusives, un 47,1% del professorat considera que les activitats d'aprenentatge no estan planificades per incloure tots els alumnes, mentre que només un 23,5% hi està d'acord. A més, es percep una baixa participació de l'alumnat, amb només un 5,9% de respostes positives. També es detecta una mancança en la coordinació i planificació conjunta de professorat, només el 23,5% es mostra en acord que es planifica, ensenya i revisa en col·laboració. No obstant això, el suport dels professors de suport és ben valorat pel 52,9% dels docents.

Un cop obtinguts els resultats, es va calcular el percentatge de la percepció del professorat de la cultura, política i pràctica inclusiva del centre. Per fer-ho es van seleccionar totes les respostes en què el professorat es mostrava d'acord amb els enunciats de cada dimensió. Aquestes respostes indiquen una percepció positiva sobre la inclusió al centre. Un cop agrupades dins de cada dimensió (cultura inclusiva, política inclusiva i pràctica inclusiva), es va calcular el percentatge que representava respecte al total de respostes recollides. Aquest càlcul permet obtenir una visió general sobre com es percep la inclusió al centre.

Tanmateix, és important assenyalar que aquests resultats no són una representació totalment objectiva de la realitat, ja que l'índex s'ha adaptat i no hem obtingut resposta de tots els docents de l'etapa de secundària.

Gràfic 2.

Percepció docent de la inclusió al centre per dimensions



El Gràfic 2 mostra la percepció de l'equip docent sobre el grau de desenvolupament de les tres dimensions de la inclusió educativa: cultures, polítiques i pràctiques inclusives. En primer lloc, la cultura inclusiva fa referència a les relacions, els valors i les creences del centre educatiu. En segon lloc, les polítiques inclusives tenen a veure en com es gestiona el centre i els plans o programes que es desenvolupen i s'implementen per fer canvis. Finalment, les pràctiques inclusives reflecteixen què i com s'ensenya a les aules i què s'aprèn. Es pot observar com la cultura inclusiva és, de les tres dimensions, la més present a l'escola (43,6%). D'altra banda, tant les polítiques (22,1%) com les pràctiques (22,7%) inclusives es troben en un percentatge inferior. Això ens mostra que, tot i que el centre té uns valors i unes creences inclusives mitjanament desenvolupades, encara és necessari continuar treballant aquesta cultura inclusiva i transformar aquests principis en accions concretes dins les polítiques i les pràctiques educatives.

Resultats del Qüestionari a l'Alumnat

Els resultats mostren que el 49,5% dels alumnes gaudeixen d'anar a l'escola i només un 11,5% es mostra en desacord. Un 84,6% afirma tenir bons amics al centre, fet que indica un ambient positiu de relació entre companys. La diversitat és valorada positivament pel 58,8% de l'alumnat, tot i que un 12,2% hi està en desacord.

Pel que fa a la implicació familiar, el 43% considera que la seva família està involucrada en la vida escolar, però un 43,4% es manté neutre. L'acollida inicial dels nous alumnes és ben valorada per la gran majoria (58,8%), només un 7,9% no es va sentir ben acollit. Això ens indica que, el procés inicial d'acollida, en general, és positiu.

Quant a l'equip docent, un 47% de l'alumnat percep favoritismes per part dels professors, i un 33% creu que no són justos en les sancions. A més, el 38,4% considera que el professorat no gestiona bé les interrupcions a l'aula, un aspecte que pot afectar la dinàmica i el clima d'aprenentatge.

En relació amb les pràctiques d'aprenentatge, un 47,3% considera que hi ha cooperació entre alumnes, mentre que un 41,9% no ho té del tot clar. Amb relació als professors de suport, el 65,9% considera que ajuden a qualsevol alumne quan ho necessita. Finalment, el 68,8% diu saber què ha de fer a classe, però només un 34,4% creu que els errors són ben acceptats pels docents sempre que hi hagi un esforç.

Finalment, en les preguntes de resposta oberta, els alumnes van expressar tant els aspectes positius de l'escola, com aquells que canviarien. Entre els aspectes més valorats destaca la relació d'amistat amb els companys, el tracte de proximitat i comprensió d'alguns docents i l'ambient general del centre, percebut com a acollidor per la gran majoria.

Pel que fa als aspectes a millorar, es destaquen diverses preocupacions relacionades amb la convivència i l'organització acadèmica. Un dels punts més repetits és la necessitat de fomentar un clima de respecte i igualtat entre alumnes, reduint situacions de discriminació o diferències en el tracte. També es demanen canvis en la metodologia d'ensenyament i els criteris d'avaluació, amb l'objectiu de fer classes més dinàmiques i adaptar millor els exàmens a les capacitats individuals dels estudiants. A més, es qüestionen algunes normatives del centre, com l'ús de l'uniforme, el cost de serveis escolars (com el menjador i el material) i la necessitat d'una major participació de l'alumnat en la presa de decisions sobre excursions, activitats i altres aspectes de la vida escolar.

Entrevista amb la psicopedagoga del centre

Per completar l'anàlisi dels qüestionaris administrats al professorat i a l'alumnat es va realitzar una entrevista amb la psicopedagoga del centre per conèixer la seva valoració sobre els resultats obtinguts i la seva experiència en el dia a dia al centre.

La psicopedagoga es mostra d'acord que les pràctiques inclusives al centre encara presenten mancances i dificultats d'implementació. Tot i això, després de tants anys a l'escola, creu que hi ha hagut una evolució molt important i encara confia en l'avanç cap a una educació més inclusiva. Un dels aspectes més positius que destaca és la percepció tant del professorat com dels alumnes sobre el rebuig a qualsevol forma de discriminació i la percepció generalitzada de l'escola com un ambient acollidor. Aquest fet evidencia una base sòlida per seguir treballant cap a una escola més inclusiva.

Tot i això, encara hi ha àrees de millora importants. Una de les seves principals preocupacions és que, gairebé la meitat del professorat, considera que les activitats d'aprenentatge no estan dissenyades per incloure tots els alumnes. Aquest fet pot estar relacionat amb diferents factors. D'una banda, expressa que encara hi ha docents que segueixen metodologies d'ensenyament tradicionals o han fet petites modificacions que no contemplen la diversitat de necessitats existent dins les aules. D'altra banda, considera que hi ha una mancança de formació específica en estratègies d'educació inclusiva cap al professorat, fet que dificulta la seva capacitat per adaptar les activitats i garantir que tots els alumnes puguin participar activament. Creu que moltes de les formacions que realitza ella, les haurien de realitzar també els i les docents per poder aplicar-ho a les seves aules.

De la mateixa manera, li crida l'atenció que només un 23,5% del professorat afirma que planifica, ensenya i revisa en col·laboració amb altres docents. Aquest fet, segons explica, reflecteix un problema en l'organització del centre que dificulta la coordinació entre el professorat. Explica que, malgrat els esforços per establir mecanismes de col·laboració entre tots i totes, sovint les intervencions es fan de manera independent i no responen a una actuació conjunta per part de l'equip educatiu. Per aquest motiu, considera que seria important destinar més temps a la coordinació i a la formació conjunta sobre estratègies inclusives.

A més, destaca que, segons les respostes de professorat, la coordinació dels suports per a l'alumnat amb NESE és percebuda com a deficient. Segons la seva experiència, aquest és un problema recurrent en molts centres educatius, on els suports es planifiquen de manera fragmentada i no sempre s'integren en el dia a dia a l'aula.

Dins d'aquestes mancances en les pràctiques inclusives, ella destaca amb especial preocupació als alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Explica que el nombre d'alumnes amb aquest trastorn és cada vegada major i, a més, és el que demana més la seva ajuda i presenta més dificultats per integrar-se a la vida del centre. Més enllà de les necessitats acadèmiques, que en molts casos poden abordar-se amb adaptacions curriculars o suports específics, el gran repte és el seu desenvolupament social i emocional. Degut això, ens explica que realitzarà unes formacions impartides pel CRETDIC (Centre de Recursos Educatius per alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta) per fer front a la situació.

En conclusió, el camí cap a una escola més inclusiva implica millorar la coordinació interna, oferir més formació als docents i establir mecanismes més eficaços per donar suport als alumnes amb NESE, entre altres. Tots i els reptes, la psicopedagoga confia que, amb el compromís de tota la comunitat educativa, es poden fer avenços significatius per garantir que cada alumne tingui una experiència d'aprenentatge equitativa i enriquidora.

Conclusions de l'anàlisi de necessitats

L'anàlisi dels resultats obtinguts a partir dels qüestionaris i la posterior entrevista amb la psicopedagoga del centre, han permès identificar tant aspectes positius com àrees de millora en relació amb la inclusió educativa al centre.

D'una banda, un dels punts forts del centre és la percepció generalitzada d'un ambient acollidor i de rebuig de qualsevol forma de discriminació, tant per part de l'equip docent com dels alumnes. A més, la majoria dels alumnes afirmen tenir una bona relació amb els seus companys, fet que indica una dinàmica positiva dins l'aula i en la comunitat educativa.

D'altra banda, els resultats també han posat en evidència diversos aspectes a millorar que es podrien dividir en tres àrees principals: el treball col·laboratiu del professorat, el disseny d'activitats inclusives i la participació i inclusió de l'alumnat amb NESE.

En primer lloc, els resultats mostren que només un 23,5% del professorat afirma que planifica, ensenya i revisa en col·laboració amb altres docents. La col·laboració entre professorat és un aspecte clau per assegurar una resposta educativa coherent i adaptada a la diversitat d'alumnat. No obstant això, els resultats suggereixen que aquesta planificació conjunta i col·laboració no està consolidada a l'escola. Aquest dèficit pot ser degut a diversos factors com la falta d'espais específics per al treball col·laboratiu o la manca d'una cultura institucional que prioritzi aquestes pràctiques.

En segon lloc, es fa evident la necessitat d'una millora en la planificació de les activitats d'aprenentatges per garantir que tots els alumnes, independentment de les seves necessitats, puguin participar activament en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge. Un percentatge elevat dels docents considera que les activitats no estan dissenyades de manera inclusiva, fet que pot dificultar l'accés a l'aprenentatge d'alguns estudiants, principalment aquells alumnes amb NESE.

Per últim, tot i que la meitat de l'alumnat valora positivament la diversitat al centre, encara hi ha un 12,2% que es mostra en desacord i un 29% que no ho té clar. Aquesta dada ens fa veure que, una part significativa dels alumnes, no percep la diversitat com un valor positiu o no se sent plenament integrat en l'entorn escolar.

Així mateix, la informació recollida a través de l'entrevista amb la psicopedagoga del centre reforça i complementa els resultats obtinguts als qüestionaris, especialment pel que fa a la necessitat d'atendre la diversitat amb més profunditat, especialment l'alumnat amb TEA. L'increment progressiu del nombre d'alumnes amb aquest diagnòstic en els darrers anys i les necessitats que presenten és un aspecte clau que l'escola ha de treballar, especialment en l'àmbit social i emocional.

En conclusió, els resultats obtinguts posen de manifest la importància de continuar avançant cap a una educació més inclusiva, tenint en compte les necessitats específiques de tot l'alumnat, especialment els estudiants amb NESE. La millora de la planificació de les activitats d'aprenentatge, la gestió adequada de l'entorn escolar i la promoció d'una cultura inclusiva són aspectes clau per afavorir la participació i benestar de tots els alumnes, especialment d'aquells alumnes que troben més barreres, així com per garantir una experiència d'aprenentatge equitativa i enriquidora per a tot l'alumnat. Per fer-ho possible, es necessita tant el compromís i la participació de tota la comunitat educativa, com la predisposició del centre per implementar estratègies flexibles i adaptades a la diversitat del seu alumnat.

Intervenció

Justificació

En l'anàlisi de necessitats s'evidencien tant punts forts com àrees de millora en relació amb la inclusió al centre educatiu. En termes d'inclusió l'escola presenta diferents àrees de millora i possibles intervencions a dur a terme. De les tres àrees principals de millora detectades, en el context de les pràctiques professionals del màster, sorgeix la possibilitat d'implementar una intervenció centrada en la tercera àrea, la inclusió de l'alumnat amb TEA en la seva participació en el centre.

D'una banda, podem observar l'alta presència d'alumnat amb NESE (27%) a l'escola, amb una gran representació d'alumnes amb TEA i altres trastorns del neurodesenvolupament (35%). A més, l'entrevista amb la psicopedagoga ens ajuda a veure que aquest alumnat demana un suport addicional i es veu afectat per barreres que dificulten la seva plena participació, principalment socialment i emocionalment. D'altra banda, un alumne de batxillerat amb TEA es va proposar com a referent per ajudar a altres alumnes de l'ESO que poguessin patir algun malestar, com li va passar a ell en el seu moment.

Aquesta iniciativa, juntament amb les necessitats detectades, ens va portar a crear un espai estructurat de trobada i suport per l'alumnat amb TEA, fet que va donar lloc a la creació del grup d'ajuda mútua proposat en aquesta intervenció. Com apunten diversos autors (Booth i Ainscow, 2011; Echeita, 2008), la inclusió no pot limitar-se a la presència física dins l'aula, sinó que ha de garantir una participació significativa en totes les dimensions de la vida escolar, creant contextos de seguretat emocional i relacional com a base per a un aprenentatge significatiu (Coll, 1988). De la mateixa manera, Gallego et al. (2018), afirmen que els grups d'ajuda mútua contribueixen al benestar emocional, a l'autoestima i al sentiment de pertinença, i fomenten una cultura escolar més inclusiva.

És important remarcar que aquest grup no està restringit a un diagnòstic concret, sinó que s'adreça a qualsevol alumne que presenti malestar en el seu procés socialitzador i vulgui formar part d'aquest espai de suport entre iguals. A més, aquesta proposta s'ha d'entendre com un primer pas, dins d'un procés més ampli, per promoure la inclusió efectiva d'aquest alumnat. Aquest procés haurà de contemplar, posteriorment, la implicació de tot l'alumnat i la comunitat educativa en conjunt, per transformar de forma sistèmica el context escolar.

Objectius

El grup d'ajuda mútua té tres objectius principals:

1. **Crear un espai segur de socialització i expressió**, on els alumnes puguin compartir experiències, inquietuds i sentiments en un entorn de comprensió i respecte.
2. **Cocrear propostes per fer del centre educatiu una escola més inclusiva**, afavorint accions concretes que ajudin a reduir barreres i promoguin la participació de tot l'alumnat.
3. **Promoure l'adquisició d'estratègies per fer front el dia a dia a l'escola**, facilitant eines que millorin la seva autonomia, el benestar emocional i la seva interacció social.

Participants

El grup està conformat per sis alumnes, cinc dels quals tenen un diagnòstic TEA, i un alumne que no disposa de cap diagnòstic, però que va demanar ajuda perquè se sentia diferent i percebia que tenia comportaments que els seus iguals no tenien. Aquest alumne va sentir-se identificat amb el grup i

va voler participar-hi també. Dins del grup trobem: un alumne de 1r d'ESO, una alumna de 3r d'ESO, tres alumnes de 4t d'ESO i un alumne de batxillerat. En total, participen 4 noies i 2 nois.

Dinàmica del Grup

El grup es reuneix de manera quinzenal els dimecres de 9 h a 10 h a una aula de crèdit variable. L'horari es va decidir a la primera sessió, tenint en compte la disponibilitat dels estudiants que van iniciar el grup, i va ser acceptat per l'equip docent i per les famílies. Durant les dues primeres sessions es va definir també, l'estructura de funcionament, les normes de grup i es van consensuar els temes a tractar.

El grup està dinamitzat per mi o la psicopedagoga del centre, com a figura facilitadora. La nostra funció és actuar com a guia i referents per garantir un bon clima, vetllar pel respecte mutu i adaptar la dinàmica segons les necessitats del grup. La nostra figura no exerceix un rol jeràrquic ni terapèutic, sinó que acompanya des d'un posicionament de suport, escolta i observació, en línia amb les aportacions de Gallego et al. (2016).

Tot i que es busca que les sessions mantinguin una estructura flexible i adaptada al moment vital del grup, podríem dividir les trobades en tres parts principalment: per començar, cada sessió s'obre amb un espai d'expressió espontània, on els alumnes poden compartir com se senten, explicar alguna experiència recent o parlar d'algun tema que consideren important. Aquest moment és fonamental per crear un ambient de confiança i cohesió grupal. Si algun dels temes generen interès i debat entre el grup, seguim el fil i ho tractem en profunditat. Si no, a partir de les necessitats detectades o els interessos tractats en les primeres sessions, desenvolupem diferents activitats i reflexions sobre un tema concret. Finalment, per acabar la sessió fem un tancament adaptat al treballat. Pot ser una reflexió conjunta, una activitat de relaxació, un resum de les idees clau o simplement compartir com s'han sentit.

Paral·lelament, la figura de facilitadora fa un seguiment observacional de cada sessió, recollint aspectes com la participació, el clima emocional, les dinàmiques interpersonals i les propostes que sorgeixen de manera espontània. Aquest registre ens permet ajustar les sessions posteriors i detectar possibles necessitats d'acompanyament individualitzat.

Descripció de les Sessions

A continuació es descriuen les sessions del grup d'ajuda mútua en les quals he participat com a facilitadora.

1a Sessió:	Ens coneixem	12/02/25
------------	---------------------	----------

Nombre de participants: 6 alumnes	
Objectius	- Fomentar la confiança entre els participants - Establir les normes i els objectius del grup

Descripció:

L'objectiu d'aquesta primera sessió era, en primer lloc, generar un primer contacte positiu entre els membres del grup, establir un clima de confiança i pactar la dinàmica que

seguiria el grup. La sessió va començar amb una dinàmica de presentació, on cada participant havia d'explicar el seu nom i alguna afició o característica personal.

Seguidament, es va fer una breu explicació sobre quin era l'objectiu de la creació del grup i es va parlar sobre el funcionament. Es van decidir horaris, aula, la presència d'una figura facilitadora dins el grup per guiar i acompanyar les sessions, etc.

Finalment, es van elaborar col·lectivament un conjunt de normes de funcionament de grup, que incloïen aspectes com el respecte, la confidencialitat, la llibertat d'expressió i l'escolta activa, entre altres.

Observacions:

Des del primer moment, es va observar una actitud oberta i col·laboradora per part de tots els alumnes. Malgrat que alguns al principi es mostraven tímids, a mesura que avançava la sessió es van començar a sentir més còmodes, especialment quan van trobar afinitats amb altres companys. Durant la sessió es va generar un espai de conversa espontani, que va afavorir una connexió inicial informal i natural.

2a Sessió: **Identifiquem barreres**

26/02/25

Nombre de participants:	6 alumnes
--------------------------------	-----------

Objectius	- Identificar barreres a l'institut - Generar propostes de millora
------------------	--

Descripció:

Aquesta sessió es va iniciar amb una pluja d'idees on els participants van compartir elements de l'institut que consideraven que generaven malestar o dificultaven el seu dia a dia. Les aportacions van girar principalment al voltant del soroll ambiental, la massificació d'espais comuns com el pati i els passadissos, i la manca d'espais on poder estar tranquils. Es va destacar especialment l'angoixa que poden generar els canvis de classe i els espais poc previsibles, sobretot per aquells alumnes que presenten més sensibilitat sensorial o dificultat d'interacció social.

Arran d'aquestes aportacions, es va proposar de forma col·lectiva la creació d'un espai de calma, pensat com una aula tranquil·la disponible per a l'alumnat que, en moments puntuals, necessiti relaxar-se o regular-se emocionalment. De la mateixa manera es va parlar de disposar d'un espai més tranquil per l'hora del pati, evitant el barbull que es genera habitualment. Es va debatre sobre com havia de ser aquest espai, qui hi podria accedir i quines normes de funcionament s'haurien de consensuar. Aquestes propostes es van comunicar a la psicopedagoga i també es van proposar dins la comissió de pati, ja que una alumna en formava part.

Finalment, vam recollir temes d'interès pels alumnes, per poder treballar les següents sessions en cas de no tenir un fil conductor inicial. Entre els temes més repetits van sortir: gestió de l'estrès i l'ansietat i socialització.

Observacions:

Els alumnes es van mostrar molt implicats i compromesos amb les propostes, destacant que aquests espais no havia de ser un lloc d'exclusió o aïllament, sinó un recurs per a tothom que ho pugui necessitar. Va sorgir també una reflexió important sobre com aquest grup podia ser útil per transformar l'entorn escolar i donar veu a les necessitats de l'alumnat que sovint no s'expressen en espais més formals.

D'altra banda, quan els alumnes van haver de dir temes que els semblava important per treballar, la preocupació davant com gestionar l'estrès i l'ansietat va ser unànime en tot el grup. Tots ells van mostrar una gran preocupació davant aquest tema, destacant que es troben en aquesta situació sovint i no saben què fer. També van sortir altres temes com: maneres per gestionar millor el temps d'estudi, la dificultat de concentrar-se a casa o solucionar conflictes amb companys de classe.

3a Sessió: **La importància de la salut mental**

12/03/25

Nombre de participants: 5 alumnes	
Objectius	- Reconèixer i identificar les pròpies emocions en situacions d'estrès o malestar. - Explorar estratègies personals i compartides per afavorir el benestar emocional.

Descripció:

Aquesta sessió es va centrar en la reflexió i sensibilització sobre la salut mental, amb l'objectiu d'eliminar prejudicis i generar un espai de confiança per parlar d'experiències pròpies. Es va iniciar una conversa oberta on els participants van compartir com experimenten l'estrès i quins símptomes tenen, tant físicament com psicològicament, i com això pot afectar-los en el rendiment escolar i la socialització amb el grup.

També es va parlar sobre les diferències entre diferents professionals, com el psicòleg i el psiquiatre, i es va insistir en la importància de demanar ajuda, trencant estigmes sobre la salut mental.

Per acabar, els participants van proposar estratègies davant l'ansietat, destacant la importància de fer activitats que requereixin concentració com dibuixar o escriure. Finalment, un dels integrants del grup va comentar que fer estiraments també l'ajuda a relaxar-se i vam acabar tots drets seguint els estiraments proposats per aquest membre.

Observacions:

Va ser una sessió molt activa, amb una participació espontània i una obertura emocional molt gran. Una de les integrants va exposar una situació complicada i tot el grup va mostrar el seu suport i va oferir estratègies que podien ser útils. El moment final dels estiraments va crear un clima molt especial i vam poder apropar-nos més emocionalment els uns als altres. En aquesta sessió, es va desenvolupar un clima de confiança i de suport molt important pel funcionament del grup.

Tot i això, també va sorgir un petit conflicte. Una de les integrants es va mostrar molesta amb la participació impulsiva d'un altre membre i, posteriorment ens va mostrar el seu desacord a la psicopedagoga i a mi en privat, la qual cosa ens va portar a una reflexió conjunta per buscar estratègies per abordar-ho.

4a Sessió: **Gestionem les situacions d'estrès a l'escola**

26/03/25

Nombre de participants: 4 alumnes

Objectius

- Reflexionar sobre els conflictes viscuts dins el context escolar.
- Identificar persones referents i estratègies d'actuació davant situacions d'angoixa.

Descripció:

La sessió es va iniciar amb una conversa i reflexió sobre la sessió passada i el malestar o incomoditat que podem generar als companys sense ser-ne conscients.

Seguidament, un participant va explicar un incident viscut recentment durant un examen, que va derivar en una situació de malestar emocional i tensió amb una professora. Aquest relat va obrir una reflexió sobre la importància de sentir-se escoltat per part del professorat i com les seves respostes poden afectar, de forma no intencionada, emocionalment l'alumnat. Els alumnes van compartir altres situacions similars, i es va posar èmfasi en la necessitat de tenir adults referents dins del centre a qui poder recórrer quan es necessita ajuda. També es van comentar problemes amb els companys de classe i es van valorar estratègies per fer-hi front.

Aquesta sessió també va servir per començar a consolidar el grup. Es va proposar posar-li un nom i es va voler crear una mascota. El grup va rebre el nom de MAIECO, combinant les inicials de tots els alumnes que van començar. Com a mascota es va triar un cuc, pensant que, cada rodona que conforma el cuc representa un alumne, per tant, per cada participant nou que ingressi al grup s'afegirà una nova rodona. A l'Annex F es presenta un dibuix que van fer els alumnes amb la seva mascota i nom del grup.

Observacions:

En aquesta sessió es va produir un apropament entre els dos membres que havien presentat un petit conflicte la sessió passada. Tothom es va mostrar obert a escoltar als companys i vam poder arribar a un acord dins del grup per assegurar el benestar de tots els membres. Va ser molt important i enriquidor.

També vam poder veure com el grup estava creant vincles reals entre els participants, ja que ells mateixos explicaven que, davant l'incident que va patir un dels membres del grup i la dificultat de gestionar-ho per si sol, va recórrer a un altre membre del grup buscant ajuda. Allà va poder trobar la calma i el suport que necessitava en aquell moment.

Nombre de participants: 5 alumnes	
Objectius	- Explorar els estils de comunicació i les seves conseqüències en la convivència. - Promoure habilitats per comunicar-nos de manera clara, empàtica i assertiva.

Descripció:

En aquesta sessió vam reflexionar sobre els estils de comunicació i com aquests poden condicionar les relacions a l'entorn escolar. Arran d'un exemple real, on es va produir un malentès entre un dels membres del grup i un company de classe, vam seguir explorant altres situacions on s'han produït malentesos o conflictes deguts a la manera com s'ha dit una cosa (el to, les paraules, el moment, etc.).

Un dels temes centrals de la sessió va ser l'ús de l'humor, especialment l'humor negre, i com aquest pot resultar ofensiu o feridor en determinats contextos. Es va obrir un debat on els membres del grup van expressar punts de vista diferents, però es va arribar a un consens en el qual es reconeixia que cal tenir en compte com pot afectar a altres persones, especialment si no coneixem el seu context personal.

Per treballar-ho conjuntament, vam fer un petit role-playing amb situacions reals que ens podíem trobar i com podíem actuar. També vam fer el treball de posar-nos en el lloc de l'altra persona i pensar com es podria sentir. Per últim, vam buscar entre tots, formes més adequades per expressar-nos o actuar davant cada situació.

Observacions:

Els participants van mostrar molt interès en el tema i van participar activament. Vam poder evidenciar que la comunicació és un àmbit clau per la convivència i les relacions socials. Alguns alumnes van reconèixer que sovint no són conscients de com poden impactar les seves paraules en els altres, i van valorar positivament poder parlar-ho en un espai segur.

Percepcions dels participants

Amb motiu del tancament de la intervenció emmarcada dins aquest Treball de Final de Màster, la sessió 6 es va realitzar en format de focus group per avaluar el funcionament del grup d'ajuda mútua fins al moment. Aquesta sessió no representa una clausura del grup, ja que aquest continuarà actiu al centre fins a final de curs, però sí que permet obtenir una visió qualitativa del procés desenvolupat i recollir les valoracions i propostes dels participants fins al moment.

La sessió es va estructurar a partir de diferents preguntes obertes com: *Com us sentiu en el grup? Creieu que us ha servit d'alguna manera? Quines coses us han agradat més? Què milloràrieu? Us agradaria continuar amb aquest grup els propers cursos?* Aquestes preguntes van permetre generar un diàleg fluid i participatiu entre els membres.

Les respostes van posar de manifest una valoració globalment positiva del grup. Tots els alumnes van coincidir en el fet que aquest espai els havia permès expressar-se lliurement, sense por al judici i amb la seguretat que serien escoltats i respectats.

Una de les idees més repetides va ser la sensació de benestar i calma que proporciona el grup, descrivint-lo com “un espai segur on podem parlar lliurement”. Aquesta percepció de seguretat emocional ha estat clau per generar confiança i fomentar la participació. Alguns alumnes, que inicialment estaven cohibits, expressen que “poc a poc m’he sentit més còmode per parlar i opinar i ara ja em dona igual tot”.

Pel que fa a l'impacte personal, diversos participants mencionen canvis en la seva forma de relacionar-se i entendre als altres. Un alumne expressa que al principi del grup es bloquejava i no estava del tot còmode perquè creia que el grup no estava funcionant bé, “Jo pensava que tothom havia de tenir els mateixos problemes que jo vaig tenir i ens havíem de centrar en parlar d'allò”. Però, gràcies a la varietat del grup, va veure que dins d'un mateix diagnòstic, les vivències de cadascú i la manera de fer front al dia a dia pot ser molt diferent, “Gràcies a que dins del grup som persones totalment diferents, he acabat entenent que el grup és un espai per socialitzar i poder parlar de tot sense por ni vergonya, no només per explicar els problemes i rebre ajuda d'algú altre”.

Continuant amb la socialització, una alumna comenta “a mi m’ha vingut molt bé per parlar amb algú, perquè a classe no parlo quasi ni amb els profes”. També diu “m’agrada que puguem parlar de qualsevol cosa i ningú estigui incòmode”. Els altres alumnes també es mostren en acord amb la llibertat d'expressió que els hi permet el grup. També destaquen el fet de trobar aspectes en comú amb altres membres del grup i poder parlar d'això “sense ser uns friquis”.

Un altre alumne comenta que gràcies al grup ha pogut trobar persones que l'entenen i amb les que pot parlar en moments més difícils o delicats, trobant un suport que amb els companys de classe no troba. “Si no hagués estat en el grup, el problema de l'altre dia no ho hauria pogut parlar amb ningú”. El mateix alumne expressa també “estic intentant canviar algunes coses quan parlo amb els companys de classe, com em deïeu l'altre dia”, fent referència a un consell que van donar-li els seus companys quan explicava el conflicte. Resumidament, li van explicar que, potser a vegades, s'expressa d'alguna manera que els companys no entenen i això els pot molestar, per tant, ha d'anar amb compte amb certs comentaris o gestos.

Pel que fa a possibles millores, tot i que la valoració va ser molt positiva, alguns alumnes van expressar el desig de tenir més temps o reunir-se de manera més regular. Amb relació a la continuïtat del grup, aquells alumnes que continuen a l'escola l'any vinent expressen: “jo vull que ens seguim reunint l'any que ve, ho hem de fer si o sí”. També vam parlar de la possibilitat d'incorporar nous

membres i, tot i una reticència inicial d'una alumna per por que entri algú “que no em caigui bé”, van ser altres companys que van respondre “qui ens hagués dit que nosaltres ens cauríem bé”.

Les percepcions de l'alumnat participant coincideixen en gran part amb la valoració que les facilitadores fem del grup. Al llarg de les sessions hem observat una evolució molt significativa en la participació i cohesió del grup, així com un increment progressiu de la confiança mútua. Hem vist com el grup s'ha consolidat com un espai d'escolta, cura i reconeixement mutu, on els participants han pogut sentir-se part d'un col·lectiu dins el centre educatiu.

En conclusió, les aportacions dels participants posen de manifest el valor emocional, social i educatiu del grup d'ajuda mútua. MAIECO s'ha consolidat com un espai de confiança on poder parlar amb llibertat, compartir experiències i sentir-se part d'un col·lectiu.

Conclusions

La proposta d'intervenció desenvolupada en aquest treball ha estat una resposta concreta i contextualitzada a una necessitat identificada al centre educatiu: atendre les necessitats emocionals i socials de l'alumnat amb TEA a secundària. El disseny i la implementació del grup s'ha fonamentat en un model participatiu, no jeràrquic i amb una mirada comunitària dins l'escola que reconeix la diversitat com un valor i no com un límit.

Els tres objectius principals de la intervenció han estat assolits: crear un espai segur de socialització i expressió, cocrear propostes de millora per afavorir la inclusió i promoure estratègies d'autonomia, benestar i interacció social.

En primer lloc, el grup MAIECO ha esdevingut un espai de confiança, on l'alumnat ha pogut expressar lliurement emocions, inquietuds i experiències personals, com mostren les seves pròpies paraules durant el focus group. Aquest espai ha permès reduir l'aïllament i generar vincles significatius entre iguals, afavorint el sentiment de pertinença i cohesió grupal.

A partir de les reflexions compartides, han sorgit iniciatives concretes com la proposta d'un espai de calma o l'establiment d'un lloc alternatiu per l'hora del pati. Això fa que els alumnes passin de ser receptors de suport a agents actius de canvi, reforçant l'enfocament participatiu de la proposta.

Finalment, els alumnes han pogut compartir estratègies i recursos per fer front a situacions d'estrès, gestionar conflictes i relacionar-se amb els altres. Això ha permès un desenvolupament d'eines personals i col·lectives que afavoreixen el benestar i la participació activa a la vida escolar.

A més, de manera espontània, el grup ha començat a transformar-se en una eina de canvi col·lectiu. Els mateixos participants han expressat el seu desig de convertir MAIECO en una futura comissió de convivència dins l'escola, amb l'objectiu de poder donar veu a les seves vivències, sensibilitzar a la resta d'alumnat sobre la diversitat i visibilitzar les dificultats que enfronten diàriament. Aquesta voluntat mostra la gran implicació, empoderament i consciència crítica que han pres els participants i la seva voluntat de convertir el grup en un agent de transformació social dins l'escola i que no quedi només com un espai de suport entre alumnes.

Arran les valoracions positives dels participants, el seu compromís i implicació activa en el grup i el suport de la psicopedagoga del centre, es va considerar oportú compartir l'experiència amb la resta de la comunitat educativa. Per aquest motiu, juntament amb la psicopedagoga, vam redactar un document informatiu dirigit als docents (Annex G) per ampliar el nombre de participants de cara al curs vinent i es van proposar nous possibles participants. També, es va adjuntar una autorització dirigida a les famílies (Annex H) per formalitzar la participació i garantir la continuïtat del projecte.

Tot i els resultats positius, existeixen també diverses limitacions que s'han de tenir en compte. En primer lloc, el grup ha estat format per un nombre limitat d'alumnes, condició necessària donades les característiques i necessitats del grup. Tanmateix, és una iniciativa difícilment estable a tot l'alumnat de l'escola.

D'altra banda, l'avaluació ha estat completament qualitativa, basada en observacions, registre de sessions i un focus group. A més, el seguiment del grup no ha estat d'un curs sencer, sinó que ha comprès quatre mesos del curs escolar i no s'ha pogut arribar a final de curs a causa de les dates d'entrega del present treball.

Per últim, la continuïtat del grup pot veure's compromesa si no hi ha un suport real més enllà de la psicopedagoga del centre. Tot i la seva implicació en la proposta, el grup no ha estat vinculat formalment a altres espais com la tutoria o les comissions de convivència, la qual cosa limita el seu

impacte estructural. Tampoc s'ha rebut encara cap resposta ni interès per part d'algun membre de la comunitat educativa després de rebre la informació sobre el grup. Per tant, no existeix encara una implicació d'altres agents educatius dins el projecte. Tal com assenyalen Onrubia i Minguella (2020), una inclusió efectiva requereix una transformació sistèmica, que impliqui el conjunt de la comunitat educativa.

Malgrat aquestes limitacions, el vincle generat entre els participants, la demanda de continuïtat expressada pels alumnes i el suport de la psicopedagoga, són elements que reforcen la viabilitat d'integrar de manera estable la proposta dins el centre educatiu. A més, el caràcter no exclusiu del grup permet ampliar el seu abast a altres alumnes, independentment del diagnòstic, fet que reforça la coherència amb els principis de l'educació inclusiva.

Aquest model de grup d'ajuda mútua és completament transferible a altres contextos educatius que vulguin apostar per una inclusió real que va més enllà dels aprenentatges i té en compte el benestar emocional i social dels seus alumnes.

També, és important remarcar la contribució del grup d'ajuda mútua als Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) establerts per les Nacions Unides en l'Agenda 2030. El grup MAIECO s'alinea directament amb l'ODS 4, que promou una educació inclusiva, equitativa i de qualitat. Més concretament amb la meta 4.5 que busca eliminar les disparitats en l'educació i garantir l'accés igualitari als col·lectius vulnerables, incloses persones amb discapacitat. A través d'un enfocament inclusiu i centrat en les necessitats emocionals i socials de l'alumnat amb TEA, el grup d'ajuda mútua ofereix un espai que contribueix al desenvolupament personal i la participació activa a la vida escolar. Això afavoreix l'aprenentatge significatiu, la permanència a l'entorn escolar i el sentiment de pertinença, aspectes essencials d'una educació de qualitat.

Hem de tenir en compte que aquesta iniciativa representa només el primer pas dins un procés de transformació més ampli. Tal com assenyala Ainscow (2020), la inclusió no és un estat final que s'assoleix de cop, sinó un procés continu d'aprenentatge i ajust, que implica avançar progressivament, identificant barreres i generant propostes col·lectives. En la mateixa línia, Echeita (2008) remarca que els canvis inclusius han de ser profunds però sostenibles, i per això requereixen temps, reflexió compartida i coherència amb la cultura del centre. Així doncs, podem considerar MAIECO una llavor de canvi que, des de l'escolta i la col·laboració entre iguals, mostra un possible camí cap a una escola més inclusiva, justa i emocionalment segura.

Referències bibliogràfiques

- Adé, V. (2025) *Entorns no estructurats en l'etapa de secundària: un repte per l'abordatge*. [Webinar] CRETDIC Vallès. <https://sites.google.com/xtec.cat/cretdivoc/inici#h.6bwxu4yltx4z>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ballesteros-Urpí, A. (2020). El suport mutu (peer support) en salut mental i la seva aplicabilitat en infants i adolescents. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 75, 45-60. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id367205>
- Blay, M., Duarte, M., Dessouli, M. A., Durpoix, A., Rüfenacht, E., Weibel, S., Speranza, M. & Perroud, N. (2024). Proposition of a transdiagnostic processual approach of emotion dysregulation based on core triggers and interpersonal styles. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1260138>
- Booth, T & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol.
- Coll, C i Miras, M. (1992). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (2º ed., Vol. 2, pp. 331-353). Alianza Editorial.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Coll, C. (2017). La psicología de la educación, una encrucijada de muchos caminos. *Informació Psicológica* 113, 14-24. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2017.113.6>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477. 18.10.2017.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437/5875>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simó, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Editorial MAD.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de grupos de apoyo mutuo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Gallego, C., Rodríguez, M. R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-prácticas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312003>

- Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en educación*, 16(2), 106-120. <https://revistas.uvigo.es/index.php/REINED>
- Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y trastorno del espectro del autismo. Guía de actuación para profesorado y familia*. Confederación Autismo España. Madrid.
- Hervás, A y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 66(1), 31-38. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Hervás A. (2023). Autismo y depresión: presentación clínica, evaluación y tratamiento. *Medicina (Buenos Aires)*, 83(2), 37-42.
- Hervás, A. (2025) *Desregulacions emocionals en el TEA*. [Webinar] CRETDIC Vallès. <https://sites.google.com/xtec.cat/cretidivoc/inici#h.6bwxu4yltx4z>
- Ibrahim, N., Thompson, D., Nixdorf, R. et al. (2020). A systematic review of influences on implementation of peer support work for adults with mental health problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 55, 285–293. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01739-1>
- Kapp, S. et al. (2019). People should be allowed to do what they like: Autistic adults view and experiences of stimming. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(7), 1782-1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>
- Mazefsky, C. A., & White, S. W. (2014). Emotion regulation: concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2013.07.002>
- Mauri, T., Onrubia, J. y Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la Universidad. Pautas e instrumentos*. Octaedro. <http://www.puvill.com/toc/9788419023339.pdf>
- Lago, J. R. y Naranjo, A. (2024). Apoyo entre Docentes para Avanzar en la Inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 18(1), 87–105. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100125>
- ONU (29 de agosto de 2018). *¿Sabes cuáles son los 17 objetivos de desarrollo sostenible?* Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 50(3). <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/3>
- Onrubia, J. i Minguela, M. (2020). Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica. *Àmbits de Psicopedagogia i Educació* 52 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Paula-Pérez, I. y Artigas-Pallarès, J. (2020). La intolerancia a la incertidumbre en el autismo. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(2) 17-20. <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v80s2/v80s2a05.pdf>
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3) 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736014>
- Plaza, M. (2024). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023*. Madrid: Confederación Autismo España.

- Romero A. et al. (2020). *Alumnado con TEA: Orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria*. Asturias: Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2025). *La educación inclusiva en Cataluña: Situación, retos y propuestas*.
https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10530/Informe%20educacion%20inclusiva_enero_25_de_finitivo.pdf
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

Annexes

Annex A. Qüestionari adaptat de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2011) dirigit a l'equip directiu i docent

Dimensión A - Culturas inclusivas

1. Toda la gente que llega al centro es bienvenida *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

2. El equipo educativo coopera entre sí. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

3. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

4. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

5. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

6. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

Dimensión B - Políticas inclusivas

1. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

2. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

3. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

4. Todas las formas de apoyo están coordinadas *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

Dimensión C - Prácticas inclusivas.

1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

3. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

4. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

5. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

6. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

7. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

Annex B. Qüestionari adaptat de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2011) dirigit a l'alumnat

Mi centro escolar

practiceso1@sagratcorterrassa.com [Cambiar de cuenta](#)

 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Indica el teu curs *

- ☐ 1r ESO
- ☐ 2n ESO
- ☐ 3r ESO
- ☐ 4t ESO

1. Me gusta ir a este centro escolar. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

2. Tengo buenos amigos aquí. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

3. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

4. Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en el centro escolar. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

5. Cuando llegué al centro escolar me ayudaron a integrarme. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

6. Los profesores no muestran favoritismos entre los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

7. Creo que los profesores son justos cuando elogian a los estudiantes. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

8. Creo que los profesores son justos cuando han de castigar a un estudiante. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

9. Los profesores saben cómo evitar que los estudiantes interrumpen las clases. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

10. Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

11. En las clases, los estudiantes se ayudan mutuamente. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

12. Cuando los profesores de apoyo están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

13. Los profesores están interesados en escuchar mis ideas. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

14. Normalmente sé lo que tengo que hacer en cada clase. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

15. A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce. *

- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo

Escribe 3 cosas que te gusten de tu colegio. *

Tu respuesta

Escribe 3 cosas que te gustaría cambiar de tu colegio. *

Tu respuesta

Annex C. Guió entrevista semi-estructurada

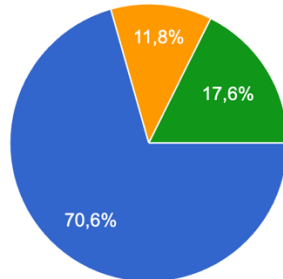
1. Com definiries l'estat actual de la inclusió al centre? Consideres que hi ha hagut una evolució positiva en aquest àmbit?
2. Quins aspectes destacaries com a fortaleces en relació amb la inclusió educativa? Als resultats surt un alt rebuig a la discriminació i es percep el centre com un ambient acollidor, creus que aquests resultats reflecteixen el dia a dia a l'escola?
3. Molts docents consideren que les activitats d'aprenentatge no estan adaptades per incloure tot l'alumnat, què en penses d'això? Et sorprèn aquest resultat?
4. Quins obstacles creus que existeixen en la coordinació entre el professorat per garantir una millor planificació de les activitats?
5. Com valoreu la gestió dels suports per a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE)?
6. Creus que els docents estan preparats per gestionar tota la diversitat que hi ha a les aules?
7. Creus que hi ha algun col·lectiu més afectat que un altre a l'escola? Podries relacionar aquest resultat amb demandes que reps normalment?
8. Quines accions creus que són prioritàries en aquest moment després de veure els resultats i tenint en compte el teu dia a dia a l'escola?

Annex D. Resultats qüestionari docents

Dimensión A: Culturas inclusivas

1. Toda la gente que llega al centro es bienvenida

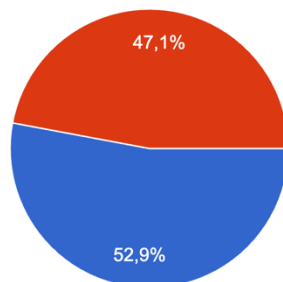
17 respuestas



● De acuerdo
● Ni de acuerdo ni en desacuerdo
● En desacuerdo
● Necesito más información

2. El equipo educativo coopera entre si.

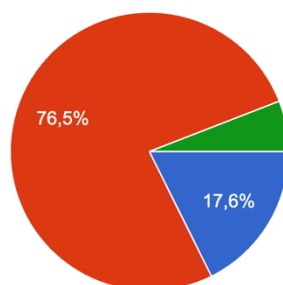
17 respuestas



● De acuerdo
● Ni de acuerdo ni en desacuerdo
● En desacuerdo
● Necesito más información

3. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.

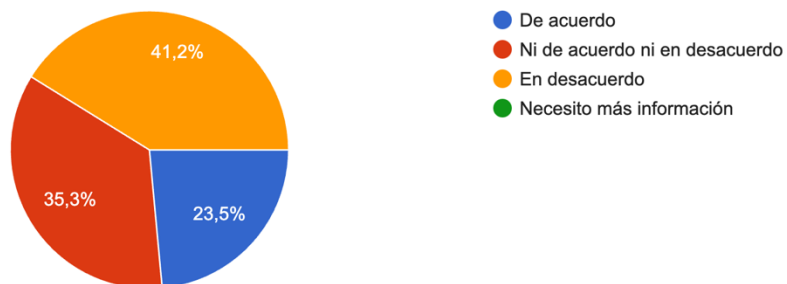
17 respuestas



● De acuerdo
● Ni de acuerdo ni en desacuerdo
● En desacuerdo
● Necesito más información

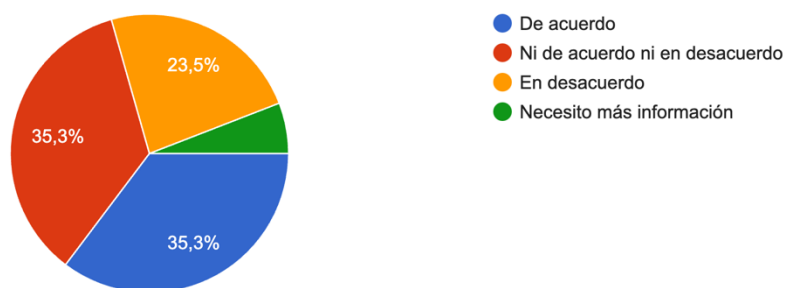
4. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.

17 respuestas



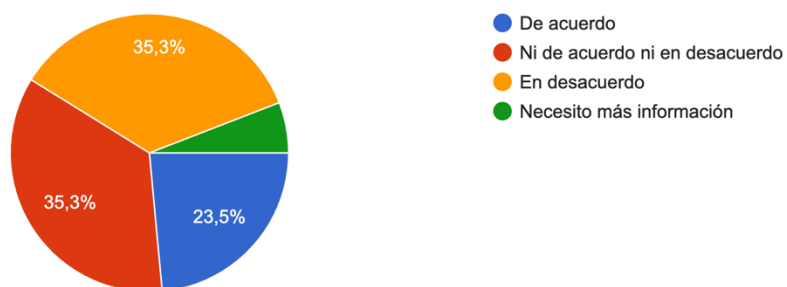
5. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.

17 respuestas



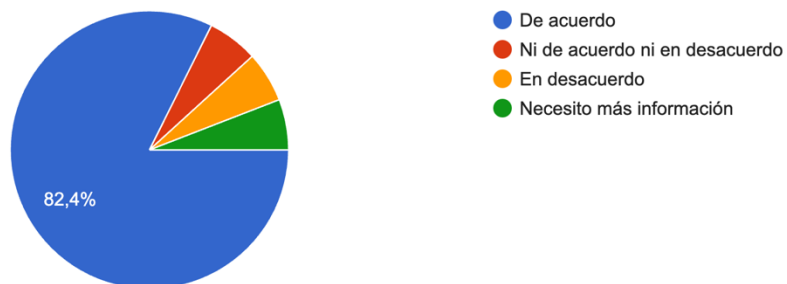
6. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.

17 respuestas



7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.

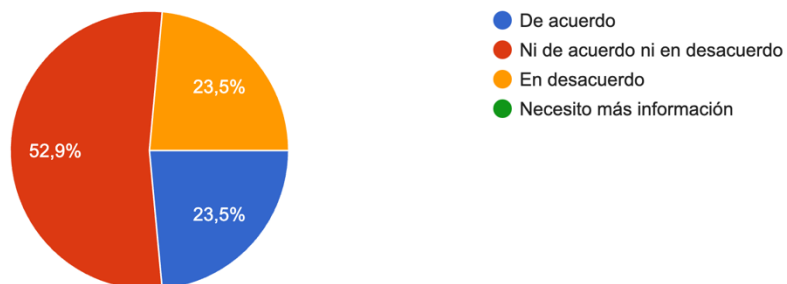
17 respuestas



Dimensión B: Políticas inclusivas

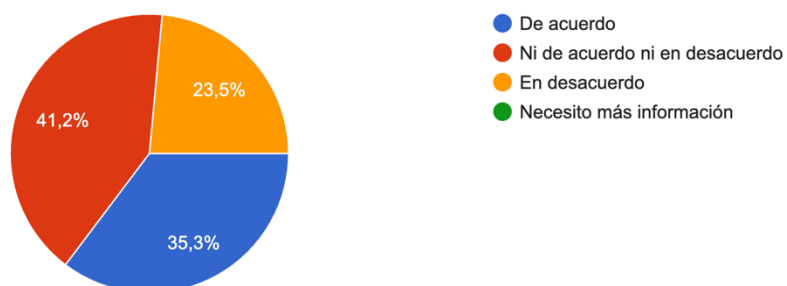
1. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.

17 respuestas



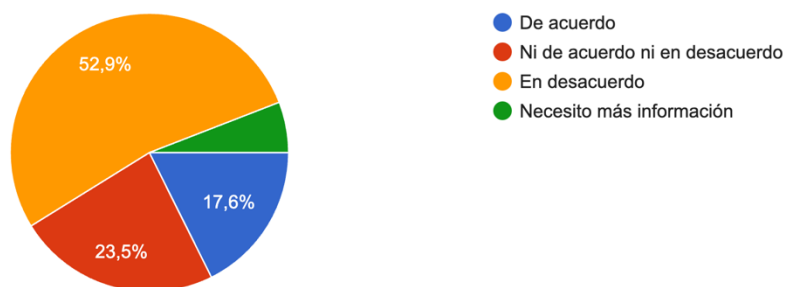
2. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.

17 respuestas



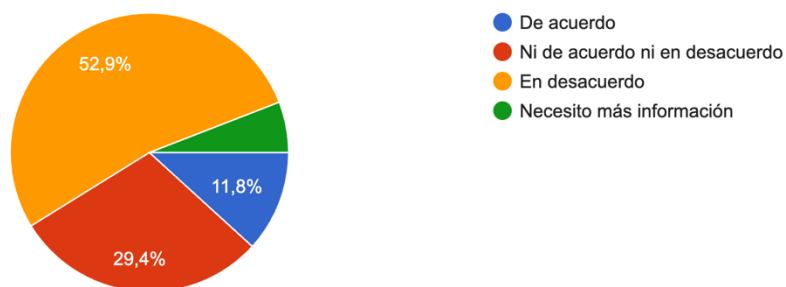
3. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

17 respuestas



4. Todas las formas de apoyo están coordinadas

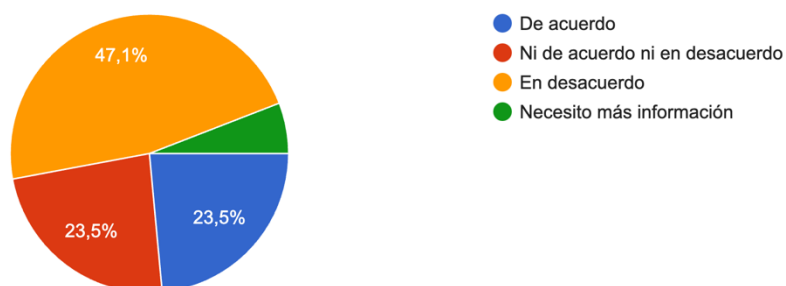
17 respuestas



Dimensión C: Prácticas inclusivas

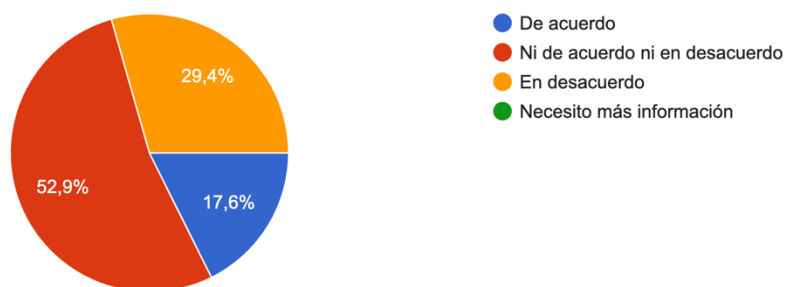
1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.

17 respuestas



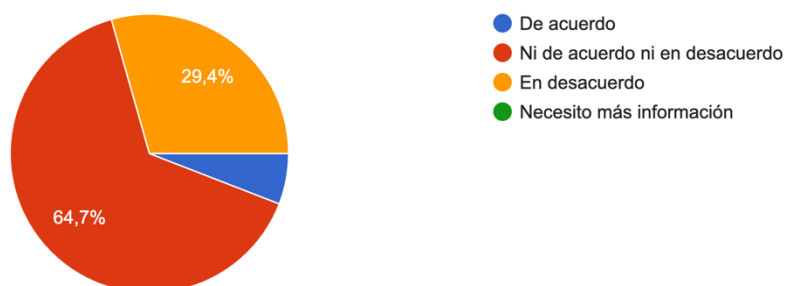
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.

17 respuestas



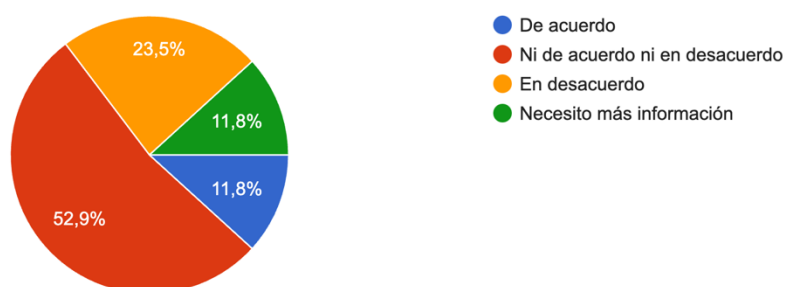
3. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.

17 respuestas



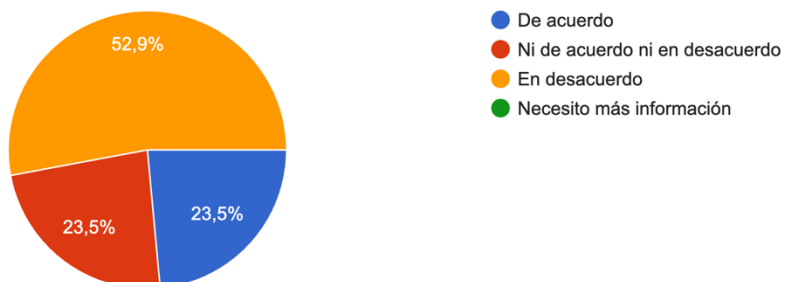
4. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.

17 respuestas



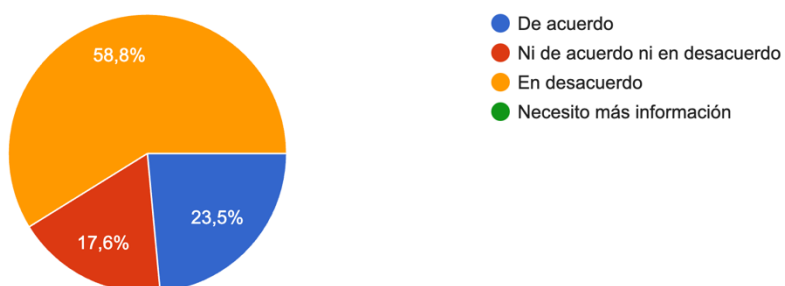
5. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.

17 respuestas



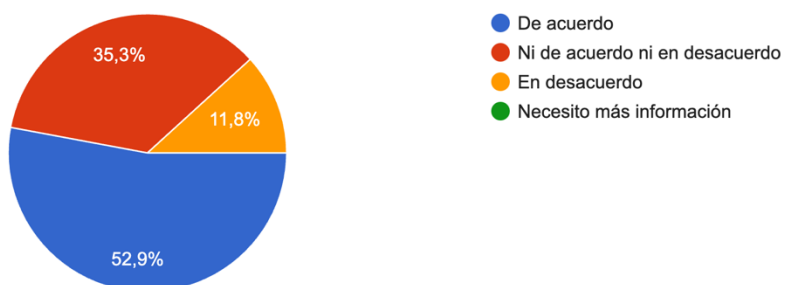
6. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

17 respuestas



7. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.

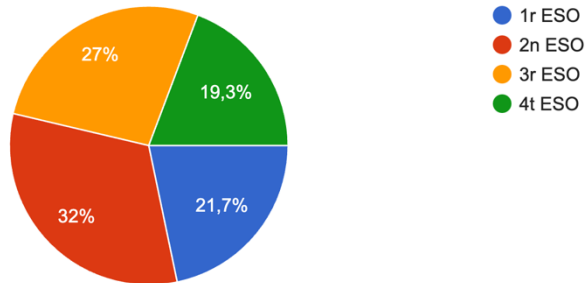
17 respuestas



Annex E. Resultats qüestionari alumnes

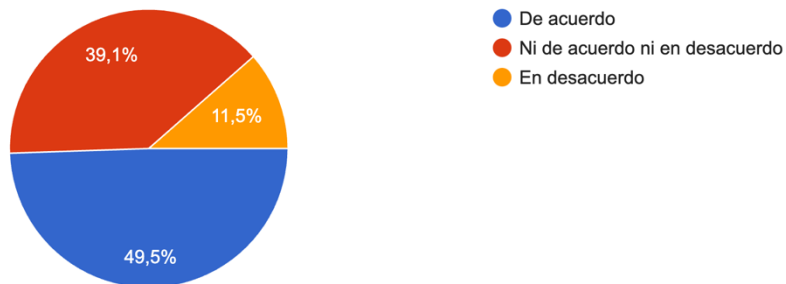
Indica el teu curs

244 respuestas



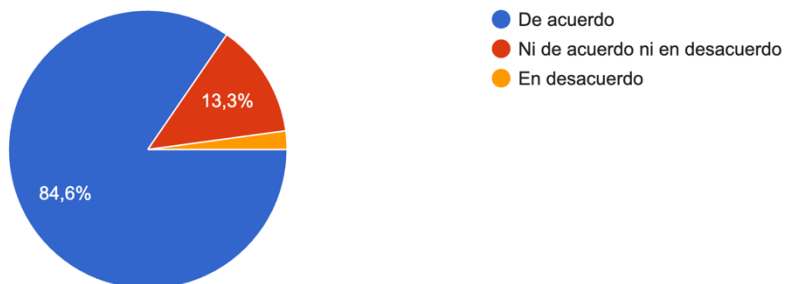
1. Me gusta ir a este centro escolar.

279 respuestas



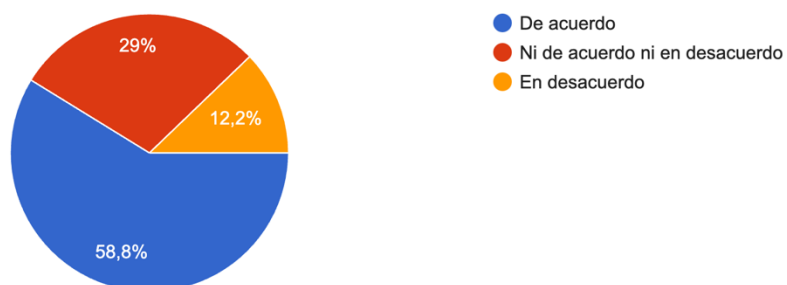
2. Tengo buenos amigos aquí.

279 respuestas



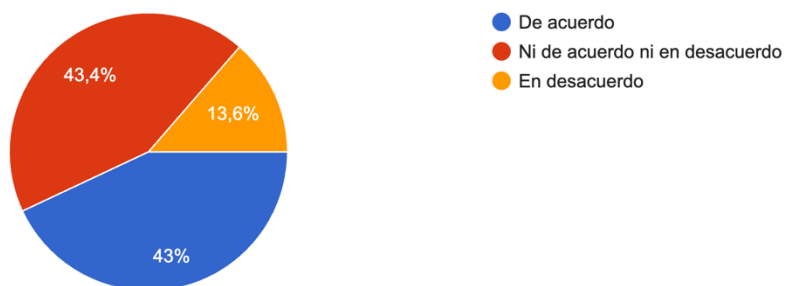
3. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes.

279 respuestas



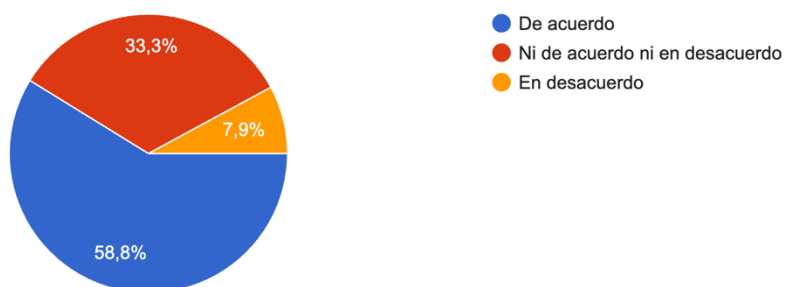
4. Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en el centro escolar.

279 respuestas



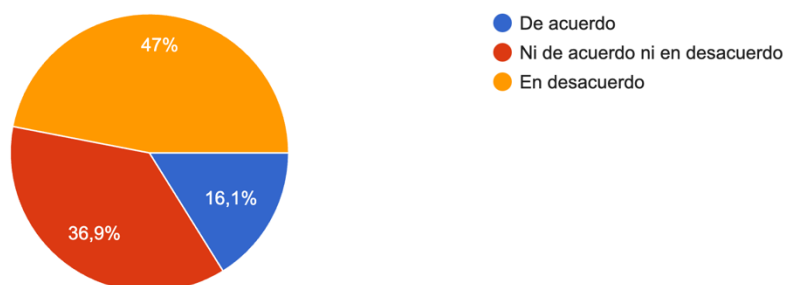
5. Cuando llegué al centro escolar me ayudaron a integrarme.

279 respuestas



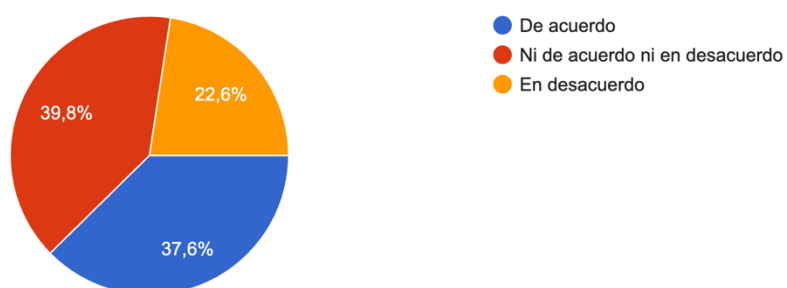
6. Los profesores no muestran favoritismos entre los estudiantes.

279 respuestas



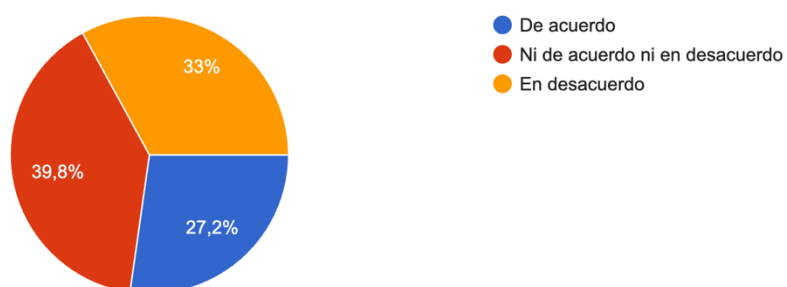
7. Creo que los profesores son justos cuando elogian a los estudiantes.

279 respuestas



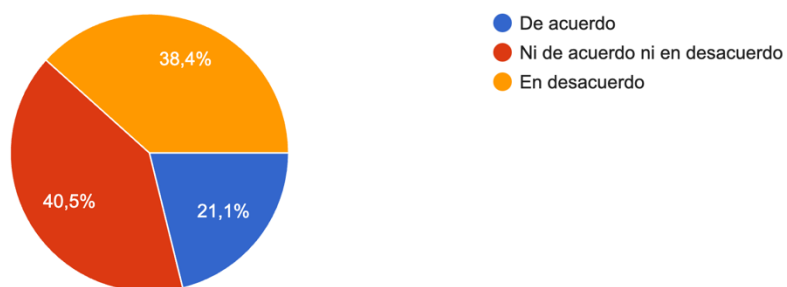
8. Creo que los profesores son justos cuando han de castigar a un estudiante.

279 respuestas



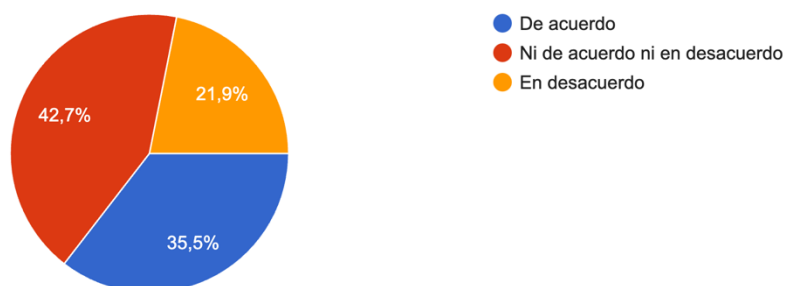
9. Los profesores saben cómo evitar que los estudiantes interrumpgan las clases.

279 respuestas



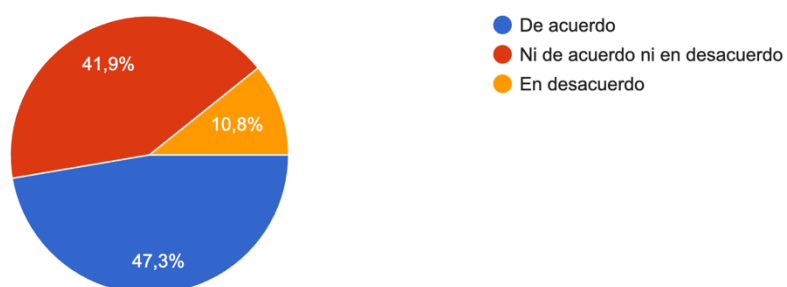
10. Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones.

279 respuestas



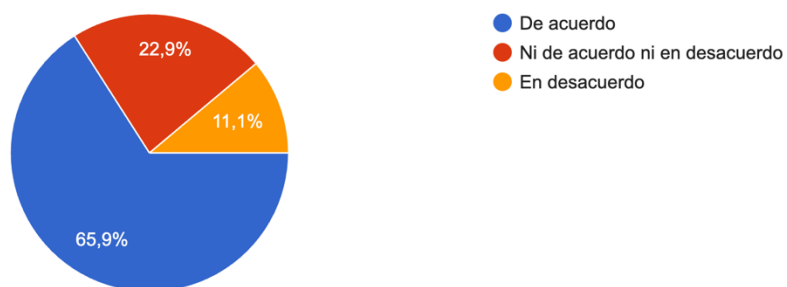
11. En las clases, los estudiantes se ayudan mutuamente.

279 respuestas



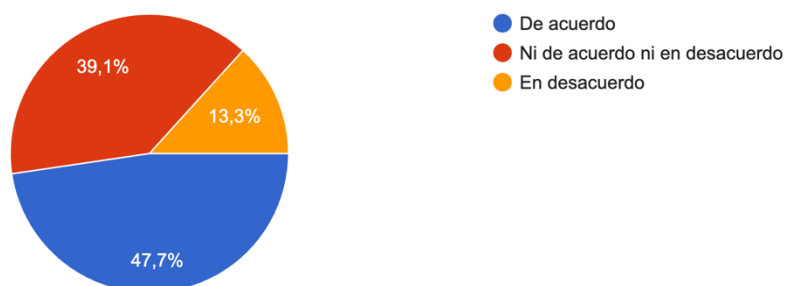
12. Cuando los profesores de apoyo están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite.

279 respuestas



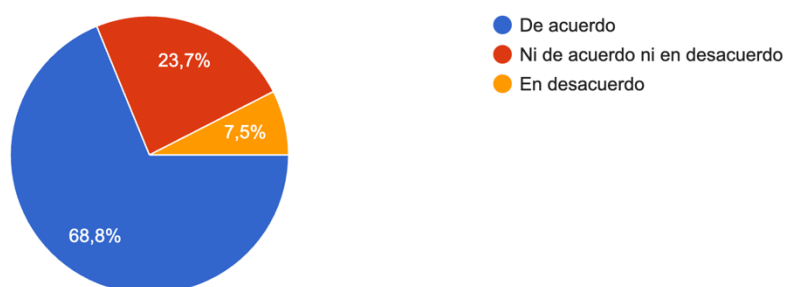
13. Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.

279 respuestas



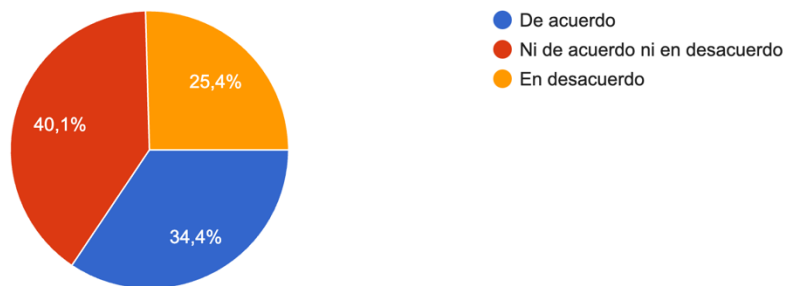
14. Normalmente sé lo que tengo que hacer en cada clase.

279 respuestas



15. A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce.

279 respuestas



Annex F. Dibuix del grup MAIECO



Annex G. Full informatiu del grup de suport dirigit als docents



Full explicatiu per als tutors de l'ESO

Grup de Suport a l'Escola

Què és el Grup de Suport?

El nostre centre ha creat un espai segur per a alumnes amb dificultats en la comunicació. Aquest grup funciona de manera autònoma i està supervisat per una psicopedagoga, la Noelia i un alumne de 2n de Batxillerat que hi col·labora com a mentor.

Objectius del grup

- Proporcionar un entorn segur on els alumnes es puguin expressar lliurement.
- Fomentar la socialització i les relacions entre iguals.
- Oferir suport emocional i estratègies per afrontar el dia a dia escolar.
- Millorar la seva autonomia i benestar dins l'escola.

Com funciona?

- Les trobades són quinzenals i es duen a terme en un espai tranquil i adaptat.
- La dinàmica es basa en activitats guiades per fomentar la comunicació i la interacció social.
- L'alumne mentor de 2n de Batxillerat i la Noelia acompanyen i donen suport als participants.
- La psicopedagoga supervisa l'evolució dels alumnes i intervé quan és necessari.

Ampliació del grup

Actualment, tenim 11 alumnes amb diagnòstic de TEA o trastorns de la comunicació que podrien ser candidats a formar part del grup. Creiem que ara és un bon moment per ampliar-lo i oferir aquest suport a més estudiants.

Quin és el paper dels tutors?

- Identificar possibles candidats i informar-los sobre l'existència del grup.
- Parlar amb les famílies i explicar-los el funcionament i els beneficis d'aquest espai.
- Fer de pont entre el grup i l'equip docent per garantir una atenció personalitzada.

Si teniu algun alumne que podria beneficiar-se d'aquest grup o necessiteu més informació, no dubteu a contactar amb nosaltres.

Jorgina i Noelia.

Annex H. Autorització pares per la participació al grup de suport



Autorització per a la participació en el Grup de Suport

Autorització:

Jo, _____, pare/mare/tutor legal de
l'alumne/a _____, autoritzo la
seva participació en el **Grup de Suport** organitzat pel centre educatiu.

Entenc que aquest grup té com a objectiu proporcionar un espai segur per a la socialització, expressió i suport emocional dels alumnes amb dificultats en la comunicació, sota la supervisió de la psicopedagoga i un alumne mentor de 2n de Batxillerat.

També dono el meu consentiment perquè l'equip de suport pugui fer seguiment del progrés del meu fill/a i compartir, si cal, informació rellevant amb l'equip docent per garantir la seva millor atenció.

Signatura i data:

(Signatura del pare/mare/tutor legal)

Data: _____

**AUTORITZACIÓ PER A LA PUBLICACIÓ DEL TREBALL DE
FINAL DE MÀSTER MIPE**

Jo, Maria Dolores Ambrós Checa, directora de l'escola Sagrat Cor de Jesús dono el meu consentiment per la publicació en el lloc web del treball de final de màster de l'alumna Noelia Folk Delgado amb el títol: MAIECO: Disseny i implementació d'un grup d'ajuda mútua per a la inclusió de l'alumnat amb TEA a secundària.

Signatura:



COL·LEGI SAGRAT COR
C/ FARETÓNT, 42-422
TEL. 93 786 28 16
08223 TERRASSA (BARCELONA)