

	UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL I USEE A L'ESO. SINTONIES AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS. MEMÒRIA DEL PROJECTE Autora: ENCARNA CAMPILLO GRAU Supervisió: Dr. PERE PUJOLÀS Curs: 2004-2005		

INDEX

GLOSSARI DE TERMES

1.- AGRAÏMENTS

2.- INTRODUCCIÓ

2.1.- PRESENTACIÓ DE LA RECERCA.....	16
2.2.- OBJECTIUS I HIPÒTESI DE TREBALL.....	18
2.3.- JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA	23
2.3.1.- A nivell personal	23
2.3.2.- A nivell social	24
2.3.2.1.- En global	24
2.3.2.2.- En local.....	26
2.3.3.- A nivell científic.....	28

3.- MARC TEÒRIC EN EL PROCÉS FINS A LES USEE: ON SOM?

3.1.- INTEGRACIÓ? INCLUSIÓ? DE QUÈ PARLEM?.....	32
3.2.- VISIÓ HISTÒRICA DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL	36
3.3.- SEGLE XX I L'EDUCACIÓ ESPECIAL.....	38
3.4.- PROCÉS PEDAGÒGIC A CATALUNYA DES DEL 2000	40
3.5.- LES USEE. DEFINICIÓ I NORMATIVA 2004-05	42
3.6.- ALTRES PROCESSOS DE CONEIXEMENT EN AQUEST CURS	
3.6.1.- Jornades, congressos, cursos, cursets	46
3.6.2.- Referències inclusives a l'abast de tothom	48
3.6.3.- Noves idees i noves tècniques	50
3.7.- EXPERIÈNCIES INCLUSIVES PIONERES A CATALUNYA	54
3.8.- GUIA-ÍNDIX PER A LA INCLUSIÓ EDUCATIVA.....	56
3.9.- REFLEXIONANT I APRENENT SOBRE PRIORITATS EN PROCESSOS INCLUSIUS.	
3.9.1.- Sobre la diversitat.....	60
3.9.2.- Sobre l'alumnat amb NEE.....	62
3.9.3.- Sobre l'aprenentatge	63
3.9.3.1.- Aules inclusives	63
3.9.3.2.- Com promoure aules inclusives?.....	63
3.9.3.2.- El currículum.....	64
3.9.4.- El context. Col.laboració/Col.legialitat/Cooperació.....	68
3.10.- PROPOSTES, PRÀCTIQUES, INVESTIGACIONS A L'ENTORN DE COM ENSENYAR	
3.10.1.- Estils d'aprenentatge	75
3.10.2.- Altres estratègies davant un grup heterogeni.....	75
3.10.3.- Prendre decisions educatives.....	77

4.- MARC PRÀCTIC EN EL PROCÉS FINS A LES USEE. RECERCA I METODOLOGIA EMPRADA. QUÈ ES FA?

4.1.- DADES	
4.1.1.- Dades de les UEE/USEE a Catalunya	82
4.1.2.- Dades d'alumnes reconeguts amb N.E.E.	83
4.2.- MOSTRA	
4.2.1.- El que he conegut.....	84
4.2.2.- Poblacions diverses, zones diverses, contextes diferents, coneguts	85
4.3.- PROCÉS DE LA RECERCA	86
4.4.- DESCRIPCIÓ DE MANERES DE FER	88
4.4.1.- Informació recollida a diferents localitats de Catalunya.	90
4.4.1.1.- CEIP visitats (entre d'altres).....	90
4.4.1.1.1.- Ampliació característiques CEIP a	91
4.4.1.1.2.- Ampliació característiques CEIP c	94
4.4.1.1.3.- Ampliació característiques CEIP g	96
4.4.1.1.4.- Ampliació característiques CEIP j	98
4.4.1.2.- IES visitats (entre d'altres).....	100
4.4.1.2.1.- Ampliació característiques IES B	101
4.4.1.2.2.- Ampliació característiques IES D	103
4.4.1.2.3.- Ampliació característiques IES E	105
4.4.1.2.4.- Ampliació característiques IES F.....	108
4.4.1.2.5.- Ampliació característiques IES K	110
4.4.1.3.- Altres experiències conegudes (entre d'altres) ...	112
4.4.1.3.1.- Ampliació característiques CEE h	113
4.4.1.3.2.- Ampliació característiques CEE i	116
4.4.1.3.3.- Característiques experiència inclusiva, centres i EAP	119
4.4.1.3.4.- Comunitat Autònoma Basca – Biscaia	123
4.4.1.3.5.- Comunitat d'aprenentatge	125
4.4.1.3.6.- Els IES.....	128
4.4.1.4.- Opinió del professorat dels centres consultats	
4.5.- ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ RECOLLIDA	
4.5.1.- VALORACIÓ A PARTIR DELS INDICADORS DE LA GUIA (ÍNDEX FOR INCLUSION)	
4.5.1.1.- Justificació	134
4.5.1.2.- Gràfics	136
4.5.1.3.- Anàlisi i comentaris.....	144
4.5.1.3.1.- Crear cultures inclusives: Construir comunitat/.....	145
Establir valors inclusius	
4.5.1.3.2.- Elaborar polítiques inclusives: Desenvolupar una escola per a tots/ .	147
Elaborar suports per atendre la diversitat	
4.5.1.3.3.- Desenvolupar pràctiques inclusives: Programar procés d'aprenentatge/	149
Mobilitzar recursos	

5.- PENSAR EN GLOBAL I ACTUAR EN LOCAL. PROPOSTES DE PROCÉS

5.1.- VALLÈS ORIENTAL (B) COMUNITAT EN PROCÉS.....	156
5.1.1.- Accions generals	159
5.1.1.1.- Informació.....	159

5.1.1.2.- Xarxa educativa	
5.1.1.2.1.- Objectius.....	159
5.1.1.2.2.- Pautes i instruments comuns per a conèixer més els nostres alumnes.....	161
5.1.1.2.3.- Propostes per al seguiment individual i global dels nostres alumnes.....	163
5.1.1.3.- Assessorament.....	171
5.1.2.- Accions docents i curriculars	176
 6.- <u>CONCLUSIONS.</u>	
6.1.- CONCLUSIONS FINALS.....	185
 7.- <u>BIBLIOGRAFIA</u>	186
 8.- <u>CITES</u>	188
 9.- <u>ANNEXES</u>	
9.1.- Informe Warnock	190
9.2.- Declaració de Salamanca.....	193
9.3.- Proposta d'una nova definició de retard mental: definició, classificació i sistemes de suport. Suports, vol. 6, nú. 1, pàgs. 92-96, primavera 2002.	197
9.4.- Guió per a la recollida d'informació global del centre	201
9.5.- Qüestionari per a la recollida d'informació sobre USEE	202
9.6.- Guía per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva.- Extracte.	206
9.7.- ANEXO I: CIF: CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD. 2.- CUESTIONES TERMINOLÓGICAS.....	211
9.8.- 3.- VISIÓN DE CONJUNTO E INTERACCIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA CIF 4.- CLASIFICACIÓN DE PRIMER NIVEL DE LA CIF 5.- DEFINICIONES DE LA CIF.....	214
9.9.- ANEXO VII, Apartado 3: FUNCIONES DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.	216
9.10.- ANEXO VIII: ESPACIOS FUERA DEL AULA.....	218
9.11.- Organització Centre de Secundaria Otxarkoaga.....	221
9.12.- Qüestionaris als indicadors A1-A2; B1-B2; C1-C3 de la Guía per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva	222

GLOSSARI: DE TERMES

ACI = Adequació Curricular Individualitzada

A.O. = Aula ordinària

APPS = Associació Pares Disminuïts Psíquics

CAD = Comissió d'Atenció a la Diversitat

CDIAP = Centre de desenvolupament infantil i atenció precoç

CEE = Centre d'Educació Especial

CEIP = Centre d'Educació Infantil i Primària

C.I. = Coeficient Intel·lectual

CREC = Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals

CREDA = Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius

CRP = Centre de Recursos Pedagògics

CRPEE = Centre de Recursos Pedagògics d'Educació Especial.

CSMIJ = Centre de salut mental infantil i primària

DIS = Discapacitat

EAP= Equip d'Assessorament i orientació Psicopedagògica

ESO = Ensenyament Secundària Obligatòria

IES = Institut Ensenyament Secundària

LIC = Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (especialistes en)

MC = Modificació curricular

NAC = Nivell actual de competències

NEE = Necessitats educatives especials

PCC = Projecte Curricular de Centre

PEC = Projecte Educatiu de Centre

SS.SS. = Serveis socials

TAE = Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics

UAC = Unitat d'adaptació curricular.

UCA = Unitat de Crisi d'Adolescents

UEC= Unitat d'Escolarització Compartida

UEC-AP = Unitat d'Escolaritat Compartida d'Atenció Psicològica

UEE = Unitat d'educació especial

UME = Unitat Mèdico-Educativa

USEE = Unitat de suport a l'educació especial

USEE = Les considero USEE, però van ser creades curs 03-04 com a UEE.

UTAC = Unitat de Tècniques Augmentatives de la Comunicació.

- Les cites que observareu, les trobareu explicades a l'apartat 8 d'aquest treball.

Cal aclarir que, al redactar el treball realitzat ha estat força difícil
usar uns termes respectuosos amb els aspectes sexistes (de gènere) i no
arribar a elaborar un text dens i feixuc, per a la qual cosa s'ha utilitzat
indistintament els termes: professorat, mestre, nen, alumnat, etc., donant per
entès la diferenciació de sexes (gènere).

**"Els canvis són inevitables... la millora
és opcional"**

**Nieves Blanco
Universitat de Màlaga (1)**

*A Ma. Rosa Mira
A Merche Campillo*

1.- AGRAÏMENTS

A una gran persona amb la Síndrome de Down, cosina meva i alumna d'ASPASIM, Rosario Campillo, que amb el seu bon humor va fer feliç a tothom mentre va viure.

Al meu tutor de treball de recerca Dr. Pere Pujolàs, professor de la Universitat de Vic i gran promotor de l'escola inclusiva.

A la Sra. Olga Adroher, Cap de la Secció dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic del Departament d'Educació, pel seu assessorament, en començar el treball.

A la meva germana Victòria, pels seus dissenys.

A la meva amiga, Begoña Piqué, companya de treball –en una època- i companya de viatges, en busca de centres inclusius al País Basc i gran pedagoga. La meva especial gratitud pels seus consells.

A Ester Miquel. Gràcies pels teus punts de mira.

A la meva amiga Lidia Valle, va ser la primera que es va prendre la molèstia de llegir-se tot el que he escrit i oferir-me les seves impressions i consells.

A Ma. José Tarrasón i a Victòria Salvatierra. Gràcies per tanta comprensió.

A Adela Gallardo. Gràcies per transmetre'm la teva experiència.

Als companys i companyes que porten endavant el CEE Can Vila de Mollet del Vallès: Antònio, Cèsar, Glòria, Marissa, Pilar, Vicky ...Montserrat Tarrès, a tots/es amb qui he compartit treball durant sis cursos.

A Núria Rajadell i a Núria Giné. Gràcies per haver-me aportat els vostres coneixements des de l'oportunitat de compartir en el "Seminari de treball sobre l'alumnat al'ESO" a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

A les converses amb Mariona Torredemer, directorade CEE Crespinell. M'ha transmés, a través del fil telefònic, energia inclusiva.

A Carme Gordillo d'APPS.

He volgut conèixer realitats educatives fent visites a centres diferents i dialogant amb múltiples i diversos professionals. Ha estat un curs que m'ha permés sobretot bellugar-me i desplaçar-me per a veure diferents maneres de treballar per avançar cap a una escola per a tots i totes. M'he servit del que crec han estat uns ulls i unes orelles atents.

Els he visitat als seus centres, aules, despatxos... i tots/es s'han mostrat generosos amb el seu temps i les seves idees. Amb freqüència, una experiència directa o una casual conversa projecten "reveladora" llum sobre l'abstracció.

Han sigut poblacions, inspectors, directors/es de centre, professors/es, alumnat...

A Badalona, gràcies a Núria i a Xaro que porten la *USEE (03-04)* de l'IES-SES Badalona.

A Barcelona, gràcies a Mariona i a Luciènne del CEIP Els Xiprers,
a Anna Saltó de l'IES Serrat i Bonastre;
al director del CEE ASPASIM, Efrén Carbonell, que contagia
amb el seu saber i bon talant, el seu amor per l'educació
inclusiva.
Al director del CEE Conxa Espina, Lluís de la Fuente. Va ser el
primer centre amb el qual vaig contactar, per a fer recerca.

A Berga, gràcies a Joan Bonals de l'EAP de Berga. Vaig quedar encisada amb ell
treball inclusiu que es fa a la zona.

Al País Basc – Vizcaia. Especial agraïment a Eguzkiñe Etxabe, directora de Aldámiz,
per la seva professionalitat, simpatia, amabilitat i per haver estat una incondicional guia
en les visites a centres de Vizcaya. També gràcies a Pedro Fernández de FEVAS, a
Natxo Ruiz d'APNABI, a Resu de l'Associació S. Down... i a tots/es els companys dels
centres i seveis educatius que vaig visitar i amb qui vaig tenir el plaer de compartir.

Al Prat de Llobregat, gràcies a Elvira Martí de l'IES RIBERA BAIXA.

A la Llagosta, gràcies a Núria Prat i a Bea, professores de l'USEE de l'IES MARINA.,
per deixar-me apropar a aquesta experiència en el "meu" estimat institut.

A Mollet del Vallès, gràcies a Vicky Escusa i a Francisco López que porten l'USEE del
CEIP Sant Vicenç i també el meu agraïment a Emi, Imma, Mireia, Sandria i Toni,
professors/es de les *USEE (03-04)* de l'IES Vicenç Plantada.

A Sta. Coloma de Gramenet, agraïda al CEIP TANIT per la seva acollidora rebuda i
mostrar-me la seva escola i la seva experiència com a Comunitat d'Aprenentatge.

A Valls (Alt Camp), gràcies al CEIP Eladi Homs que van estar molt generosos en
mostrar-me tota la seva àmplia experiència i especialment al seu director Pere Gatell
que va dedicar important temps a les meves demandes. També agraïments per l'IES
Narcís Oller que han començat l'experiència d'USEE en aquest curs 04-05.
Molt agraïda a Fina Masip de l'EAP de zona que s'ha mostrat molt generosa amb mí i
en moltes ocasions. A l'Inspector Sr. Francesc Roig que molt amablement em va
atendre i va facilitar-me recopilació de dades.

A Vic, gràcies a Josep Font, director del CEE Estel, que va aportar-me molts sabers.

A Viladecans, gràcies a Gerard Prieto, director de l'IES Mestres Busquets que
amablement em va atendre en el que demanava per anar completant aquest treball. I
també a Carles Pinar i als companys de l'EAP de Gavà, Dolors Hinojosa i Joaquim
Jiménez.

A Vilanova i La Geltrú. Gràcies a l'equip directiu i especialment a Josep Ma. Raventós
que va explicar-me àmpliament l'experiència realitzada al si del CEIP Margalló.

A Elisa Marín per aportar-me la seva experiència de professora d' *USEE (curs 03-04)*

El meu agraïment a tots/es els/les que han fet possible aquest enriquiment professional i personal que valoro haver aconseguit amb aquest treball.

A l'hora d'escriure aquesta memòria és quan faig balanç tot i donant forma del que ha suposat aquest any de búsqueda i de treball educatiu.

2.- INTRODUCCIÓ

2.1.- PRESENTACIÓ DE LA RECERCA

**UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESO.
SINTONIES AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ
ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS.
(i USEE)**

Projecte presentat per:
ENCARNA CAMPILLO GRAU
per a obtenir una llicència d'estudis
per al curs 2004-2005
Modalitat A: tot l'any

Psicopedagoga EAP B-27
Vallès Oriental (sector B)

Supervisat per Dr. Pere Pujolàs i Maset
Dept. de Pedagogia de la Facultat d'Educació
Universitat de Vic

La recerca a l'entorn del tema proposat "Les Unitats d'Educació Especial a l'ESO. Sintonies amb el centre d'Educació Especial i els Centres Ordinaris (segons el curs 2003-04) ha estat possible gràcies a haver obtingut una llicència retribuïda, en la modalitat A, per a dur a terme treballs de recerca i estudis relacionats amb el lloc de treball docent.

Resolució ENS/795/2004, de 23 de març, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de llicències retribuïdes per dur a terme treballs de recerca i estudis directament relacionats amb els llocs de treball durant el curs 2004-2005, destinades al funcionariat de carrera dels cossos docents i dels cossos d'inspecció.

1.3 Per al curs 2004-05 es concedeixen 63 llicències amb una durada d'un curs escolar (modalitat A), 54 llicències amb una durada de cinc mesos o mitja jornada (modalitat B) i 10 llicències amb una durada d'un curs escolar per a dur a terme estudis sobre la impartició de continguts curriculars en anglès a Anglaterra (modalitat C)

Quan acaba el curs 2003/04 i comença el curs 2004/05 en referir-nos a aquestes unitats, tant a nivell normatiu com als centres educatius, passem a considerar-les com a "Unitats de suport a l'educació especial".

Així doncs, en produir-se aquest canvi, l'interpreto com a pas evolutiu en el procés que ja ve dissenyat en el Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya (pàg. 12) i que pretén "promoure l'alumnat amb discapacitat cap a la participació en els entorns generals".

També vull emmarcar aquest procés en el que s'estableix en les actuacions previstes en el referit Pla Director i en concret en el seu apartat 2.1. *Actuacions previstes: b) Anàlisi i reelaboració, si cal de la normativa*, encara que allí només se'n proposen UEE en centres docents ordinaris.

Basant-me en el que estic explicant, els termes que utilitzaré en aquesta recerca es referiran a les UEE, a les *USEE (curs 2003-04)* i a les *USEE (2004-05)*, considerant aquests dos recursos últims com una realitat que ha evolucionat d'un curs a un altre en el seu procés inclusiu.

Ha estat durant aquest curs 2004-05 que he pogut dur a terme, tant la fase prèvia, com les fases d'intervenció i la final, segons el disseny que en el seu dia vaig presentar al Departament d'Educació, Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics.

2.2.- OBJECTIUS I HIPÒTESI DE TREBALL

Guiada per l'evolució educativa que en aquest sentit es projecta des del Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya. Animada des de la demanda que a l'entorn dels alumnes amb NEE s'està fent en la zona educativa on he estat treballant aquests últims sis cursos, i a la vista de les possibilitats que el propi Departament d'Educació proporciona en aquest sentit, primerament amb les dotacions que fa als centres educatius amb les UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL (fins curs 2003-2004) i amb les UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL que s'han posat en marxa en aquest curs 2004-05, decideixo investigar i aprendre per a conèixer i aportar quelcom vers una altra realitat educativa que ja s'està donant.

I més concretament trio les UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL (el curs 2003-04 com a UEE) com a pas que confio ha de ser el primer i decidit cap a aconseguir l'escola per a tots/es. I el classifico com a primer pas degut a la premura respecte la seva ubicació als centres educatius, però que esperem sigui definitiu segons el ventall d'experiències que arreu de Catalunya s'estan donant amb una concepció o amb una altra en aquest mateix sentit de convivència única.

I és en aquest procés, que confio ens hi trobem, de caminar vers la inclusió educativa que em proposo conèixer:

ON SOM?

Objectius:

- Conèixer el que ha estat l'atenció a la diversitat fins al dia d'avui.
- Aprofundir en el coneixement de les necessitats educatives específiques de l'alumnat amb discapacitat, centrant-me més en alumnes amb discapacitat psíquica cognitiva.
- Tenir en compte les aportacions teòriques que sobre escola inclusiva fan els experts d'aquesta orientació i els seus seguidors.
- Tenir en compte diferents aportacions pedagògiques i didàctiques que avui coneixem: escola inclusiva, comunitat d'aprenentatge, aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, educació emocional...

QUÈ ES FA ACTUALMENT?

Objectius:

- Recollir informació sobre UEE i USEE que funcionen a centres educatius de Catalunya.
- Seleccionar, programar, gestionar i dur a terme visites “in situ” a diferents CEIP i IES amb UEE i USEE.
- Seleccionar, programar, gestionar i dur a terme visites “in situ” a diferents CEE que avancen cap a la inclusió.
- Gestionar i dur a terme visita a altra comunitat autònoma per a conèixer experiències inclusives.
- Conèixer, recollir i proporcionar informació sobre processos que s'han donat en centres educatius amb experiència amb UEE.
- Conèixer, recollir i proporcionar informació sobre processos que s'estan donant en centres educatius amb USEE.
- Conèixer, recollir i aportar els processos educatius que sobre atenció a la diversitat s'estan portant a terme en diferents CEE a Catalunya.
- Conèixer, recollir i aportar experiències que sobre inclusió educativa es produeixin fora de la nostra comunitat autònoma.
- Conèixer, recollir i aportar experiències que puguin abundar en propostes de treball cooperatiu, escola inclusiva... que existeixen fora de la zona del Vallès
- Observar i estudiar processos integradors que es donen a centres educatius que he conegut, respecte la GUIA-INDEX FOR INCLUSION (apartat 3.8)
- Aportar propostes de millora rebudes dels diferents professionals que treballen a les UEEi a les USEE

PROPOSTA DE PROCÉS

Objectius:

- Aportar propostes de treball a la zona del Vallès Oriental-Sud o a àmbit micro.
- Proposar accions, objectius i actuacions des d'una visió integradora i inclusiva, a partir de perspectives com:
 - Accions generals
 - Accions docents i curriculars.
- Proporcionar informació sobre propostes de seguiment i suport que s'han treballat en altres contextes.
- Aportar disseny de protocol per a la recollida de dades d'alumnes amb NEE i dels suports que els són o els poden ser necessaris.
- Proposar un ventall de possibilitats des de l'assessorament.

Alvin Toffler al seu llibre "La Tercera Ola" (1980), escriu: "la especie humana ha experimentado hasta ahora dos grandes olas de cambio, cada una de las cuales ha sepultado culturas o civilizaciones anteriores y las ha substituído por formas de vida inconcebibles hasta entonces. La primera ola de cambio -la revolución agrícola- tardó miles de años en desplegarse. La segunda ola -el nacimiento de la civilización industrial- necesitó sólo trescientos años. La Historia avanza ahora con mayor aceleración aún, y es probable que la tercera ola inunde la Historia y se complete en unas pocas décadas". (2)

2.3.- JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

2.3.1.- A nivell personal

Després de molt anys de treball en l'educació i en l'ensenyament, després d'uns anys en que els canvis polítics i socials es produeixen de manera cada vegada més ràpida i vertiginosa, és que demano aquest temps que ja estic emprant per a estudiar, reflexionar i si és possible per aportar quelcom a la meva professió que en els darrers anys s'ha dut a terme en el sí dels equips d'orientació i assessorament psicopedagògic.

Els canvis no els puc analitzar tots en aquest curs de temps, i és per això que vaig decidir-me pel que més em preocupava i em preocupa i que es pot concretar en:

- saber més per avançar cap a una atenció de qualitat vers tots i cadascun dels alumnes que estan en fase de formació personal i curricular,
- aportar quelcom en aquest moment que, encara i que lentament, es va instal·lant el desenvolupament d'una nova cultura basada en criteris i mètodes de treball diferents i que empeny a formes noves de relació entre professors i diferents professionals a l'entorn de l'educació.

Així doncs l'objectiu primer del qual se'n deriva tot aquest treball de recerca és conèixer COM poder avançar i millorar l'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT de l'alumnat que ocupa les aules d'un centre educatiu. Una diversitat en la que tots i cada un dels nostres alumnes mereix el millor. Des d'una diversitat que a l'ESO ens preocupa més en conèixer xifres que parlen del 25% de fracàs escolar (fonts diverses), un repte aquest, agreujat en aquests quatre últims cursos pel goteig constant dels alumnes estrangers.

Avançar i millorar són objectius de qualitat que es treballen a tot centre educatiu. La meua intenció però, és conèixer el QUÈ i el COM que tant des de la teoria, com des de les pràctiques es desenvolupen en les propostes que fa l'educació inclusiva.

Educació inclusiva com a fonament de progrés i d'evolució vers una educació on puguin compartir tots els nostres alumnes, des d'una perspectiva més justa i participativa.

A la fi, poder conèixer quelcom que suposi atendre cada vegada millor els nostres alumnes, DIVERSOS, TOTS/ES.

2.3.2.- A nivell social:

2.3.2.1.- En global

En una societat totalment diversa i canviant:

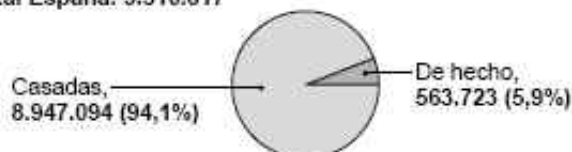
Parelles separades,
famílies monoparentals,
embarassos de joves,
immigració de diferents països i
idiomes
carència de vivenda,
fam,
carència de treball

La transformación de la familia española

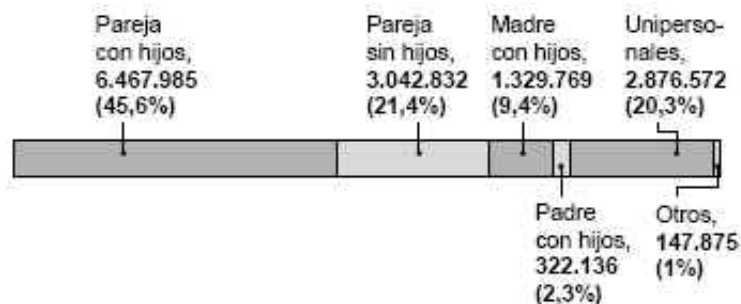
La familia en España

TIPO DE PAREJA

Total España: 9.510.817



Total de hogares en España: 14.187.169



	2001	1991	Variación (%)
Número de hogares	14.187.169	11.852.075	19,7
Hogares unipersonales	2.876.572	1.581.307	81,9
Tamaño del hogar (personas)	2,9	3,2	-9,4
Solteros entre 25 y 34 años que viven solos	346.290	112.173	208,7
Jóvenes entre 25 y 34 años que viven con sus padres	2.587.867	1.711.831	51,2
Parejas sin hijos	2.448.542	2.001.437	22,3
Parejas con 3 hijos o más	853.831	1.463.326	-41,7
Familias reconstituidas	232.863	-	-
Parejas de hecho	563.785	221.075	155,0
Personas de 65 años o más	6.796.936	5.370.252	26,6
Personas de 85 años o más que viven solas	199.362	76.680	160,0

EL PAÍS, domingo 19 de junio de 2005

Immersos en una economia que es basa en la informació i en els serveis; en la influència de les indústries d'alta tecnologia, en la necessitat de canviar de feina amb freqüència i amb l'anomenada "curta vida mitja" dels coneixements...

En un "món que s'encongeix" a base de cada vegada més accelerats avançaments en les comunicacions, en la microelectrònica i en els transports... (3)

La creixent heterogeneïtat està provocant i provocarà encara més el que denomino "l'adaptació constant" i "la inclusió constant" perquè tots formem part d'aquesta heterogeneïtat.

Aquestes tendències volen dir que una proporció cada vegada més gran dels nostres alumnes i els seus mestres pertanyeran a grups amb estructures familiars, cultures, idiomes i característiques personals i diferents i haurà d'interactuar amb elles. (4)

Fullan des del seu anàlisi de la situació, defensa que resulta indispensable en aquesta societat postmoderna, el comprimís amb el paper del propòsit moral de la reforma educativa, el que amplia dient que és difícil d'aconseguir donada la diversitat mundial i la caòtica complexitat que ens envolta.

Són interessants aquestes i altres noves idees i reflexions que a l'entorn de l'educació fa aquest autor. La seva obra es basa en la recerca del propòsit moral en temps complexes que segons aquest mateix autor resulta difícil per raons tals com, per una banda, la dinàmica de la diversitat, l'equitat i el poder i, per una altra banda té a veure amb el concepte i la realitat de la pròpia complexitat.

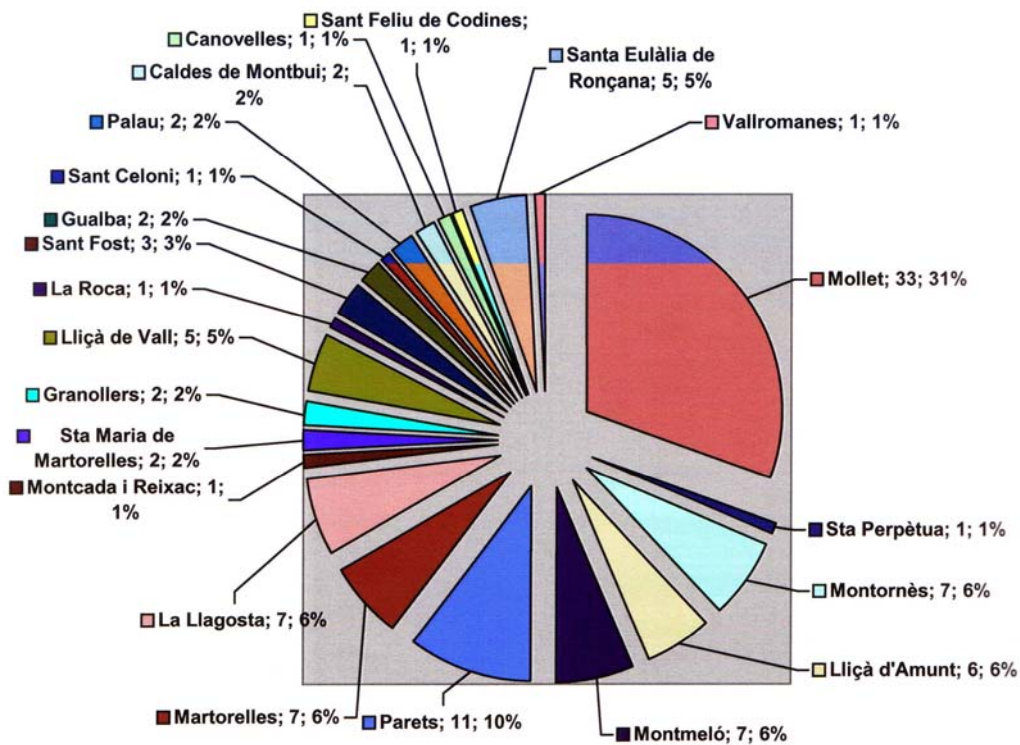
D'aquesta recerca sorgeix el convenciment que el comprimís amb el desenvolupament del capital social i intel·lectual és el resultat d'entendre l'objectiu del propòsit moral. (5)

2.3.2.2.- En local.

Procés a la zona respecte l'Educació Especial durant els últims set cursos

Al Vallès Oriental-Sud però, com passa a altres zones educatives també gaudim de l'atenció educativa per als alumnes més greus i permanents des de l'oferta que proporciona l'escola d'educació especial CAN VILA que es troba en la localitat de Mollet del Vallès. El treball conjunt amb els companys i companyes de l'educació especial ha estat imprescindible per a la zona i fora de la zona ja que hi són matriculats molts alumnes provinents tant d'aprop com de lluny.

POBLACIÓ ESCOLA D'EDUCACIÓ ESPECIAL CAN VILA (Font: IMSD Ajuntament de Mollet)



TOTAL 105 ALUMNES

És una zona educativa, on considero que es dóna un nivell d'intercanvi entre els professionals de l'educació força interessant que valoro com a més accessible en tractar-se de contextos i poblacions fins a cert punt petites que permeten certa viabilitat pel que fa a moments i espais de trobada, en diferència a les grans poblacions.

Afirmació aquesta que faig des del coneixement de la diversitat de població educativa que es reuneix al Vallès-Sud i des d'anys de treball conjunt que queda palès en el nostre camí educatiu. I és en una línia d'intercanvi cooperatiu i en col.laboració que voldria seguir enteses les propostes que se'n derivin d'aquest treball.

Si bé el meu treball diari i des de fa força anys gira a l'entorn de l'assessorament i orientació psicopedagògics i no pas en el dia a dia en un centre educatiu, la tasca d'assessor/a continuo pensant que ha de caminar en col.laboració i paral.lela amb el saber fer dels centres educatius.

La zona educativa on he compartit darrerament la meva experiència professional amb els centres, professors/es, alumnes, pares i mares i diferents serveis del Vallès Oriental Sud, ha crescut i està creixent a nivell de població, de forma extraordinària, amb famílies procedents més del nostre propi país que de l'estranger, encara i que el nombre de nouvinguts ha estat important. Això és tal, que els esquemes a nivell d'organització i de recursos de les nostres tasques educatives, en un moment donat, es veuen desbordades.

El curs 2003-04, en un moment històric-educatiu en que sobre la taula estem qüestionant el poder caminar vers una escola més integradora/inclusiva, al Sector Sud del Vallès Oriental com a vàries altres zones educatives de Catalunya, ens aturem per a reflexionar i posar en marxa d'UNITATS D'E SUPORT A L'E. ESPECIAL.

El mes de setembre del 2004, quan començo aquesta recerca, no sé encara si hem de parlar d'UNITATS DE SUPORT, D'AULES DE SUPORT, D'AULES INCLUSIVES, D'ESCOLA INCLUSIVA, però en un primer moment el que sí que penso és que hem de treballar molt de cara a poder donar la resposta necessària a tots i cada un dels nostres alumnes.

S'està donant el fet que d'uns quants cursos cap aquí que cada vegada són més els alumnes que són exclosos dels centres ordinaris per a passar a una escola d'educació especial. Aquesta presa de decisions coincideix, en un tant per cent important, en els alumnes que han de passar de l'Educació Primària a l'Educació Secundària.

Al Vallès Sud concretament, des del curs 1998-99 al 2003-2004, l'Escola d'EE Can Vila ha passat de tenir 67 alumnes als 107 que eren matriculat en l'últim curs. En aquest nombre cal no passar per alt que hi ha alumnes d'altres països que formen part d'un llistat nombrós d'alumnes amb NEE greus i permanents.

De manera regularitzada es van anar matriculant a totes les escoles d'aquesta zona Sud del Vallès, alumnes marroquins que van arribar en una primera fase (fa 3 cursos) i alumnes de Sud-Amèrica que en gran nombre han anat arribant de dos cursos ençà. D'altres països: de l'est europeu, per exemple, el nombre de famílies que ha anat arribant no ha estat tan ampli.

Indagant en el que passa fora d'aquesta zona, veiem que els fets no són massa diferents.

Només mirant els diaris d'aquests dies, se'ns informa de l'alt percentatge d'alumnat estranger que es matricula a les escoles catalanes.

A destacar que a Mollet del Vallès ja s'està realitzant d'uns quatre cursos ençà una experiència pedagògica interessant pel que a l'ESO ens referim. Hi ha en marxa un PROGRAMA DE MILLORA EDUCATIVA que si bé en un principi només implicava a l'Educació Secundària -ESO- en el curs 2003-2004 es va promocionar des d'una més àmplia visió i que abasta tota l'escolarització obligatòria.

També en el curs 2003-2004 va ser una novetat la posta en marxa de les dues primeres UNITATS D'EE a un IES de Mollet. En el curs 2004-05 ja són 4 les UNITATS DE SUPORT A L'E.ESPECIAL (2 USEE I 2 USEE) que han entrat en funcionament i que donen atenció a alumnes de l'ESO i Educació Infantil a Mollet i a l'ESO a La Llagosta.

La posta en marxa de les UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL es van crear tenint en compte les propostes d'oferta educativa que proposa el Pla Director d'Educació Especial.

2.3.3.- A nivell científic

La meva opció en aquest treball des d'aquesta visió tan àmplia sobre la diversitat dels nostres alumnes, m'ha significat en primer lloc, situar-me. Llegir, estudiar, viatjar, conversar amb professors de centres educatius, aprendre noves idees i noves tècniques, qüestionar, reflexionar sobre el que per a mí encara era una abstracció... Tot plegat m'ha ajudat a tenir una visió més clara de cara a les meves futures pràctiques educatives.

Si bé roman en mí la idea de treballar des del més immediat possible, el procés que he volgut seguir em situa en aquest punt, el principi de qualsevol procés que considero s'ha de seguir davant qualsevol estudi d'una nova situació:

INFORMACIÓ	→	OPCIÓNS	→	FORMACIÓ
Del que és nou. Del que em pot servir per a evolucionar.		Presa de decisions respecte el que he conegut.		SI? NO?

Després de decidir el continuar indagant, formant-me en el tema que estic treballant, en un començament em pregunto:

Diversitat de classe, de gènere, d'ètnia o per discapacitat?

Per a situar-me, he de puntualitzar a quin tipus de diversitat em referiré de manera més concreta i adreçaré la meva recerca.

Tota ella, cal treballar-la a les nostres aules, però en el temps del que dispenso vull abocar els meus esforços a la diversitat que té a veure amb la discapacitat física, psíquica i sensorial que juntament amb els alumnes amb greus trastorns de conducta, suposen més desconcert en les nostres aules de secundària i d'educació primària.

Tinc clar però, que com diu Aiscow,

"l'adopció de noves formes de pensar i diferents formes d'actuar (...) generalment es tracta d'un procés i no d'un succés. Les idees fonamentals no canvien d'un moment a l'altre, no s'aplica un nou mètode en un obrir i tancar els ulls". (6)

3.- MARC TEÒRIC EN EL PROCÉS FINS A LES USEE

ON SOM?

OBJECTIUS:

- Conèixer el que ha estat l'atenció a la diversitat fins al dia d'avui.
- Aprofundir en el coneixement de les necessitats educatives específiques de l'alumnat amb discapacitat, centrant-me més en alumnes amb discapacitat psíquica cognitiva.
- Tenir en compte les aportacions teòriques que sobre escola inclusiva fan els "pares" d'aquesta orientació i els seus seguidors.
- Tenir en compte diferents aportacions pedagògiques i didàctiques que avui coneixem: escola inclusiva, comunitat d'aprenentatge, aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, educació emocional...

3.1.- INTEGRACIÓ? INCLUSIÓ?... DE QUÈ PARLEM?

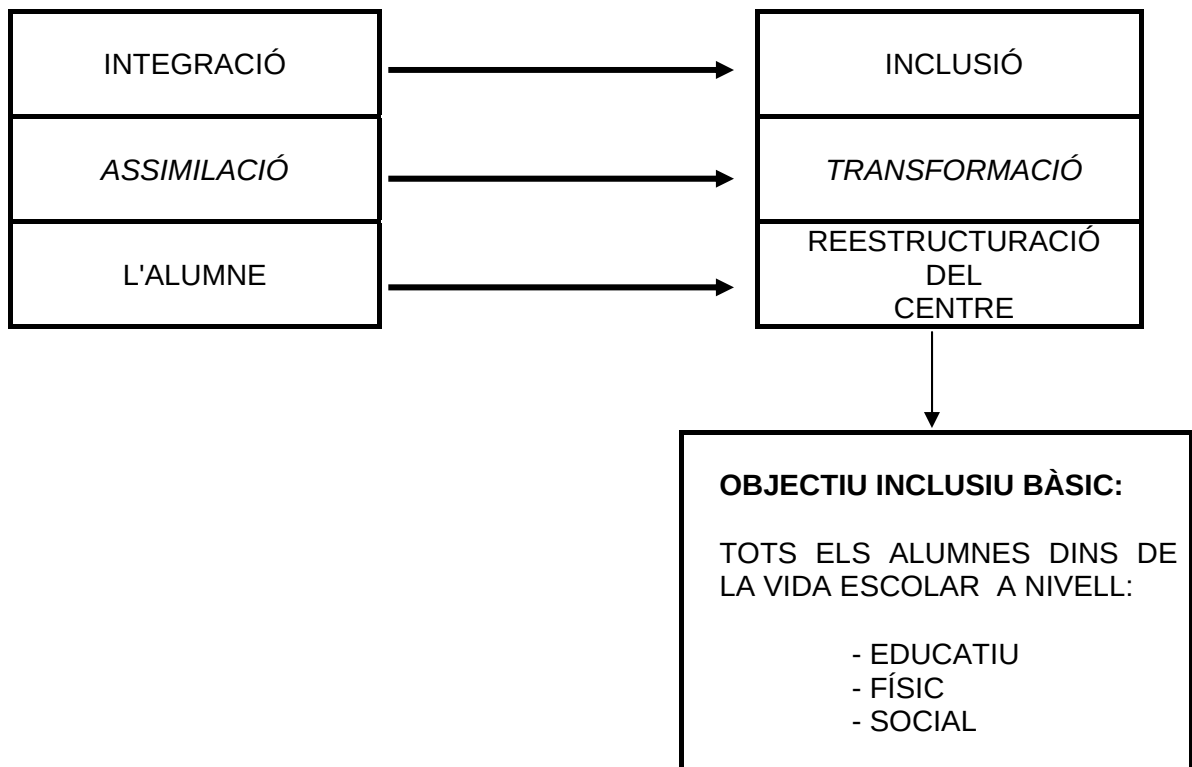
Alumnes DIS hi ha a totes les aules tant d'Ed. Primària com d'Ed. Secundària i, des de fa molts anys la integració ha fet gaudir a molts més alumnes de contextos ordinaris. Però actualment, s'està caminant un pas més enllà, hem pujat un nou esglaó en quant a plantejaments i aconsegiments.

Les investigacions i les experiències que s'estan produïnt en l'última dècada tant a Amèrica del Nord com a varis països europeus i a la pròpia Catalunya i a Espanya així ens ho demostren. La integració, hores d'ara, deixa pas a la inclusió.

Un canvi d'enfocament comporta parlar d'un terme o un altre. Si bé tant amb la integració com amb la inclusió educativa es podria aconseguir arribar a "l'escola per a tots/es", el pensament i el concepte canvien en parlar d'un terme o d'un altre. La idea d'integració està deixant pas a la d'inclusió.

Integració va més associat a un procés d'assimilació en el qual es dóna suport a l'alumne per tal pugui participar en el currículum comú d'aula i d'escola.

Inclusió va associat al procés de transformació que l'aula i el centre educatiu fan com a resposta a la diversitat dels alumnes que hi assisteixen. (7)



Sembla que parlem d'idees, conceptes i objectius molt avançats i desconeguts però potser sigui bo fer un feed back, tornar a fer memòria i tenir en compte que aquest moment és fruit d'un camí per etapes i la del reconeixement d'alumnes d'Educació Especial va començar el 1982 amb la LISMI.

Des del 1990 amb la LOGSE la integració esdevé una manera regularitzada d'escolarització i així passem del curs 1985-86 que només s'integraven alumnes de NEE en 183 centres ordinaris, al curs 96-97 que ja són un total de 1.960 CEIP i IES que atenen alumnes amb NEE.

Es fa interessant rellegir el que la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en el seu núm. 269, p. 46-47, aportava el maig del 98. Va publicar un informe sobre la integració escolar a Espanya en el qual es fa resó de les opinions i propostes des de les diferents administracions públiques (Madrid; Catalunya, Galícia, País Basc, Andalusia) i amb competències directes en l'Educació Especial.

En l'apartat "Algunas propuestas" s'hi detallen algunes que cal tenir en compte hores d'ara:

Organización de centros:

- Implementar modelos organizativos que faciliten la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Optimizar la coordinación interinstitucional con otros centros y con los servicios comunitarios del entorno. Fomentar la cooperación.
- Delimitar una red de centros y recursos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Convertir los centros de educación especial en centros de recursos para apoyar a las escuelas ordinarias.
- Dotar de suficientes recursos humanos y técnicos a estas escuelas y a sus docentes, además de aprovechar los ya existentes.
- Definir muy concretamente el rol del profesor de Educación- Especial.
- Ajustar los horarios de docencia y de permanencia y dedicación al centro.
- Lograr la colaboración padres-escuela.

Formación del profesorado:

- Ampliar la formación inicial y continua del profesorado con asignaturas de atención a la diversidad y, concretamente, de pedagogía terapéutica.
- Diseñar medidas curriculares para llevar a la práctica la atención a la diversidad: contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación...
- Plantear recursos concretos para convertir en una realidad la integración en la ESO.
- Ayudar al docente a entender la nueva realidad de su trabajo en todos sus matices.
- Incorporar fórmulas de intervención psicopedagógica para los tutores de alumnos con discapacidades.

Antes y Después:

- Desarrollar la atención temprana, creando programas de prevención y diagnóstico precoz.
- Investigar para orientar el final de la etapa escolar guardando coherencia con el proceso de integración llevado a cabo.
- Apoyar las salidas prelaborales.
- Atender la problemática del ocio, la diversión y la convivencia con la comunidad.
- Articular medidas de sensibilización ciudadana hacia las personas con discapacidades.

I d'aquestes condicions contemplades en els principis d'educació proposats destacaria que per a avançar en l'atenció de tots els nostres alumnes des d'una perspectiva ara d'inclusió educativa dins els centres educatius, hem de tenir en compte:

- **Els nostres centres educatius:**
L'organització en horitzontal i en vertical.
- **El professorat**
- **El temps.**

3.2.- VISIÓ HISTÒRICA EN L'EDUCACIÓ ESPECIAL

A més a més del que ha estat explicat a l'apartat anterior no està de més veure el camí en pocés i progrés que s'ha fet respecte els alumnes amb més dificultats per aprendre:

CULTURA GRIEGA	Llençats al riu.
CULTURA ROMANA	Objecte d'entreteniment.
CRISTIANDAD	Major consideració, tenen més llibertat.
REFORMA	Són sacrificats per ser un castic de Déu. Epilèptic = Endimoniat.
S. XVI	Primer educador de sords (Ponce de León) precursor del mètode d'oralització. Inicis de l'Educació Especial amb la figura de Sant Vicenç de Paul, fundador del primer centre d'acollida de malalts mentals ("Hijas de la Caridad")
S. XIX	Primitives consideracions (Darwin) 1a. obra d' E.E. ("Víctor o el niño salvaje")

3.3.- S. XX. I L'EDUCACIÓ ESPECIAL

Primeros test para niños con déficits (Test de Binet-Simon (Pedagogía Diferencial))
Importancia de la influencia ambiental (Lewis)
Plan Nacional de Educación Especial (integración)

1920 Patronat Nacional de sords-muts, cecs i anormals.
1930 Escola Nacional d'anormals (M. Instrucció Pública)
1931 Dret d'Assistència Mèdica (M. Governació)
1932 Cases de Salut o Manicomis Generals i Provincials
1935 Patronat Nacional de Cultura dels Deficients.
1945 Escoles Especials (Llei d'Ensenyament Primari)
1955 Patronat Nacional d'Educació Especial
1963 Ensenyament oficial de cecs (ONCE)
1965 Se regulen les activitats del MEC sobre Educació Especial Cursos de pedagogia Terapèutica)
1970 L.G.E. (L. 14/art. 49-53). Objectius i primer esbós d'integració.
1975 I.N.E.E.
1978 Real Patronat d'Educació i Atenció a Deficients.
1978 La Constitució Espanyola.
1980 Equips multiprofessionals. Substitueixen INEE Real Patronat.
1981 (Font Informe Warnock-Anglaterra, 1982) (Annex-9.1-)
1981 Departament d'Ensenyament estableix els criteris d'actuació en l'educació especial i crea els equips d'assessorament psicopedagògic i aules d'educació especial
1982 Llei 13/1982, 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids.
1983 Inici d'UEE com a experiència pilot.
1984 Decret 117/1984, 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.
1985 Centres de recursos.
R.D. 384/1985 d'Ordenació de l'E.E. –Integració-
Ordre del 20-3-85. Planificació de l'EE i Explicació de la Integració (85-86)
1986 R.D. 969/1986: Creació del CNREE
Llibre Blanc de la Reforma del Sistema Educatiu (Capítol X: NEE)
1989 Resolució 15-6-89: Ordenació del procés de transformació d'Unitats d'EE en centres ordinaris.
1990 Llei Orgànica 1/1990, 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu - LOGSE
1990 Conferència Mundial a Jomtien (Tailàndia)

Sobre el tema "L'educació per a tots"

Des d'aquest fet, l'educació en el seu conjunt i les necessitats educatives especials prenen una nova concepció.

Serà a partir d'ara que gradualment, les necessitats especials passaran a tenir consideració essencial en tot el moviment.

La integració deixarà pas a l'escola inclusiva.

1994-juny. Conferència Mundial a Salamanca (Annex -9.2-)

Declaració de Salamanca sobre els principis, política i pràctica en l'Educació de les Necessitats Especials, firmada per representants de 92 governs i 25 organitzacions internacionals.

Manifesta que:

- les escoles ordinàries amb orientació inclusiva és el mitjà més eficaç de combatre les actituds discriminatòries, construir una societat inclusiva i aconseguir una educació per a tots.

UNESCO 1994

Projecte UNESCO de formació del professorat d'acord amb l'orientació de Salamanca.

Abandonament perspectiva de la integració i pas a tractament inclusiu.

A Catalunya hi participen 5 centres educatius com més endavant expliquem.

1997 Decret d'Educació Especial 299/1997, 25 novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Les UEE que a Catalunya s'inicien com experiència pilot l'any 1983 estan definides i regulades per aquest Decret.

3.4.- PROCÉS PEDAGÒGIC A CATALUNYA DES DEL 2000

2003 Pla Director a l'Educació Especial.

Des del Departament d'Ensenyament es presentà el PLA DIRECTOR PER L'EDUCACIÓ ESPECIAL que es va fer públic en el marc del programa Educació 2000-2004 i que és una continuació de les actuacions desenvolupades a partir de la publicació del Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari (DOGC núm. 435) i del Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (DOGC núm. 2528)

2003-2004. Resolució ENS/3844/2003, de 2 de desembre, per la qual es creen unitats d'educació especial en diversos centres docents públics de Catalunya.

2004. Resolució ENS/896/2004, de 6 d'abril

El seu Article 18 parla de "l'Escolarització de l'alumnat amb Discapacitats físiques, psíquiques o sensorials o amb trastorns greus de personalitat o de conducta" i més concretament a l'apartat 18.2 es diu "L'escolarització es duu a terme en unitats o centres d'educació especial quan, un cop avaluades les necessitats educatives especials de l'alumne, es considera que no pot ser atès adequadament en una unitat ordinària durant la totalitat o una àmplia part de l'horari escolar".

2004-2005 Dotació de 17 USEE. Canvia criteri i organització.

No són unitats d'alumnes, sinó de recursos.
Noves instruccions. Normativa 2004-05

Dotació USEE a centres 17 unitats (en 17 centres de 17 Municipis):

Granollers, Mollet, Les Franqueses, La Llagosta, Sitges, St. Pere de Ribes, Mataró, Prat del Llobregat, St. Feliu de Llobregat, Viladecans, Solsona, Puigcerdà, Sta. Coloma de Farners, St. Cugat del Vallès, Sabadell, Rubí i Valls

3.5.- LES USEE.

DEFINICIO I NORMATIVA CURS 2004-05

FULL DE DISPOSICIONS I ACTES... Núm. 1013, any XXII, juliol 2004
Resolució de 18 de juny de 2004

3.- Atenció a les necessitats educatives de l'alumnat.

3.3.- *Atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.*

En el marc dels principis generals **d'integració escolar i educació inclusiva** continguts en les recomanacions de l'Agència Europea per al desenvolupament de l'Educació Especial (2003), s'ha d'avançar, progressivament, en l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques en entorns escolars ordinaris.

En l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials cal prioritzar les possibilitats de participació en les activitats de l'aula ordinària.

Els centres ordinaris que escolaritzin grups d'alumnes amb necessitats educatives especials, susceptibles d'ésser escolaritzats en centres específics, es dotaran amb unitats específiques de suport a l'educació especial. Els professionals assignats a les unitats de suport prioritzaran en la seva intervenció l'acompanyament d'aquests alumnes, quan sigui necessari, en les activitats a l'aula ordinària i l'elaboració, coordinadament amb el professorat, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup.

Per tal de proporcionar l'atenció a l'aula ordinària i facilitar la incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en les activitats del grup, cal que la planificació prevegi diferents formes de participació segons les diverses possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat.

En l'apartat 4 que parla del professorat, especifica:

4.5.- El professorat de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia i els mestres de Pedagogia Terapèutica.

4.5.3.- El professorat d'unitats de suport a l'educació especial

En els centres que disposin d'unitats de suport a l'educació especial, els especialistes assignats a aquestes unitats centraran la seva intervenció a desenvolupar actuacions que facilitin, tant com sigui possible i adequat, la participació de l'alumnat de la unitat en les activitats de l'aula ordinària i del centre.

Pel que fa al professorat, també la implantació d'USEE significa un canvi important en el que respecta a les funcions que els són encomenades:

Mestres especialistes d'unitats d'educació especial. Curs 2003-04	El professorat d'unitats de suport a l'educació especial. Curs 2004-05
En els centres ordinaris que disposen d'unitats d'educació especial, els mestres especialistes en educació especial d'aquestes unitats proporcionaran suport tècnic al professorat i l'atenció directa a l'alumnat, la qual cosa implicarà: . Exercir la tutoria del grup classe d'alumnes de la unitat d'educació especial. . Elaborar programacions pel grup classe de la unitat d'educació especial de manera que aquestes programacions facilitin l'aprenentatge i la participació de l'alumnat en les activitats generals del grup. . Desenvolupar els corresponents processos de personalització de les programacions generals per al grup classe de la unitat en termes de priorització de continguts d'ensenyament, formes de participació de l'alumne/a en les activitats del grup classe i criteris d'avaluació del progrés en els aprenentatges. . Desenvolupar actuacions que facilitin a l'alumnat que regularment rep una major atenció en el context d'aquestes unitats, la seva incorporació a les activitats generals de les aules ordenàries tant com sigui possible i adequat.	En els centres que disposin d'unitats de suport a l'educació especial, els especialistes assignats a aquestes unitats centraran la seva intervenció a desenvolupar actuacions que facilitin, tant com sigui possible i adequat, la participació de l'alumnat de la unitat en les activitats de l'aula ordinària i del centre. Així, aquests especialistes d'educació especial hauran de: 1.- Elaborar, amb la col.laboració de l'EAP i del professorat del centre, el pla d'atenció educativa de l'alumnat de la unitat – prioritats educatives, formes de participació en les activitats de l'aula ordinària, activitats d'atenció individual o en grup reduït, criteris de seguiment i d'avaluació. 2.- Elaborar materials específics o adaptats que facilitin l'aprenentatge i la participació de l'alumnat en les activitats del grup ordinari. 3.- Acompanyar els alumnes de la unitat en la seva participació en les activitats de l'aula ordinària. 4.- Desenvolupar les activitats específiques, individuals i en petit grup, que els alumnes de la unitat requereixin. 5.- Formular les propostes de modificació curricular, de caràcter individual i si escau de grup, de l'alumnat de la unitat. 6.- Exercir el seguiment i la tutoria dels alumnes de la unitat. L'atenció per part dels professionals assignats com a suport a l'educació especial s'ha de proporcionar, sempre que sigui possible i adequat en situacions generals o ordinàries, i quan sigui necessari en situacions de grups reduïts d'alumnes, en situacions d'atenció

La finalitat dels suports que proporcionen tots els mestres especialistas en educació especial en els centres docents ordinaris és la de proporcionar a l'esmentat alumnat condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i per a la seva participació en les activitats generals de les aules ordinàries i del centre.	individual o en altres formes d'agrupament d'alumnat. La finalitat dels suports que proporcionen els especialistes és la de proporcionar a l'alumnat amb necessitats educatives especials condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i per a la seva participació en les activitats generals de les aules ordinàries i del centre.
---	---

3.6.- ALTRES PROCESSOS DE CONEIXEMENT QUE HE REALITZAT EN AQUEST CURS.

3.6.1.- Jornades, congressos, cursos, cursets.

ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB TRASTORNS DEL COMPORTAMENT.

ICE (Curs 2070320012). Sta. Coloma de Gramenet.

1, 15, 29 d'octubre de 2004

PROCESSAMENT DE TEXTOS I EINES DE PRESENTACIÓ (WORD I POWER-POINT)

Subdirecció Gral. de Tecnologies de la Informació (Curs 1090610552/2004-2005)

De 19-10-04 a 1-2-05.

"L'EDUCACIÓ VISTA PER NO DOCENTS"

Col.Legi de Llicenciats. Barcelona.

18-10-2004

"L'EDUCACIÓ VISTA PER NO DOCENTS"

Stat. Catalana de Pedagogia, Institut d'estudis Catalans. Barcelona.

25-10-2004

FEM RECERCA, COMPARTIM CONEIXEMENTS!!!

Cinquena Jornada de l'ACPEAP. Barcelona.

22 d'octubre de 2004.

I CONGRÉS D'ESCOLA INCLUSIVA

Vic, 11-12-13 de novembre de 2004.

¿QUÉ SERÁ DE NOSOTROS, LOS MALOS ALUMNOS?

Conferència del Sr. ALVARO MARCHESI sobre el seu llibre.

Universitat Ramon Llull. Barcelona.

25 de novembre de 2004.

"Quan el cos és el que parla: expressió somàtica de les emocions"

XIX Jornades de la Revista Catalana de Psicoanàlisi

Casa del Mar, Barcelona.

27 de novembre de 2004

ELS MODELS D'INCLUSIÓ ESCOLAR DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT A DEBAT.

Jornada a Centre Caixa Fòrum. Barcelona.

18 de desembre de 2004

FÒRUM SOCIAL PER L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Universitat de Barcelona

25,26 i 27 de febrer de 2005.

REFLEXIONS ENTORN DE LA INCLUSIÓ. EXPERIÈNCIES A CATALUNYA I ITÀLIA

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Univ. Ramon Llull. Barcelona.

12 de març de 2005

LA INSTITUCIÓ ESCOLAR EN EL SEU CONTEXT COMUNITARI: EL PAPER I LA COL.LABORACIÓ DE LA COMUNITAT TERRITORIAL I LA INSTITUCIÓ ESCOLAR EN L'EDUCACIÓ

III Cicle Sobre Cultura, Política i Educació

Centre Caixa Fòrum. Barcelona.

5 d'abril de 2005

LA INSTITUCIÓ ESCOLAR EN EL SEU CONTEXT COMUNITARI: LES TRANSFORMACIONS DE LA FAMÍLIA I L'ESCOLA: COOPERACIÓ I COL.LABORACIÓ EDUCATIVA

III Cicle Sobre Cultura, Política i Educació

Centre Caixa Fòrum. Barcelona.

6 d'abril de 2005

La LOE - Avantprojecte de llei. A càrrec del Sr. Pedro Uruñuela -FMRP-

Sala d'actes de Rosa Sensat. Barcelona.

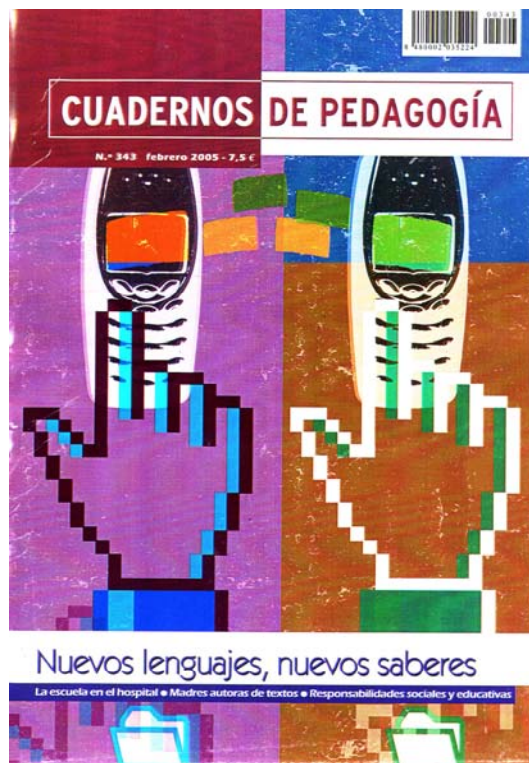
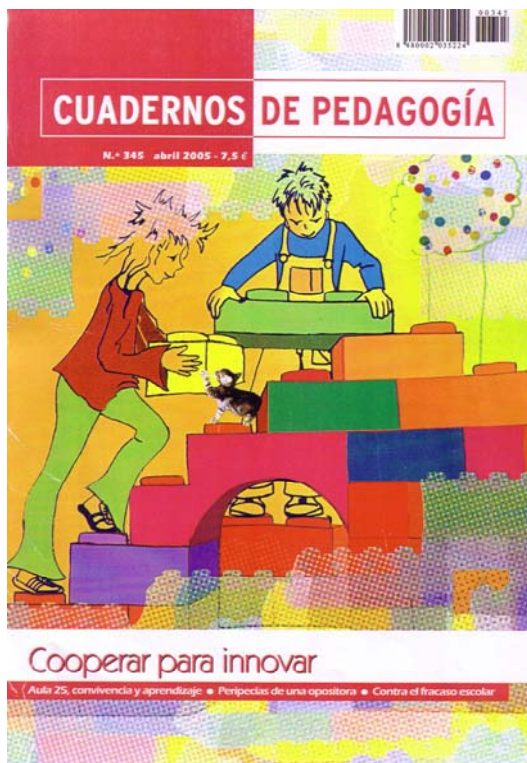
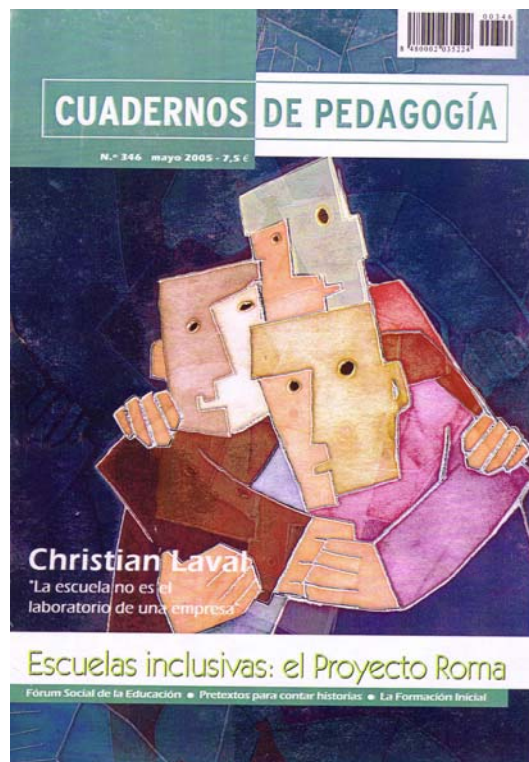
14 d'abril de 2005

CONNEXIONS I DESCONNEXIONS DELS ADOLESCENTS I JOVES

Congrés a l'Auditori de l'Edifici Docent Sant Joan de Déu. Barcelona.

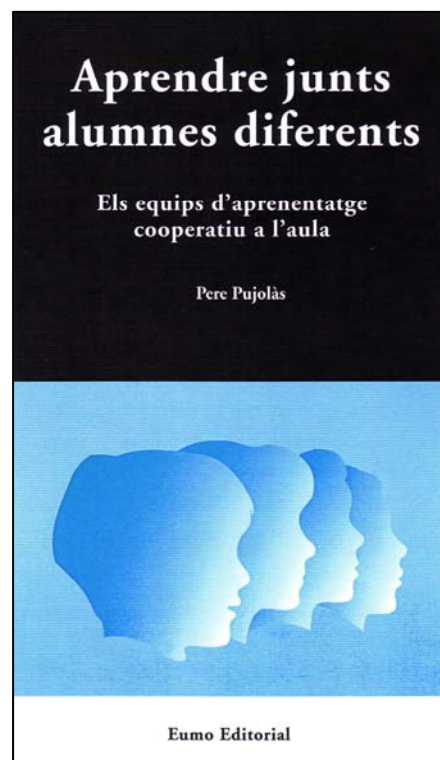
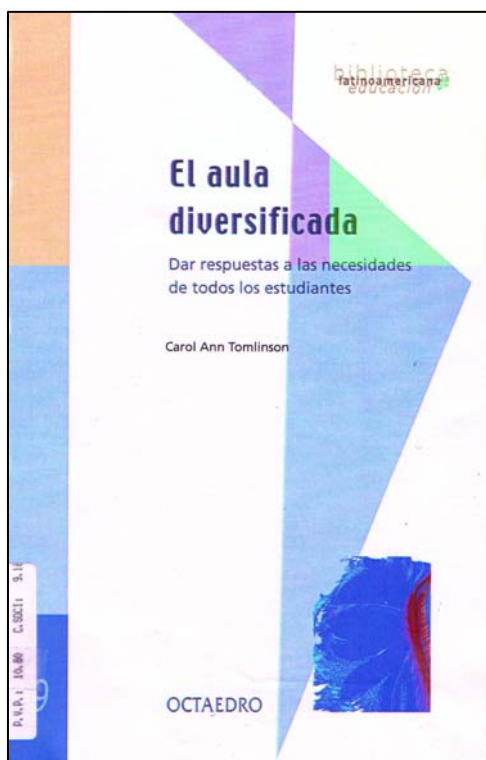
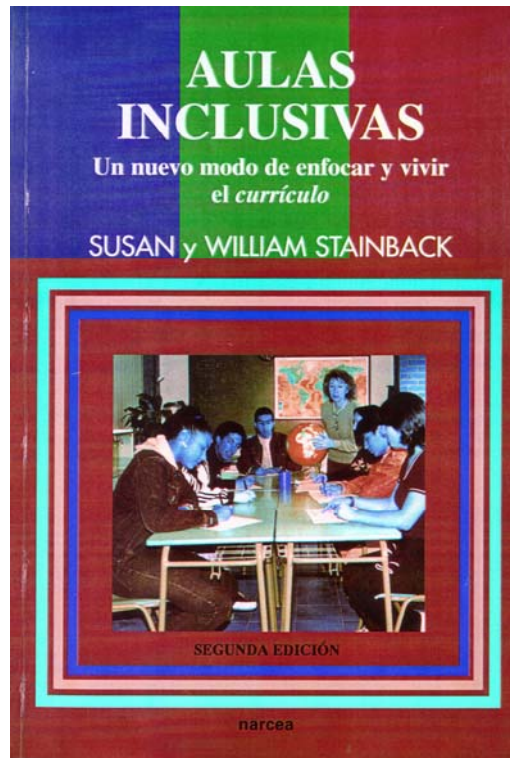
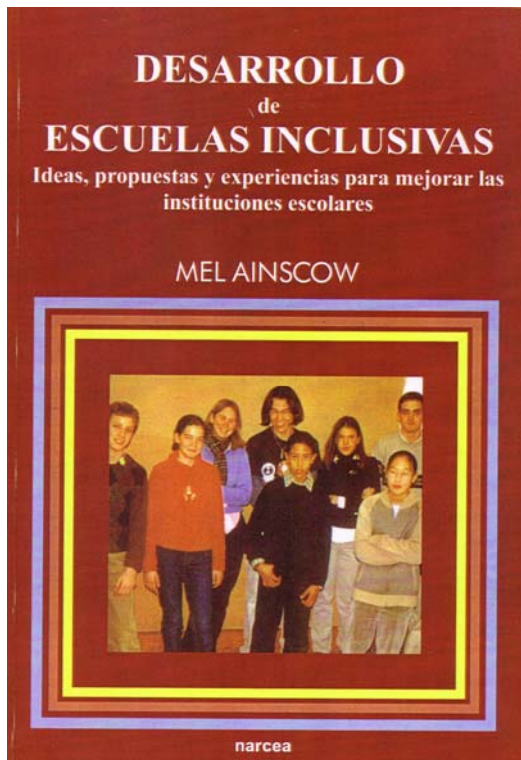
5 i 6 de maig de 2005

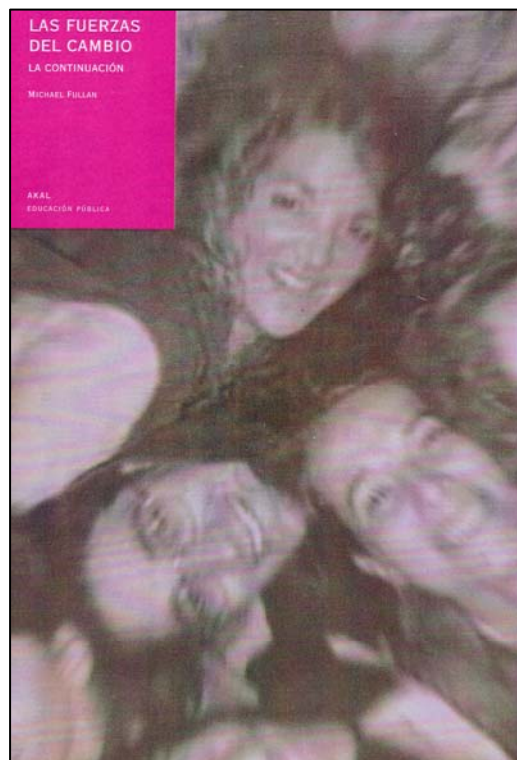
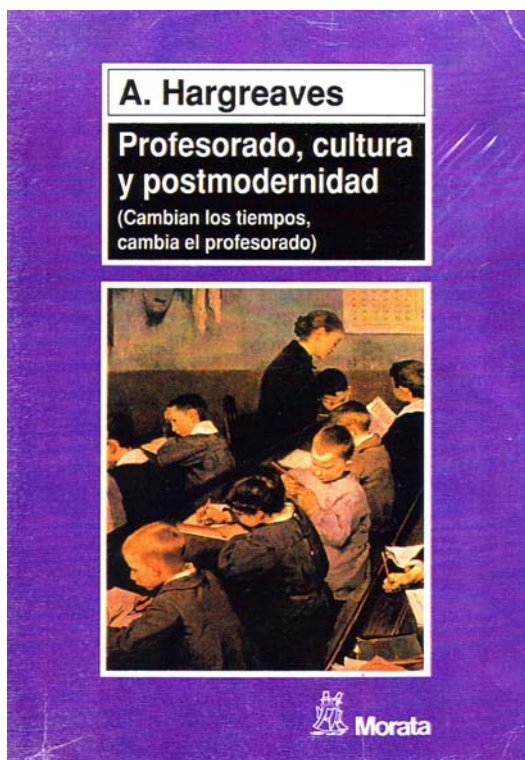
3.6.2.- Referències inclusives a l'abast de tothom



3.6.3.- Noves idees i noves tècniques.

Después de tot el que ha arribat a llegir, valoro com a imprescindible partir d'aquest autors i aquestes lectures per a iniciar-nos en el tema de caminar vers una educació més inclusiva tot tenint en compte els propis processos.





D'ells/es i amb ells/es he pogut partir del que suposava la meva zona de desenvolupament proper a avançar cap a altres zones que intuïa, em preocupaven però calia omplir-les de sabers i continguts... a la fi per a poder reflexionar sobre el que per a mí encara era una abstracció.

Tot plegat m'ha ajudat a tenir una visió més iniciada de cara als meus intercanvis i pràctiques educatives.

3.7.- EXPERIÈNCIES INCLUSIVES, PIONERES A CATALUNYA

**LES I JORNADES SOBRE N.E.E. A L'AULA:
CAP A UNA ESCOLA PER A TOTHOM"
FPCEB, octubre 1995**

Van tenir com a finalitat promoure escoles més inclusives a partir de materials de la UNESCO

**LES II JORNADES
LES N.E.E. A L'AULA:
30-9-99/1-10-99 i 2-10-99**

Com a voluntat de donar suport al professorat i als centres en el procés de progressiva implantació de la reforma en el camp de l'atenció a la diversitat.

Ens van proporcionar l'INFORME FINAL del projecte "CAP A UNA ESCOLA EFECTIVA PER A TOTS ELS ALUMNES" Departament d'Ensenyament - UNESCO

El fet d'assistir l'octubre del 99 a les II Jornades "Les Necessitats Educatives Especials a l'Aula - Cap a una escola per a tothom" em va permetre saber de l'experiència pilot entre el Departament d'Educació i l'UNESCO de la qual s'elaborà un INFORME FINAL que es va fer a mans de tots els que hi vam assistir. I és en aquest informe on comprovo les escoles que hi van col.laborar en el projecte.

De fet havia sorgit temps abans l'interès de caminar cap a una escola per a tots. L'octubre de 1995 ja es van dur a terme "Les I Jornades sobre NEE a l'aula: cap a una escola per a tothom"

A Catalunya, l'experiència pilot, es va realitzar durant els cursos escolars 1996-1997 i 1997-1998 i els 5 centres que hi van col.laborar són:

Del Vallès Occidental:

CEIP ABAT MARCET de Terrassa

CEIP FRANCESC ALDEA de Terrassa

CEE CRESPINELL de Terrassa (centre concertat)

D'Osona:

CEIP FORTIÀ SOLA de Torelló

CEIP J. M. XANDRI de St. Pere de Torelló

Els objectius que varen prioritzar giraven a l'entorn de:

- Enfortir l'equip de professors a través de la reflexió de la pràctica i el treball cooperatiu.
- Promoure una més gran participació dels alumnes tradicionalment amb menys oportunitats.
- Millorar la qualitat d'educació.
- Participar en la xarxa de centres d'arreu del món que treballen els materials d'UNESCO

El fet de col.laborar també el CEE portava a altre objectiu que ajuda a l'enfoc del meu treball:

Analitzar la possible col.laboració dels centres d'educació especial en el procés de transformació de l'escola ordinària cap a una escola més efectiva.

- Des del meu interès d'anar recopil.lant dades que em puguin ajudar a mí i a altres a buscar referències de treball a partir de les quals establir un possible procés de continuïtat...
- Des de la meva concepció de progressar des d'iniciatives que vaig buscant, coneixent i recollint...
- Preguntant-me què ha estat d'aquest procés, si hi ha hagut continuïtat, si s'ha engrandit en aquests centres, em poso en contacte en tots i cadascun d'ells i gràcies a la seva amable col.laboració, puc resumir de les converses mantigudes amb directors/es i/o mestres de l'equip directiu dels centres, que actualment:

- ❖ Un CEIP no ha pogut continuar i progressar en la seva experiència donat que gairebé tot el Claustre està format per nous/ves mestres i que els que van iniciar i treballar l'experiència ja no hi són a l'escola.
- ❖ Dos altres CEIP valoren l'experiència que van dur a terme com a molt positiva:
 - Puntualitza una escola que hi ha un abans i un després de l'experiència "cap a una escola efectiva per a tots els alumnes" i que ara ja de manera inconscient treballen d'una altra manera.
 - Altra explica que els objectius s'han anat integrant en el currículum, en el PEC i de forma espontània a totes les actuacions possibles de l'escola. Amb la finalitat d'avançar cap a la inclusió van elaborar un Pla Estratègic per al període escolar del 2000 a 2004.
- ❖ Un quart CEIP no dóna resposta.
- ❖ El CEE continua disseminant les pràctiques inclusives.

3.8.- GUIA - INDEX per a la INCLUSIÓ

De tot el que he pogut conèixer al llarg d'aquest temps d'estudi i recerca, el que em sembla una eina important a tenir en compte en el desenvolupament de tot procés inclusiu que es pugui plantejar a qualsevol centre educatiu de Catalunya és L'INDEX PER A LA INCLUSIÓ.

**GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y
MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las
escuelas.

Tony Booth
Mel Ainscow

Con la colaboración de
Kristine Black-Hawkins

Consortio Universitario para la Educación Inclusiva.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación.
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid.

- De la traducció i adaptació de l'anglès: Ana Luisa
López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné,
Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval

Aquesta GUIA –Índex és el terme popularitzat al Regne Unit- és el fruit de molts anys d'experimentació i a diferents països.

Els seus autors són referències indispensables en el tema de l'acceptació de tots els alumnes en un mateix centre educatiu.

La Universitat Autònoma de Barcelona és al darrera de la seva adaptació a les nostres realitats.

He fet servir la versió que conec, en llengua castellana, encara que està previst puguem gaudir molt aviat de l'adaptació en llengua catalana.

Si bé he utilitzat la versió castellana he fet la traducció al català. Espero que quan coneguem la versió catalana els objectius i els continguts vinguin a ser els mateixos.

Es tracta d'un conjunt de materials dissenyats amb l'objectius tals com:

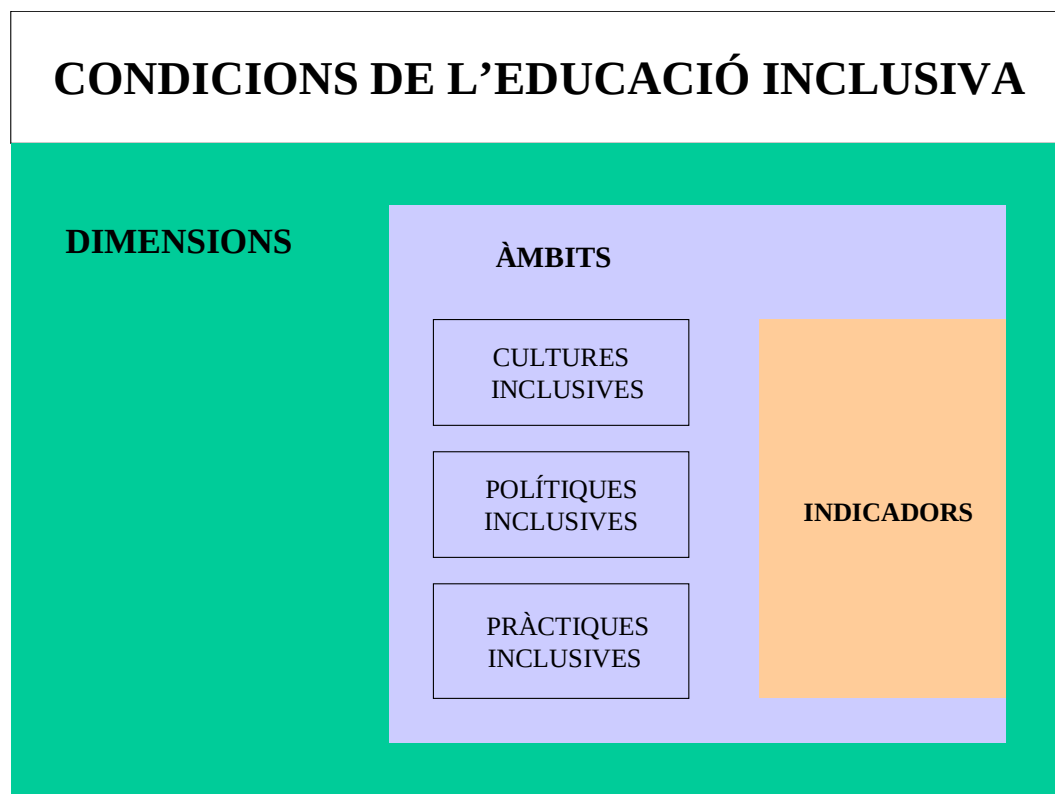
- Facilitar el desenvolupament d'una educació inclusiva als nostres centres escolars
- Construir comunitats escolars col.laboratives que promocionin en tot l'alumnat alts nivells de superació per tal de:
 - facilitar l'aprenentatge de tots els alumnes,
 - minimitzar la necessitat d'exclusió
 - recolzar les escoles per a ampliar les seves capacitats de respondre a la diversitat

Aquest material ha estat fruit d'un procés de tres anys i elaborat per un equip docent, per pares, per membres de consells escolars, per investigadors i per un representant de les associacions de discapacitat amb una àmplia experiència en iniciatives de desenvolupament de formes de treball més inclusives i sorgeix de previs treballs duts a terme a Austràlia i Nord-Amèrica.

Presenta tres vessants diferenciades:

- I.- un índex d'integració acadèmica;
- II.- un índex d'integració social,
- III.- un índex d'integració total (fruit de combinar els dos primers).

Les condicions de l'educació inclusiva es despleguen:



I, el desplegament dels àmbits:

Implica processos per a augmentar:
la participació dels estudiants y la reducció de la
seva exclusió, en la cultura, els currículums i les
comunitats de les escoles locals.

Implica reestructurar la cultura, les polítiques i
les pràctiques dels centres educatius per a que
puguin atendre la diversitat de l'alumnat de la
seva localitat.

Es refereix a l'aprenentatge i la participació de
tots els estudiants vulnerables a ser subjectes
d'exclusió, no només aquells amb deficiències o
etiquetats amb NEE.

Es refereix a la millora de les escoles tant per al
personal docent com per a l'alumnat.

La preocupació per superar les "barreres" per a
l'accès i la participació **d'un/a alumne/a en
particular** pot servir per a revelar les
limitacions més generals del centre a l'hora
d'atendre la diversitat del seu alumnat.

Tots els estudiants tenen dreta una educació a
la seva localitat.

La diversitat no és percebuda com un problema
a resoldre, sinó com una riquesa per a recolzar
l'aprenentatge de tots.

Es refereix al reforç mutu de les relacions entre
els centres escolars i les seves comunitats

L'educació inclusiva és un aspecte de la
societat inclusiva.

A

CREAR CULTURES INCLUSIVES

- A1.- CREAR COMUNITAT
- A2.- CREAR VALORS INCLUSIUS

B

ELABORAR POLÍTIQUES INCLUSIVES

- B1.- DESENVOLUPAR UNA ESCOLA
PER A TOTS
- B2.- ORGANITZAR EL SUPORT PER
ATENDRE LA DIVERSITAT

C

DESENVOLUPAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES

- C1.- PROGRAMAR L'APRENTATGE
- C2.- MOBILITZAR RECURSOS PER
ATENDRE LA DIVERSITAT

3.9.- REFLEXIONANT I APRENENT SOBRE PRIORITATS EN PROCESSOS INCLUSIUS.

3.9.1.- Sobre la diversitat

El propòsit moral de la reforma educativa ha d'incloure la creació de capacitats, com a mitjà per a aconseguir el desenvolupament de l'individu i de la societat. (8)

Reflexionar sobre les USEE m'obliga a repensar sobre LA DIVERSITAT, una diversitat que en els nostres contextes s'identifica amb el que diu Fullan (8a): "implica races diverses, grups d'interessos diferents, vàries bases de poder i, essencialment, diferències en el que ens ha "tocado en suerte" a cadascú".

Una diversitat que si bé de sempre ja ha anat existint en la nostra societat i cada vegada més en els àmbits de l'Educació Primària pel que fa a la integració educativa, de quatre cursos ençà s'ha vist molt més incrementada per l'allau d'alumnes estrangers i les seves corresponents famílies que han decidit conviure entre nosaltres.

A nivell de l'Educació Secundària el procés es troba en fase més adaptativa. En trenta anys, s'ha pasat d'una escolarització escassa, a la total escolarització, tant en l'Educació primària com en l'Educació Secundària. A més a més d'escolaritzar els alumnes del cens anual, hem escolaritzat els fills d'immigrants, amb diferents procedències culturals i diferents dominis pel que fa a les àrees instrumentals; alumnes amb diferents capacitats intel·lectuals i amb diferents actituds davant l'estudi; alumnes amb velocitats diferents d'aprenentatge.

La realitat social ha sofert un important canvi pel que fa a llengües, cultures, nivells educatius, interessos, convivència i aquesta nova configuració també s'ha instal·lat als nostres centres educatius. A l'adaptació del currículum que tant ens preocupava i ens continua preocupant se sumen ara adaptacions múltiples a situacions diverses.

Amb la LOGSE ja es va fer un pas important pel que fa a cultura i política educativa. A nivell de pràxies s'ha avançat i molt en el camí de l'atenció a la diversitat. No obstant això crec que és ara que amb les UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL tenim una nova oportunitat d'anàlisi i superació de les nostres pràctiques, la qual cosa entre tots ho hem de treballar.

No podem afluixar des de la reivindicació permanent vers aconseguir les millores necessàries que ens permetin avançar des de l'anàlisi i les propostes de millora que cada centre justifiqui necessitar per a avançar.

Però aquestes propostes han d'explicar un marc més ampli de necessitats, el que pugui millorar les condicions per a tots -educands i educadors-.

Cal revisar els plantejaments que s'estenen en aquest sentit, tot i amb l'objectiu d'avançar un pas més vers una escola per a tots/es.

A favor d'aquesta globalització educativa, recullo pensaments de Fullan respecte la diversitat:

“En un nivell macro, el propòsit moral és la contribució de l'educació al desenvolupament de la societat i a la democràcia”. (9)

“En un nivell micro, el propòsit moral en l'educació significa canviar les oportunitats en la vida de tots els alumnes – en especial dels més desafavorits, perquè hauran de recórrer un camí més llarg -.

“La intensa interacció humana que barregi a persones diferents a nosaltres -diversitat- ens ofereix l'avantatge evolutiva perquè:

- a) La interacció és essencial per a resoldre problemes i
 - b) La diversitat d'interacció és idònia per a trobar solucions morals i eficaces per als problemes que plantegen els entorns conflictius.
- (10)

Goerner (1998), d'altra banda, aporta la seva visió respecte el propòsit moral en l'educació i l'aborda a partir de tres lliçons d'evolució dinàmica: (11)

Aprentatge

Sobreviure canviant la nostra manera de pensar és molt més eficaç que sobreviure canviant el nostre cos (és a dir, esperant la nostra mutació genètica). I és per això que som la meravella del món actual. No obstant això, no podem adormir-nos sobre els nostres “laureles”. L'aprenentatge mai acaba i, en general, és necessari que reorganitzem allò que “sabem”.

Col.laboració

La millor manera d'aprendre és en grup. Els grans avenços evolutius s'han produït entre formes de vida independents que han après a treballar conjuntament. El compromís amb el bé més ampli és crucial.

Complexitat

En el fons, les lleis de l'evolució dinàmica encara són vives. Així per exemple, la mida ens separa. La incapacitat de mantenir-se connectat i fluïd crea un món condemnat al declivi. D'aquesta manera, el creixement dóna origen a moments de crisi regulars que exigiran un nou aprenentatge. El repte de la complexitat és protegir el que és petit sota el paraigües cada vegada més gran de teixit conjuntiu”.

3.9.2.- Sobre l'alumnat amb necessitats educatives especials greus i permanents.

Trobo adient aportar aquí dades que l'Associació Americana pels Drets Humans i socials de les persones amb Greus Discapacitats -TASH-, amb un alt contingut innovador i inclusiu, entén que els alumnes amb discapacitats greus o molt greus - 0,5% de tota la població escolar- són aquells que necessiten **importants i amplis suports** de caràcter permanent en més d'una capacitat funcional bàsica per poder **participar i integrar-se en entorns educatius i comunitaris** i per poder gaudir de la **qualitat de vida** de l'alumnat amb menys discapacitats o sense.

Les activitats per a les quals poden necessitar suport són:

- la mobilitat,
- la comunicació,
- l'autonomia personal i
- l'aprenentatge

perquè són necessàries per a la vida independent.

Les característiques que generalment mostren els alumnes amb discapacitats greus i significatives serien:

- a) alentiment de l'adquisició de noves capacitats
- b) dificultat per a la generalització i manteniment de les capacitats obtingudes recentment
- c) limitacions greus o completes de la capacitat de comunicació
- d) trastorns en el desenvolupament físic o motor
- e) limitacions greus o completes en l'autonomia personal
- f) escassetat de conductes i interaccions constructives
- g) conductes inadequades freqüents.

En l'àmbit de les condicions de salut tindríem en compte dos grans eixos:

- a) **la discapacitat intel·lectual greu o molt greu** associada a la paràlisi cerebral, epilèpsia, dèficits sensorials, trastorns comportamentals, deficiències en salut física i funcions mentals (Pallister Lillian, Angelman, Sturge Webweer, X fràgil, esclerosi tuberosa, miotonia de Steiner, toxoplasmosi, privació ambiental (abandonament i desavantatge psicosocial).
- b) **els trastorns generalitzats en el desenvolupament (TGD):** TEA (trastorn d'espectre autista) i síndrome de Rett.

(font: Suports, vol. 8, núm. 2 tardor 2004, Pàg. 136)

Un comentari generalitzat a tots els centres educatius – CEIP – IES - és que el perfil d'alumne que resulta més difícil d'integrar en l'aula ordinària, correspon al que presenta trastorns i/o problemes conductuals, socials i/o emocionals. (Annex -9.3-)

3.9.3.- Sobre l'aprenentatge:

3.9.3.1.- Aules inclusives:

Les propostes d'escolarització inclusiva es refereixen a l'aula com a unitat bàsica d'atenció, organitzades de forma heterogènia on tothom, alumnes i professors s'hi han de recolzar mútuament.

Segons Stainback i Stainback (12) les aules inclusives han de caracteritzar-se per:

- **Filosofia de la classe:** Tots els nens pertanyen al grup i tots poden aprendre. Es valora la diversitat.
- **Regles d'aula:** Reconèixer els drets de l'adaptació del currículum.
- **Suports a l'aula ordinària:** Si un alumne necessita certs tipus d'adaptacions curriculars o eines i tècniques especialitzades per a desenvolupar-se satisfactòriament en els plans educatius o socials, se li proporcionin a l'aula ordinària.
- **Foment de les xarxes naturals de suport.** Tutela a càrrec dels companys. Es tracta de promoure **la cooperació i la col·laboració** entre companys.
- **Adaptació a l'aula.** El sistema de suport i el projecte curricular no només es modifica per ajudar al que necessita una assistència especialitzada, sinó que també altres estudiants de la mateixa classe puguin beneficiar-se d'ajudes similars.
- **Capacitació.** El professor es converteix en promotor d'aprenentatge i de suport. Delega la responsabilitat de l'aprenentatge i del suport mutu en els membres del grup.
- **Foment de la comprensió de les diferències individuals.** Realitzar activitats i projectes que promoguin la comprensió de les diferències individuals i el valor de cada persona.
- **Flexibilitat.** L'acceptació del canvi i la disposició a canviar. La creativitat i l'obertura de la ment. És necessari preparar-se per a poder resoldre problemes que es vagin produint, sobre la marxa...

3.9.3.2.- Què es pot fer per a promoure aules inclusives:

El mateixos autors (13) ens il·lustren amb una sèrie de passes per a promoure comunitats inclusives, com són les següents:

- **Aconseguir el compromís del mestre.** És fonamental fer tots els esforços possibles per aconseguir que el mestre es comprometi amb la plena inclusió, el que suposa que accepti als alumnes abans exclosos com a membres valuosos i de ple dret de la classe.
- **Utilització de l'educació especial i altres recursos.** Els recursos de l'educació especial i compensatoria poden integrar-se en les aules ordinàries.
- **Seguir el principi de les proporcions naturals.** Per establir aules inclusives s'han d'acceptar als alumnes que pertanyin a tot el veïndari o barri.
- **Establir un grup de treball sobre educació inclusiva.** Crear un grup de treball sobre educació inclusiva format per mestres, pares, alumnes, assessors, administradors i especialistes; i defensor de la inclusió total. Té assignades diverses tasques: Obtenir informació bàsica, organitzar i dirigir sessions informatives pels pares i el personal de l'escola, establir un pla amb objectius específics per aconseguir la inclusió plena.

- **Nomenament de la persona que actui com a coordinadora de suport.** A les escoles inclusives els educadors especials es converteixen en mestres ordinaris o en assessors especialistes, **promotors del suport** i que treballen en col.laboració amb altres persones del centre escolar per garantir que es satisfuguin totes les necessitats dels alumnes en l'ensenyament ordinari.
Aquests "*coordinadors del suport*", han de ser persones obertes, flexibles, disposades a assumir reptes, treballadors, que acceptin el fracàs i comencin de nou.
El coordinador del suport ha de treballar amb els mestre ordinaris i amb la resta del personal de l'escola per *promoure xarxes naturals de suport*.
El coordinador del suport actua com a *facilitador de recursos*, és a dir, conseguir el material i l'equipament adequats o la intervenció dels especialistes.
Aquests col.laboradors o personal de suport poden ajudar de forma directa amb *membres de l'equip docent* i proporcionar ajuda capacitant als mestres per adaptar i individualitzar l'ensenyament per satisfer les necessitats propies de cada alumne.

3.9.3.3.- El currículum:

"En els últims 10 anys, s'han generat més coneixements que en tota la civilització" (14)

A Catalunya he comprovat un important treball que a l'entorn d'aconseguir una ESCOLA PER A TOTS ELS/LES ALUMNES s'està realitzant.

Per si les condicions presents i futures porten a un treball coordinat sobre propostes cada vegada més en la línia d'una ESCOLA ÚNICA, és per això que apporto més endavant el recull respecte les observacions realitzades a partir de visitar centres i a partir de la generositat dels professors en quant a compartir i a aportar-me dades.

Sense deixar de banda l'objectiu d'aconseguir una educació per a tots dins la vida escolar, tant a nivell educatiu, com físic i social, en arribar al tractament del currículum se'ns plantegen un munt de dubtes i un munt de dificultats.

Podem agafar-nos a investigacions com les realitzades per Gardner, o bé a últims criteris mèdico-psiquiàtrics com els del doctor Dr. Rojas Marcos que van en la línia "respectem totes les capacitats"... però el fet d'arribar a un currículum significatiu per a tots –mestres i alumnes- es fa camí difícil.

Portem anys de pràctica d'elaboració d'adequacions curriculars individualitzades, de centrar-nos en l'alumne com a individualitat a qui de forma independent dels seus companys se li adapten, faciliten suports i recursos materials i personals abocats a ell i només que a ell. Si bé no podem deixar de banda a tots i cada un dels alumnes, un per un, l'enfoc des del nou concepte global, promou la personalització de l'aprenentatge en lloc de la individualització.

M'agradaria desenvolupar aquest apartat destacant el que resulta més important a l'hora de planificar el currículum respecte el que han d'assolir els nostres alumnes, d'ESO. Convé no perdre de vista el factors de relacions humanes (socialització) i els emocionals (com sóc i com em relaciono). Esclats de trastorns de conducta i conductes disruptives que cada vegada es donen més en les aules dels nostres adolescents tenen molt a veure en el "currículum emocional" desenvolupat.

Des de l'aparició de les escoles públiques en el segle XIX, el curriculum s'ha basat en gran part en un model de destreses bàsiques. Aquest model d'educació dóna per suposada l'existència d'un conjunt finit de coneixements i el fet de que els alumnes poden adquirir aquest conjunt d'informacions. Els antics models d'educació són incoherents amb el creixement ràpid de la informació.

L'aprenentatge de les destreses bàsiques es produeix amb major facilitat quan s'apliquen en el context d'activitats significatives per al subjecte i la comunitat.

- **Curriculum eficaç: aprenentatge mitjançant l'experiència en activitats comunitàries.**

El curriculum s'ha de referir a la comunitat:

- Continguts: els alumnes han d'aprendre a desenvolupar activitats significatives en àrees importants per a la seva vida quotidiana i a aplicar destreses que aprenguin en matemàtiques, ciències, llenguatge i altres àrees
- Procediments d'aprenentatge: el mètode més eficaç d'activitats i destreses bàsiques d'aprenentatge suposa utilitzar-les en activitats reals
Promoure un ensenyament referit a la comunitat estimula als alumnes a treballar units, a recolzar-se i a establir relacions.

- **Continguts d'aprenentatge: objectius per a la vida comunitària quotidiana.**

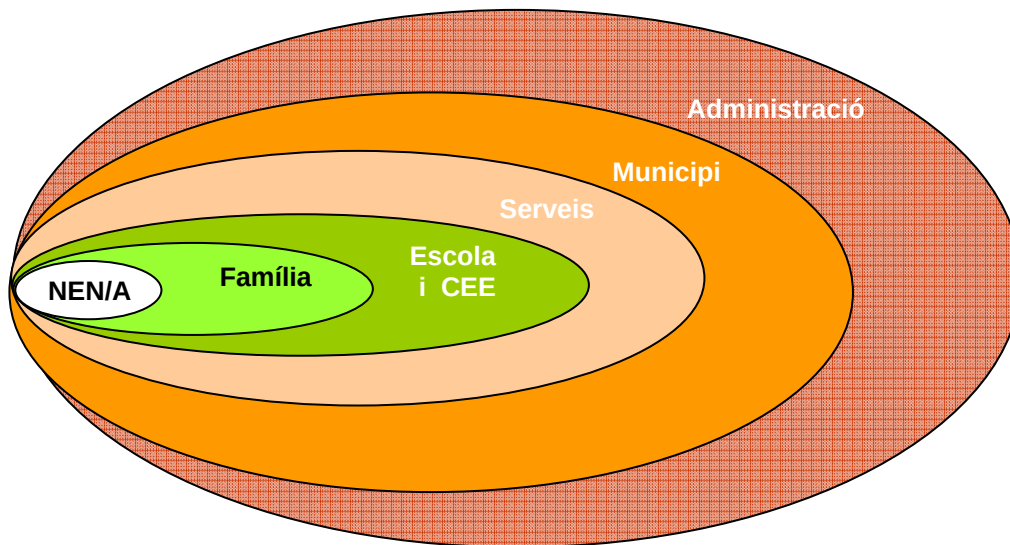
Les escoles segueixen ocupant-se sobre tot de l'ensenyament de destreses bàsiques en contextos deslligats en la manera d'utilitzar aquestes destreses en la vida professional i quotidiana.

Tots els alumnes tenen que aprendre matèries de manera que tinguin una finalitat i siguin significatives per a la seva vida. El curriculum escolar ha d'ampliar-se per a incloure informacions relatives a la vida diària, a les destreses professionals i a la resolució de problemes comunitaris per a tots els alumnes.

- Destreses relatives al curriculum escolar.
Algunes orientacions referides al que han d'aprendre els alumnes a les escoles per a la reestructuració eficaç del curriculum són:
 - a. Centrar l'aprenentatge en objectius significatius per a la vida adulta
 - b. Descobrir a través de les situacions d'aprenentatge les necessitats i problemes de la comunitat
 - c. Establir referències transversals entre els objectius relatius a la vida quotidiana i les ofertes tradicionals d'aprenentatge de les matèries d'estudi
 - d. Emfatitzar en les situacions d'aprenentatge els procediments de resolució de problemes i de desig d'aprendre.
- Destreses per a la vida adulta i comunitària.
Els educadors i els ciutadans en general creuen que les escoles han de preparar als alumnes per a desenvolupar-se com adults i membres eficaços de la comunitat. En aquest marc de referència, els objectius i àrees de competència importants per a la vida comunitària són:
 - a. Opcions vitals: objectius vitals basats en les necessitats i interessos personals.
 - b. Relacions i suport: relacions i recursos que millorin la qualitat de vida.
 - c. Destreses fonamentals: cognitives, afectives, psicomotrius.
 - d. Treball: destreses laborals.
 - e. Vida a la llar: destreses vitals familiars.
 - f. Participació a la comunitat
 - g. Esbarjo i oci.

- Destreses de pensament crític. Aprendre a pensar.
L'atenció a les destreses de pensament crític ocupa un lloc central. Ensenyar a pensar suposa la identificació activa de problemes, l'obtenció d'informació i el descobriment, la comprovació i avaluació de les possibles solucions. (15)

3.9.4.- El context. Col.laboració, col.legialitat, cooperativitat



A. Treball en equip i comunicació interpersonal.

Lo que cuenta no es la diversidad en sí, sino la diversidad con espíritu colaborador y la diversidad colaborativa significa conflicto. Las culturas heterogéneas corren el riesgo de tener conflictos mayores, pero también poseen las semillas más resistentes para avanzar. (16)

La nostra societat depèn de les relacions interpersonals complexes: el treball en equip i la comunicació interpersonal s'estan convertint en objectius educatius importants.

El desenvolupament de destreses de treball en equip resultarà molt valuós en la vida laboral per a dissenyar i comprovar solucions a problemes tècnics i socials. (17).

Del darrer informe de l'Agència Europa per al desenvolupament de l'Educació Especial del març de 2003, entre d'altres qüestions ens explica que les pràctiques observades dins les aules revelen cinc grups de factors que es mostren en tot moment eficaços per a l'educació inclusiva:

- a) l'ensenyament cooperatiu entre mestres i companys dins i fora de l'aula i l'escola
- b) l'aprenentatge cooperatiu mitjançant cotutories i tutories entre companys, aprenent junts
- c) resolució de problemes en col·laboració amb l'alumne
- d) agrupacions heterogènies que permetin tractar la diversitat dins l'aula amb objectius diferenciats, rutes alternatives d'aprenentatge, flexibilitat, adaptacions, etc.
- e) ensenyament efectiu que es concretaria en planificacions, valoracions i avaluacions adequades, confiança en tots els alumnes i orientació del currículum i els suports addicionals a les necessitats individuals de l'alumne, el qual disposarà d'un pla educatiu individualitzat (PEI) emmotllat al currículum general."

(Font: Revista Suports, vol.. 8, núm. 2 tardor 2004 pag. 135)

Això pel que fa a les relacions que es poden establir dins dels centres educatius, però les necessitats de relació que sorgeixen avui en dia van més enllà d'aquestes relacions.

Sempre amb la idea de poder avançar –teoria evolutiva de les relacions segons Fullan- és ara Ridley qui planteja la interessant hipòtesi segons la qual els grups cooperatius prosperen i els egoistes no ho fan, i així doncs, han estat les societats cooperatives que han sobreviscut a càrrec de les altres.

Serveixi una història - ens la expliquen Brown i Eisenhardt (1998) -, la de dos ocells: "Herrerillo" i el "Petirrojo" per a adonar-nos del que en línies anteriors i des de el pensament teòric es vol explicar al respecte. (18)

Per a que l'adaptació sigui més eficaç, l'estructura no ha de ser ni excessiva ni insuficient. La comparació de l'estructura de la interacció social entre el "herrerillo" i el "petirrojo" il·lustra la idea central de la coadaptació

A començament del segle XX, al regne unit es repartia la llet en ampolles sense tap. Dues espècies d'aus, l'herrerillo i el "petirrojo", van aprendre a beure's la nata que surava en la part superior de les ampolles. Al final, els repartidors van col·locar taps d'alumini en les ampolles per a resoldre el problema. En uns vint anys, la població d'herrerillos (aproximadament un milió d'exemplars) van aprendre a foradar els taps. Pel contrari, els petirrojos no ho van aprendre. De tant en quant, un petirrojo descobria com es podia foradar el tap, però aquest coneixement no es va estendre entre els seus congèneres. Quina n'és l'explicació?

Els herrerillos són sociables. Es desplacen en grups de vuit a deu aus durant dos i tres mesos a l'any. Es comuniquen part del temps, però no sempre i els seus grups varien en número. Al contrari, els petirrojos són territorials. El petirrojo mascle exclou els altres del seu territori. Excepcionalment es comuniquen i quan ho fan, normalment fan una relació antagònica.

En general, els agents relacionats s'adapten millor quan interaccions parcialment entre sí. Si els agents relacionats estan sempre junts, s'adapten ràpidament. No obstant, no tenen suficient diversitat per a enfrontar-se al canvis sobtats. Si mai estan junts, la població d'agents s'adapta molt lentament al canvi i en última instància poden convertir-se en una espècie diferent, incapaç de comunicar-se (19).

Hi ha un altre autor, De Gues (1997), que afegeix encara més a aquesta història i diu:

L'herrerillo va experimentar un extraordinari i aconseguit procés d'aprenentatge institucional. Els petirrojos van fracassar, encara i que, individualment, els petirrojos havien sigut tan innovadors com ho van ser els herrerillos. A més, no es podia atribuir la diferència a la seva habilitat per a comunicar-se. Com aus cantaires que són, tant els herrerillos com els petirrojos presentaven la mateixa varietat de mitjans de comunicació: color, conducta, moviments i cant. Segons el professor Wilson (zoòleg/bioquímic), això només es podia explicar a través del procés de **propagació social**: la manera en que els herrerillos transmetien les seves habilitats d'un individu a tot el conjunt dels membres de l'espècie.

A la primavera, els herrerillos viuen en parella fins que han acabat de criar els seus pollets. A començament de l'estiu, quan els pollets d'herrerillo ja poden volar i s'alimenten per sí mateixos, podem veure aquestes aus que es desplacen de jardí en jardí i en grups de vuit o deu ocells. Aquests grups pel que es detecta romanen intactes, i es desplacen compactes pel camp, i el període de mobilitat és una durada de dos o tres mesos.

Els petirrojos, al contrari, són aus territorials. El petirrojo mascle no permet un altre mascle que ocupi el seu territori. Quan es veu amenaçat, el petirrojo envia un avís, com dient "marxa d'aquí!". En general, els petirrojos tendeixen a comunicar-se uns amb els altres amb antagonisme, fixant unes fronteres que no poden creuar.

Sembla resultar que les aus que fan grups, segons Wilson, aprenen més després. Augmenten les seves possibilitats de sobreviure i evolucionen més ràpidament. (20)

B. Els treballs en xarxa

Segons el que acabem de llegir i en aquesta mateixa sintonia de col·laboració i cooperació, molts municipis de Catalunya han entrat en el que podríem denominar la cultura del treball en xarxa, on centres educatius, serveis municipals, entitats i serveis varis que funcionen a l'entorn de l'educació comparteixen objectius de treball per a la resolució de conflictes.

Des del curs 2000-01 es donen a Mollet del Vallès una sèrie de coincidències que porten a fer realitat un treball en xarxa.

D'una banda les instruccions del Departament d'Educació per al curs 2000-01 i més concretament per al període trianual (fins el 2003) es refereixen a la intervenció dels EAP en tres grans àmbits:

- atenció a l'alumnat i a les seves famílies
- atenció als centres docents
- **atenció al sector**

D'altra banda, la convocatòria feta des de la Regiduria de Serveis Socials i Salut Pública de Mollet

Tot plegat conflueix en interessos comuns de treballar entre Serveis pro una millor resolució de conflictes varis que amb efecte diana ocupa a molts professionals.

Coneguem en primer lloc quins serveis estan lligats en aquesta xarxa:

- Centre d'Atenció Primària (CAP)
- Servei de Pediatria. Hospital de Mollet
- Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP)
- Centre de Recursos Educatius per a deficients auditius (CREDA Comarques I)
- Centre de Recursos Pedagògics del Vallès Oriental II
- Centre de Salut Mental (CSM)
- Centre de salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ)
- Dispensari Atenció Primària (DAP) de Mollet
- Diputació de Barcelona. Xarxa Municipis i Programa d'Infància, Joventut i Família de l'Àrea de Benestar Social.
- Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP B-27)
- Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA)
- Institut Municipal de Serveis als Disminuïts Psíquics
- La Casa dels Petits
- Programa d'Educació Compensatòria (PEC)
- Pediatria ABS La Llagosta
- Pediatria ABS Parets
- Pediatria ABS Sant Fost-Martorelles
- Pediatria CAP Mollet
- Programa Sanitari d'Atenció a la Dona (PAD)
- Promoció de la Salut Comunitària de Mollet
- Regidora de Serveis Socials i Salut Pública. Ajuntament de Mollet
- Serveis Socials d'Atenció Primària de Mollet

Després d'un curs d'elaborar propostes de treball en comú des de la cooperació d'un equip coordinador representat per Ajuntament, Diputació de Barcelona, Salut , Serveis Socials, Benestar Social i Educació, es fa possible una primera jornada – UN NEN, UNA NENA I MOLTS SERVEIS- de presentació del projecte i dinamització del futur treball en comú en xarxa entre els 22 serveis.

Aquests són els **OBJECTIUS** de treball que en aquesta primera jornada es van proposar:

- 1.- Consegir un espai comú de reflexió i treball que faciliti i millori les condicions de la nostra intervenció.
- 2.- Coordinar els diferents serveis que intervenen en l'atenció als infants: educatiu, sanitari i social.
- 3.- Optimitzar els recursos existents buscant la seva eficàcia tot planificant intervencions futures.
- 4.- Intercanviar experiències amb d'altres poblacions que realitzen la mateixa tasca.

Una primera fase que va generar 4 taules permanents de treball-col.laboració-participació entre serveis que de manera periòdica continuen treballant.

Cadascuna d'aquestes taules treballa a l'entorn d'un tema acordat com a prioritari a la localitat de Mollet del Vallès i que són:

- 1.- Xarxa INFÀNCIA 0-3anys
- 2.- Xarxa ADOLESCENTS-CONDUCTUALS
- 3.- Xarxa PROCESSOS
- 4.- Xarxa COORDINACIÓ GLOBAL

3.10.- PROPOSTES, PRÀCTIQUES, INVESTIGACIONS A L'ENTORN DEL COM ENSENYAR:

- **COM** ensenyar realment a tots els alumnes, independentment de les seves capacitats o discapacitats?
- **COM** impartir una educació de qualitat, tant per alumnes de diferents parts del món, amb minusvalideses diverses, siguin físiques, psíquiques o sensorials?
- **COM** poder compartir amb els alumnes amb greus trastorns de la personalitat?

Dianne L. Ferguson (21) planteja dues formes de pensar sobre l'escolarització i l'ensenyament que recolzen la inclusió de "tots els alumnes":

La primera suposa comprendre que l'objectiu de l'escolarització és idèntic per a tots els alumnes.

La segona implica contemplar el procés docent com quelcom equivalent per a tots els alumnes.

Tal i com continuen aportant aquests autors, en la implantació del currículum hi ha opcions a tenir en compte com:

- Materials /el que s'utilitza per ensenyar: llibres de text, biblioteca, publicacions, vídeos, TV, mitjans visuals, elements impresos, manualitats, jocs, material de laboratori, etc.
- Disseny de la classe/com organitzar el que s'ensenyà: explicar, posar exemples, practicar, simular, activitats reals, ensenyament per temàtiques, etc.
- Emplaçament/on es porta a terme l'ensenyament. Aula del grup classe. Aules de l'escola, dins de l'escola, llocs extraescolars visitats, llocs de trànsit, etc.
- Interaccions en l'aprenentatge/que succeeix durant l'ensenyament: ensenyament individual, en petit grup, en gran grup, grup homogeni, grup heterogeni, en grup de companys, companys de diferents edats, aprenentatge per ordinador.

I per a que l'ensenyament sigui el mateix per a tots/es, opinen que dues són les qüestions s'han de tenir en compte:

1.- Resultats de l'ensenyament.

El resultat real de l'escolarització per a tots els alumnes és molt simple: tot el que aprenen ha de servir-los per a ser membres actius de les seves comunitats.

- a) Tots el que fan els alumnes a l'escola ha de ser aplicable a la seva vida quotidiana
- b) L'aprenentatge dels alumnes ha de produir-se de manera que reforci les seves respectives imatges socials.

2.- Procés d'ensenyament.

Amb independència del que estan aprenent els alumnes, el procés d'ensenyament i aprenentatge és el mateix. Els alumnes han de poder donar sentit al que se'ls ensenya. Hi ha molts factors que influeixen en la manera d'aprendre. Alguns recursos didàctics a utilitzar pels mestres i aconseguir un aprenentatge complert i útil per part dels alumnes són:

- a) Utilitzar les habilitats dels alumnes en contextos naturals
- b) Establir l'ambient d'aprenentatge: materials, mobiliari, agrupaments

- c) Determinar el tipus d'ajuda individual
- d) Motivar a l'alumne
- e) Mantenir un ambient d'aprenentatge positiu
- f) Determinar l'avaluació individual i ajustaments necessaris sobre la marxa

3.10.1.- Estils d'aprenentatge

Cal alguna diferència en l'ensenyament?

Encara que el procés d'ensenyament sigui fonamentalment igual per a tots els alumnes, cal estructurar-lo de manera diferent per a cada un d'ells.

Caldrà, entre d'altres, descobrir l'ESTIL D'APRENTATGE individual de cada alumne:

- Uns necessitaran MÉS TEMPS.
- Altres aprendran més eficaçment, llegint en primer lloc i observant algú després
- Altres necessitaran un suport per a començar a treballar encara que després treballin sols....

Sense deixar de banda que les necessitats de cadascun d'ells poden canviar amb el temps i segons el tipus d'aprenentatge a adquirir.

L'ensenyament s'ha d'estructurar de forma diferent per a cadascú i s'ha de diferenciar en el projecte curricular de cada alumne. S'ha de buscar formules per a que el currículum pugui satisfer la necessitat dels alumnes de participar més activament en la vida que es desenvolupa dins i fora de l'escola.

3.10.2.- Altres estratègies davant un grup heterogeni

Anoto, a continuació TRES regles i estratègies proposades per Stainback i Stainback (22) que poden contribuir a l'ensenyament en grup heterogeni.

Els mestres han d'assumir l'heterogeneïtat i tractar d'estructurar les diferències entre alumnes. Trobem tres regles bàsiques que poden contribuir a la posada en pràctica del currículum utilitzant una forma d'ensenyament en grup heterogeni:

Regla 1: Maximitzar la varietat d'alumnes.

L'èxit o fracàs de l'ensenyament en un grup heterogeni són la forma d'organitzar els grups d'alumnes i la planificació de les seves experiències d'aprenentatge. Alguns "trucs" que ajuden a determinar a quins alumnes es poden agrupar:

- Agrupar alumnes amb habilitats de comunicació diferent
- Agrupar alumnes amb capacitat diferent per a respondre a les exigències de l'activitat
- No aïllar cap alumne
- Començar amb grups petits
- Fer que cada alumne treballi amb tots els seus companys en diferents moments, durant un semestre o tot el curs

Regla 2: Maximitzar la interdependència positiva.

La següent regla per a un ensenyament en grup heterogeni que sigui satisfactòria consisteix en organitzar les experiències d'aprenentatge dels alumnes de manera que promoguin les seves habilitats per assimilar els continguts, treballar junts i establir relacions mútues.

Els alumnes aprenen a dependre uns dels altres, a aconseguir objectius comuns i a ajudar-se mútuament.

Alguns **TRUCS** a utilitzar pels mestres són:

- Organitzar l'ambient d'aprenentatge de manera que els alumnes que pertanyen a cada grup es vegin uns als altres, comparteixin els materials i s'ajudin mútuament
- Organitzar els materials i la informació de manera que animin als alumnes a dependre uns dels altres i a treballar per aconseguir objectius comuns
- Dissenyar l'ensenyament de manera que el treball de tots i cadascun dels membres del grup resulti necessari. Preparar als alumnes menys capaços.
- Maximitzar les interaccions entre els alumnes per mitja de l'activitat. Assignar funcions essencials: ajudant, lector, verificador, encarregat de recollir dades, animador, portaveu, etc.
- Equilibrar les interaccions respectant el torn de paraules o utilitzant el paper d'animador-moderador
- Equilibrar l'ensenyament al llarg de la jornada i de la setmana
- Recompensar al grup per a desenvolupar estratègies d'ajuda mútua, implicar a tots en el grup i resoldre qualsevol dificultat de relacions interpersonals
- Establir per a cada grup un començament i un final clars
- Recollir informació sobre les conductes interpersonals i cooperatives dels alumnes i informar i adaptar les estratègies docents

Regla 3: Maximitzar els resultats individuals.

La tercera regla es centra en capacitar als alumnes per a que dominin els continguts de l'ensenyament. Per a ser participants actius, tenen que adquirir competències. Alguns trucs per aconseguir-ho:

- Minimitzar les diferències entre les característiques de les tasques
- Variar la quantitat de continguts que s'espera que domini cada alumne
- Centrar-me més en la cooperació que en la competició
- Apreciar i recompensar el rendiment acadèmic individual
- Recompensar el rendiment individual i del grup
- Facilitar ajuda per assegurar l'èxit individual, sobretot respecte a l'error
- Avaluat i supervisar sistemàticament l'actuació de cada alumne
- Ensenyar als alumnes a avaluar el seu aprenentatge

3.10.3.- Prendre decisions educatives:

La preocupació per trobar fórmules i formes per aconseguir un currículum significatiu ja ve de lluny. Ha estat grat per a mí trobar aquest exemple i exemplar de treball per projectes, que a principis del segle XX (1928) ja els ocupava i que encara les seves propostes serveixen per als nostres dies.



Preocupació per trobar enfoccs curriculars que ofereixin als estudiants una forma d'aprenentatge més relacionada amb l'experiència i més personalitzada. Això pot ser possible a través de l'ús de mètodes d'ensenyament com:

- Llenguatge total. El relat, la literatura i l'expressió escrita són fonamentals a classe. Llegir, escriure, parlar i escoltar son destreses interconectades que s'han d'ensenyar pensant en els alumnes, en els seus interessos i necessitats.
- Microsocietat. L'objectiu és donar als alumnes una idea precisa del món real, participant, capacitant i adoptant papers actius, tot adquirint destreses com la negociació, comunicació i la solució de problemes.

- Enfocs cooperatius. L'aprenentatge cooperatiu ensenya als nens a treballar amb els seus companys amb la finalitat de aconseguir objectius comuns. Les característiques dels enfocs cooperatius són: grups petits, interacció directa, funcions assignades, habilitats socials i responsabilitats personal.
- Enfocs temàtics i basats en projectes. Els projectes consisteixen en estudis profunds de temes interessants pels nens i joves. En els projectes poden participar tota la classe, petits grups de la classe o individus. Els projectes poden estructurar-se de manera que els nens amb característiques diverses puguin fer aportacions a l'esforç del grup. Els alumnes no només parlen i escriuen, sinó que "fan" s'incrementen en gran mesura les oportunitats de participació activa d'un individu amb necessitats especials.

4.- MARC PRÀCTIC EN EL PROCÉS CAP A LES USEE. RECERCA I METODOLOGIA EMPRADA.

QUÈ ES FA?.

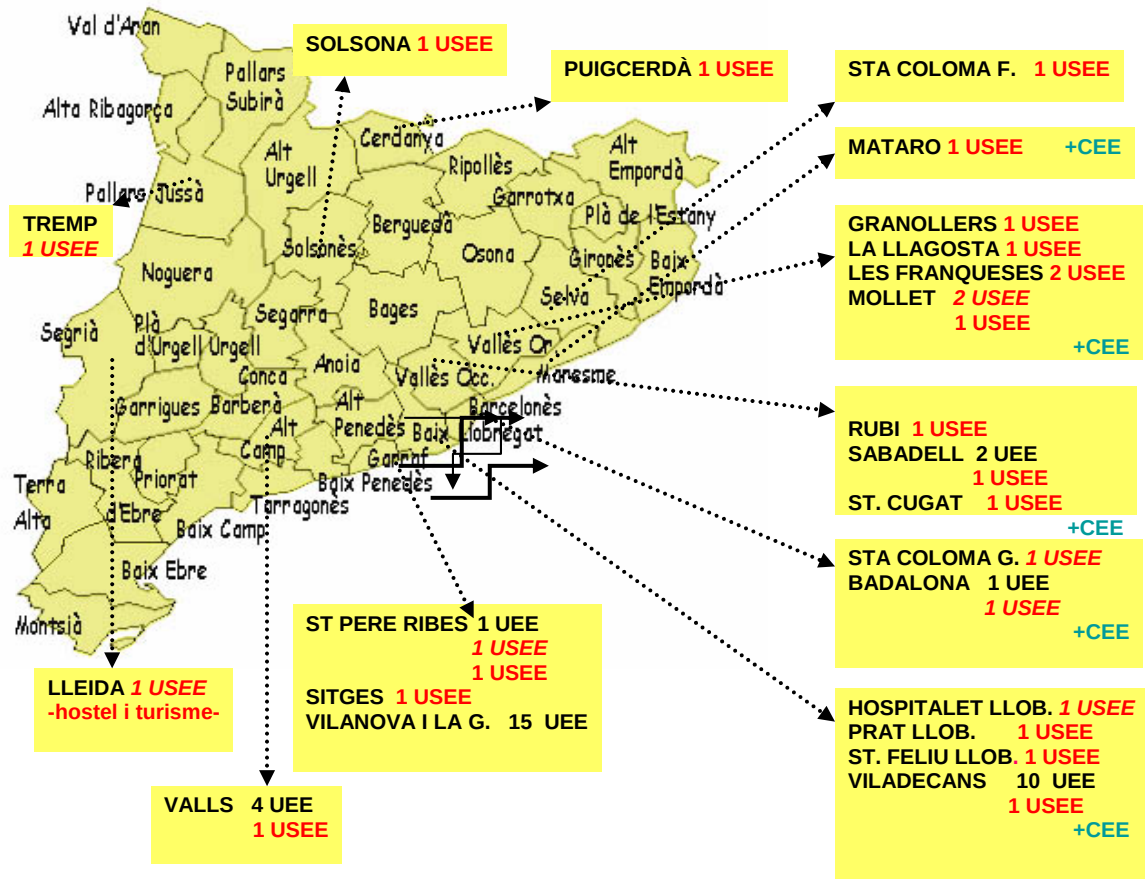
OBJECTIUS:

- Recollir informació sobre UEE i USEE que funcionen a centres educatius de Catalunya.
- Seleccionar, programar, gestionar i dur a terme visites “in situ” a diferents CEIP i IES amb UEE i USEE.
- Seleccionar, programar, gestionar i dur a terme visites “in situ” a diferents CEE que avancen cap a la inclusió.
- Gestionar i dur a terme visita a altra comunitat autònoma per a conèixer experiències inclusives.
- Conèixer, recollir i proporcionar informació sobre processos que s'han donat en centres educatius amb experiència amb UEE.
- Conèixer, recollir i proporcionar informació sobre processos que s'estan donant en centres educatius amb USEE.
- Conèixer, recollir i aportar els processos educatius que sobre atenció a la diversitat s'estan portant a terme en diferents CEE a Catalunya.
- Conèixer, recollir i aportar experiències que sobre inclusió educativa es produeixin fora de la nostra comunitat autònoma.
- Conèixer, recollir i aportar experiències que puguin abundar en propostes de treball cooperatiu, escola inclusiva... que existeixen fora de la zona.
- Observar i estudiar processos integradors que es donen a centres educatius que he conegut, respecte la GUIA-INDEX.

4.1.- DADES.

4.1.1.- Dades de les UEE/USEE a Catalunya

Recollides des del Departament d'Educació, des de la informació de la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva i des de trucades a EAP de diferents comarques de Catalunya.



(UEE) = Unitats d'Educació Especial
(USEE) = Unitats de Suport a l'Educació Especial
(USEE en cursiva) = creades com a UEE en (03-04), però que tracto com a USEE en considerar que estan en aquesta línia

+CEE = zones amb centre d'educació especial.

4.1.2.- Dades d'alumnes reconeguts amb NEE

I respecte els alumnes reconeguts amb NEE serveixin les dades que a continuació s'exposen com a informació al respecte.

	CENTRES EDUC.ESPECIAL		CENTRES ORDINARIS	
	Públic	Privat	Públic	Privat
ESPANYA	192	296		
	(488)			
CATALUNYA	59	69		
	(128)			

	% del global	ALUMNES NEE	DISCAPACITATS	DISCAPACITATS + ALTRES	INTEGRATS
		Públic Privat	Públic Privat	Públic Privat	Púb. Priv.
ESPANY A	0,50	15.353 13.930 (29.283)			65,3%
CATALU NYA	3	2.773 3.741 (6.514) 43% 57%	5.208 1.534 (6.742) 77% 23%	4.563 949 (5.512) 83% 17%	
RECONEGUTS -DIS- TOTAL					
RECONEGUTS -DIS+ALTRES- TOTAL					
18.768					
Fonts: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació – Estadística curs 2003-2004. Ministerio de Educación y Ciencia. Datos y cifras. Curso escolar 2004-05					

A Barcelona –anomeno per proximitat- hi ha 36 centres d'Educació Especial. Això del total de 59 que hi ha repartits per tota Catalunya.

4.2.- MOSTRA.

4.2.1.- *El que he conegut*

-  DADES UEE/USEE
-  POBLACIONS DIVERSES
-  ZONES DIVERSES
-  CONTEXTES DIFERENTS
-  UNA ALTRA COMUNITAT AUTÒNOMA –PAÍS BASC: VISCAIA-
-  CENTRES DIVERSOS DE PRIMÀRIA I DE SECUNDÀRIA
-  CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL
-  PROPOSTES I OFERTES EDUCATIVES EDUCATIVES DIFERENTS
-  MESTRES I PROFESSORS DIVERSOS :
 - D'UEE
 - D'USEE
 - D'AULA ORDINÀRIA
 - D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
 - D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
-  PROFESSIONALS DE SERVEIS DIVERSOS: INSPECTORS, EAP, ESPECIALISTES...
-  ALUMNES DIFERENTS:
 - D'UEE
 - D'USEE
 - D'AULA ORDINÀRIA
 - D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
 - D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

4.2.2.- Poblacions diverses, zones diverses, diferents contextes coneguts.

-  BADALONA – Barcelonès.
-  BARCELONA.
-  BERGA – El Berguedà.
-  EL PAÍS BASC – Vizcaia.
-  EL PRAT DEL LLOBREGAT – Baix Llobregat.
-  ELS CENTRES DE LA PRÒPIA ZONA.
-  HOSPITALET– Baix Llobregat.
-  SANTA COLOMA DE GRAMENET.
-  VALLS – Alt Camp.
-  VIC – Osona.
-  VILADECANS – Baix Llobregat.
-  VILANOVA I LA GELTRÚ –Garraf.
-  ALTRES EXPERIÈNCIES INCLUSIVES: COMUNITATS D'APRENENTATGE

4.3.- PROCÉS DE LA RECERCA

Una vegada vaig tenir clar quins eren els centres educatius amb més experiència en atendre alumnes amb disminucions greus i permanents –i a tots/es-; quines eren les USEE en marxa; quins centres d'Educació Especial avançaven cap a la inclusió educativa; quines altres experiències integradores/inclusives ja eren una realitat... que vaig posar-me en contacte amb varis d'ells per tal de coneixe'ls i començar així la meva recerca.

Una **primera fase** va consistir en:

Telefònicament:

- Contactar amb els centres educatius.
- Presentar-me a director/a o altre professor/a de l'equip directiu de CEIP, d'IES, de CEE.
- Presentar-los la meva recerca.
- Sol·licitar poder-los visitar i la seva atenció i/o la dels professors d'UEE ó USEE.
- Si s'escau pactar dia/hora de visita.
- Contactar amb Inspecció i/o EAP-zona
- Presentar-me i informar-los de la meva recerca.

El procés era similar a aquest si el que es tractava era de visitar experiències, altres, inclusives.

Segona fase:

- Aconseguir mitjà de transport públic per a arribar als diferents centres educatius de les varies zones visitades.
- Triar horaris de desplaçaments.
- Aconseguir plànol de cada una de les varies poblacions visitades per tal de poder localitzar el centre educatiu que visitava.

Tercera fase:

Preparació de la visita a centre educatiu fent servir les tècniques preparades per a la recollida d'informació.

- Elaboro un qüestionari de recull de dades generals del centre i sobre l'organització i la metodologia emprada en el centre educatiu per a atendre la diversitat -tota-. En el cas de centres d'Educació Especial, la base per a la recollida de dades era la mateixa, atenent-nos però a la singularitat del centre visitat (Annex-9.4).
- Elaboro un altre qüestionari que recollia informació respecte USEE i la seva organització dins el PEC i el PCC (Annex-9.5).
- Preparo un guió amb preguntes sobre la GUIA-“Índex for inclusió” que els hi presentava, els hi explicava i normalment els hi deixava per a que me'l facilitessin una vegada emplenat (Annex-9.6).

Amb aquest guió de preguntes he pretès recollir tota aquella informació respecte els indicadors de la GUIA-Índex i que jo no podia recopilar únicament des de la meua visita al centre educatiu.

- Per a la visita al País Basc, vaig utilitzar prioritàriament el correu electrònic. Una vegada van aprovar la visita, em van sol·licitar els temes que eren del meu interès i el que volia conèixer.

La meua demanda va girar a l'entorn dels següents temes, en educació secundària, prioritàriament:

- ❖ l'atenció a la diversitat en la seva totalitat,
- ❖ el currículum: com es concreta amb els diferents alumnes amb discapacitats?
- ❖ l'avaluació: com s'avalua els diferents alumnes?
- ❖ el paper de l'assessor psicopedagògic respecte la diversitat i respecte la inclusió educativa.
- ❖ les aules estables

Quarta fase:

Visites *in situ*.

He de dir, i des d'aquí ho expresso, la meua gratitud a tots i totes els/les que m'han mostrat els centres, els serveis, les seves experiències...que m'han regalat el seu temps i dedicació durant les meves visites i en proporcionar-me tota la informació que els demanava. No he tingut decepció alguna.

4.4.- DESCRIPCIÓ DE MANERES DE FER

ANYS D'EXPERIÈNCIA



COMARQUES



BAIX LLOBREGAT



BARCELONA



CEIP+UEE



CEIP+USEE



CEIP



CEE



IES+UEE



IES+USEE



IES



xinesos, països est,
sud-americans, marroquins, ...



sensorials: ceg, sord
físics: motriu
psíquic-cognitiu: lleuger, mig, greu, profund
psíquic-emocional: neurosi, autisme, psicosi
trastorn conducta

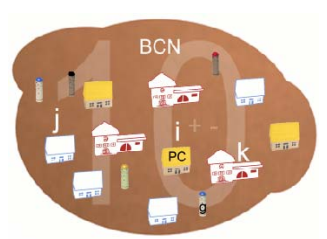
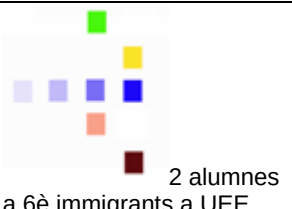
-Llegenda-

Aclariments :

- dibuixar altra localitat buida significa que hi ha alumnes que s'hi desplacen des de d'altres localitats.

4.4.1.- Informació recollida a diferents localitats de Catalunya.

4.4.1.1.- CEIP visitats (entre d'altres)

	CEIP a	CEIP c	CEIP g	CEIP j																				
Localitats i Centres comentats amb lletra (a,c,g,i)		Comarca 	curs-03-04 																					
Alumnes DIS (més significatius)	 2 alumnes a 6è immigrants a UEE																							
UEE/USEE	4 UEE	8 UEE amb un total de 32 alumnes.	1 USEE (curs03/04)	NO																				
Altres serveis al centre	LOGO – FISIO – ONCE - UTAC LECTORA (millora llegua estrangera)	LOGO - FISIO CSMIJ Per conveni amb Salut, assisteix al CEIP una psicòloga clínica. 1 matí/setmanal. A cicle mitjà.	CSMIJ LOGO I FISIO des d'un CEE SS.SS. Educador de carrer	Comparteix mestra, logopeda, tallers i projecte escola inclusiva amb CEE "i".																				
Organització recurs UEE/USEE	<table><tr><td>E. INFANTIL A. O.</td><td>UEE</td></tr><tr><td>C. INICIAL A. O.</td><td>UEE</td></tr><tr><td>C. MITJÀ A. O.</td><td>UEE</td></tr><tr><td>C. SUPERIOR A. O.</td><td>UEE</td></tr></table>	E. INFANTIL A. O.	UEE	C. INICIAL A. O.	UEE	C. MITJÀ A. O.	UEE	C. SUPERIOR A. O.	UEE	<table><tr><td>E. INFANTIL A. O.</td><td>2 UEE</td></tr><tr><td>C. INICIAL A. O.</td><td>1 UEE</td></tr><tr><td>C. MITJÀ A. O.</td><td>3 UEE</td></tr><tr><td>C. SUPERIOR A. O.</td><td>1 UEE</td></tr><tr><td>A secundària, taller alumnes. Experiència i grup residual que acaba en aquest curs.</td><td>1 UEE Alumnes grans</td></tr></table>	E. INFANTIL A. O.	2 UEE	C. INICIAL A. O.	1 UEE	C. MITJÀ A. O.	3 UEE	C. SUPERIOR A. O.	1 UEE	A secundària, taller alumnes. Experiència i grup residual que acaba en aquest curs.	1 UEE Alumnes grans	<table><tr><td>C. MITJÀ A. O.</td><td>USEE</td></tr></table>	C. MITJÀ A. O.	USEE	TOT AULA ORDINÀRIA. Amb ajudes per estratègies i material de mestres que proporciona l'escola d'EE, a la zona i segons necessitats.
E. INFANTIL A. O.	UEE																							
C. INICIAL A. O.	UEE																							
C. MITJÀ A. O.	UEE																							
C. SUPERIOR A. O.	UEE																							
E. INFANTIL A. O.	2 UEE																							
C. INICIAL A. O.	1 UEE																							
C. MITJÀ A. O.	3 UEE																							
C. SUPERIOR A. O.	1 UEE																							
A secundària, taller alumnes. Experiència i grup residual que acaba en aquest curs.	1 UEE Alumnes grans																							
C. MITJÀ A. O.	USEE																							
CEE a la zona	NO	NO	SI, amb relació comú	SI, amb projecte comú																				

4.4.1.1.1. Ampliació característiques del CEIP a

❖ Alumnes –dis-

- 1 sensorial/visual
 - 4 físics-motrius
 - 5 amb retard mental lleuger
 - 18 amb retard mental mitjà
 - 14 amb retard mental greu
 - 2 amb retard mental profund (un d'ells amb salut precària, P.C. greu-assistencial.
 - 6 trastorns greus personalitat
 - 2 sind. Autista
- } els més difícils

❖ Professorat:

En el global del professorat que constitueix el Claustre, cada UEE té:

- 1 mestra/e-tutor/a
- 1 educador/a.

❖ Departament d'atenció a la diversitat

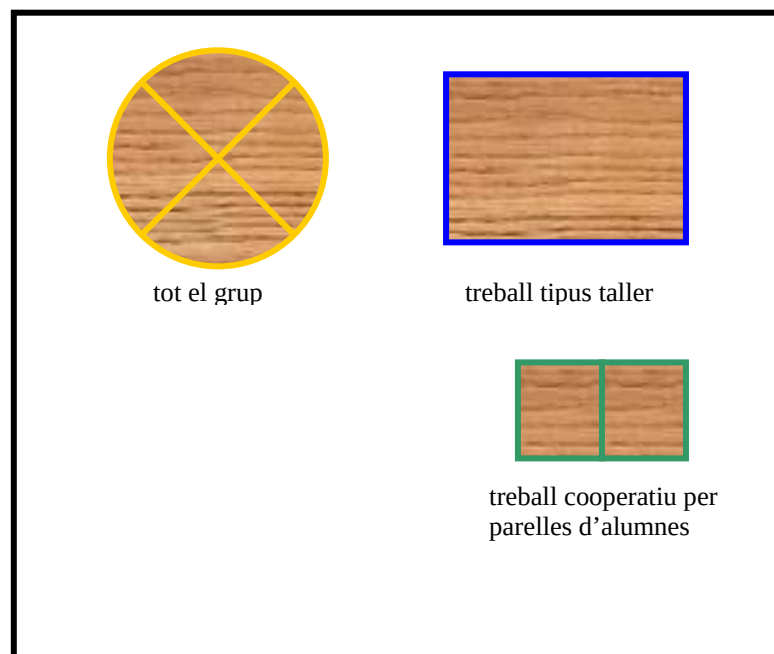
Un cop/mes hi ha reunió de **Departament d'Atenció Diversitat** en la que intervenen per tal d'ajustar el currículum i el procés:

- Cap d'Estudis
- EAP
- Tutors/es A.O.
- Tutor/es UEE.

❖ Model aula UEE cicle superior 5è i 6è

Em convida el centre a compartir la sessió de classe.

Observo la distribució de les taules que hi ha a l'aula per a realitzar les activitats educatives:



❖ Aspectes metodològics

Programació totalment adaptada i elaborada a partir de CENTRES D'INTERÈS:

- El material tot elaborat per la mestra/tutora que comparteix tasques amb una educadora.
- Avui, els alumnes de 6è estan treballant les CIÈNCIES SOCIALS: Els Països.
- Organitzen viatges. Cadascú el seu.
- Això els permet :
 - Desenvolupar capacitats varies com: observar, pensar i decidir.
 - Cercar informació. Socials i de relació amb els altres que els permet buscar informació en agències de viatges.
 - Dibuixar: mapes, posters, artesanía, art...
 - Lligar aquests coneixements amb altres assignatures: música, plàstica... que també aporten intercanvis.
- Material, fixtes per a treballar, que estan molt adaptades i resulten molt adients ja que no es veuen infantils.
- La tutora treballa molt l'aspecte d'ensenyar a pensar i a deduir.
- Molta feina feta.
- Menys un alumne, la resta passarà a IES el curs vinent.

A les UEE:

Es treballa sense llibres de text. Quan l'alumne arriba nou a l'escola, s'espera a comprar els llibres de text fins que el professorat coneix una mica millor l'alumne.

Els continguts van lligats amb els del cicle corresponent.

El material l'adapten els propis mestres.

Coordinació.-

Es treballa de forma molt coordinada.

1 sessió al mes entre TUTORS/ES UEE i CAP D'ESTUDIS per tal de concretar aspectes educatius i curriculars.

Ha de donar-se un treball molt coordinat a cada aula per tal de flexibilitzar. No es pot improvisar.

Flexibilització.-

Es treballa a partir d'un FULL D'ACORDS de FLEXIBILITZACIÓ, però fora aula ordinària la major part d'àrees.

Pactant àrees de treball.

Exemple d'un alumne de 4t amb lesió cerebral i afectat motòricament.

L'editorial TEXT ha adaptat 9 llibres amb un CD (editorial que facilita adaptacions).

❖ PCC

Que configuri un marc

No fan MODIFICACIONS CURRICULARS per a cap nen/a perquè es consideren una escola amb un PROJECTE PEDAGÒGIC ÚNIC AMB ADAPTACIONS A CADA ALUMNE/A.

Les ACIS les elaboren a partir del model-patró però simplificat.

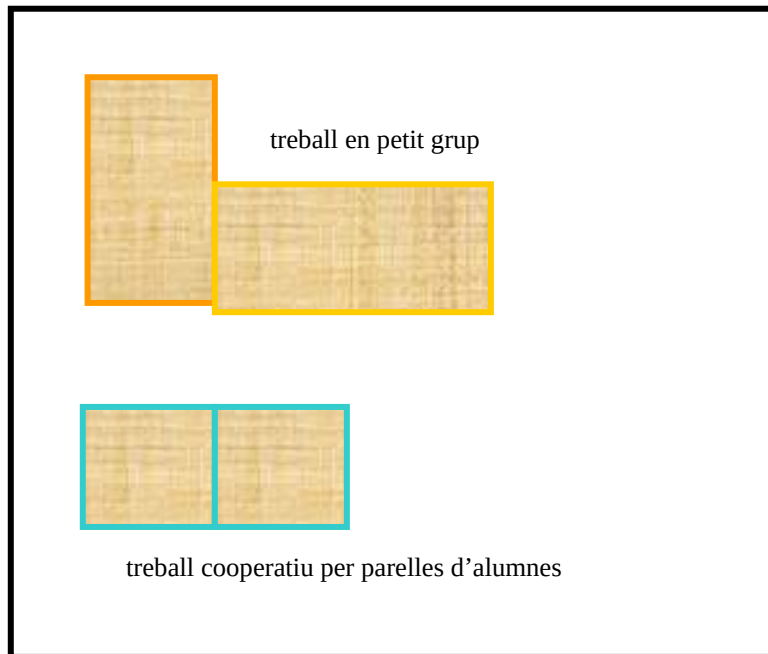
Donen molta importància al FULL D'ACORDS DE FLEXIBILITZACIÓ entre aula ordinària i UEE.

❖ **Model aula UEE cicle inicial**

Em conviden a presenciar la sessió de la tarda.

En aquesta aula es duu a terme un programa molt adaptat, centrat en Pre-requisits a la lecto-escriptura.

S'observa que són nens/es força afectats/des.



4.4.1.1.2. Ampliació característiques del CEIP c

- ❖ **Nombre d'UEE:** 8 UEE amb un total de 32 alumnes molt afectats
- ❖ **Professorat:** Professors claustre= 34
 - + 15 monitores de menjador
 - + 7 responsables de mitjà de transport per:
3 autocars + 3 furgonetes + 1 ambulància
- ❖ **Aspectes organitzatius per cicle i recursos**

CICLES	RECURS	PERSONAL CICLE	APRENENTATGES COMPARTITS A.O. I UEE
EDUCACIÓ INFANTIL AULA ORDINÀRIA	2 UEE	3 tutors/es ¾ mestre suport 1 educadora UEE . 2 tutors 1 educadora 1 vetlladora	- Racons - Piscina - Segons l'alumne/a - Es fa una programació per a cada alumne amb necessitats educatives especials.
CICLE INICIAL AULA ORDINÀRIA	1 UEE	2 tutors/es ¾ mestre suport ¾ educadora UEE: 1 tutor/a	- Només els matins, tots alumnes a A.O. per àrees instrumentals
CICLE MITJÀ AULA ORDINÀRIA	3 UEE	2 tutors/es UEE: 3 tutors/es ½ vetllador/a ½ mestre suport	-Educació física - Educació musical - Tallers - Sortides
CICLE SUPERIOR AULA ORDINÀRIA	1 UEE	2 tutors/es ½ mestre suport UEE: 1 tutor/a 1 educadora	-Similar al disseny de cicle mitjà
Opció a secundària. Taller alumnes. Experiència i grup residual que acaba en aquest curs.	1 UEE Alumnes grans	1 tutor/a ¾ educador/a	

OBSERVACIONS:

Els alumnes d'UEE **no** estan adscrits a l'aula ordinària.

Els agrupaments de classes - d'A.O. i d'UEE - que es donen, van en funció de l'edat, necessitats i interessos comuns dels nens.

Hi ha un tipus d'agrupaments que es dona regularment, tot i que són flexibles, en funció de cada moment.

A Educació Infantil, a més a més dels alumnes atesos a USEE, hi ha altre alumne a P3 que presenta n.e.e. i a P5 dos alumnes que es desplacen amb cadira de rodes amb suport de vetlladora.

AO= Aula Ordinària

UEE= Unitat Educació Especial

N.E.E= Necessitats educatives especials

❖ **Aspectes metodològics de treball**

Centre educatiu que s'autodefineix de metodologia:

- constructivista
- de treball per racons
- de treball per projectes.

En general, utilitzen pocs llibres text.

Es treballa amb material elaborat pels mateixos mestres.

Material molt adaptat pel mestre/a corresponent.

Continguts lligats amb el cicle corresponent.

A les UEE es treballa sense llibres.

❖ **Distribució espais del centre:**

Les aules es distribueixen per zones diferents on es reuneixen les aules de nivell més l'aula d'UEE del cicle.

4.4.1.1.3. Ampliació característiques del CEIP q

❖ CEIP que està a favor de la integració i la hi posa en pràctica.

❖ **Alumnes –DIS- de l' USEE (curs 03-04):**

Total 9 alumnes: que s'organitzen en 2 grups,
1 amb S. Down; 1 amb capacitat límit i problemes socials importants; 3 amb retard mental; 1 S. Asperger amb hiperactivitat; 1 amb trets psicòtics i problemes socials importants; 1 trastorn neurològic. Altre alumne considerat DIS hi és a temps parcial i és estranger.

❖ **Professorat d'USEE:**

En el global del professorat que constitueix el Claustre, l' UEE té:
2 mestres d'Educació Especial
+ 1 educadora

❖ **Departament d'atenció a la diversitat:**

Un cop/mes hi ha reunió de la **Comissió d'Atenció Diversitat** en la que intervenen per tal d'ajustar el currículum i el procés:

Cap d'Estudis
Coordinador/a de cada cicle
Mestra Educació Especial
Professorat USEE
EAP
Assistent Social

❖ **Aspectes organitzatius del cicle (mitjà) i recurs**

AULA ORDINÀRIA	USEE
- Educació física - Educació Musical - Educació visual i plàstica - Idioma, segons cada alumne - Sortides escolars - Altres activitats conjuntes: festes...	- Llengua catalana - Llengua castellana - Matemàtiques - Coenixement del medi - Biblioteca - Programa atenció i percepció - Tutoria. Es treballa molt la dinàmica del Grup i resolució de problemes

❖ Aspectes metodològics

- o A la **USEE** es treballa sense llibres.
En general, utilitzen pocs llibres text.
- o Es treballa amb material elaborat pels mateixos mestres.
- o A l'**USEE** el material és molt individualitzat i adaptat per a cada alumne/a, pel mestre/a corresponent i que a l'*USEE* correspon a un nivell de Cicle Inicial.
- o Continguts lligats amb el cicle corresponent.
- o Per a aquest curs hi ha el projecte de fer tallers.
- o La mestra d'Educació Especial d'aquest CEIP comparteix tasques amb alumnes d'USEE per algun alumne concret.
- o Les coordinacions que fa el professorat de l'USEE s'estableixen a dues bandes:
- o A nivell intern, amb el cicle mitjà:
Per lligar activitats que els alumnes comparteixen amb aula/grup ordinari:
música, visual i plàstica, educació física,
Per comissió de festes
Per Comissió d'atenció a la diversitat.
- o A nivell extern:
per compartir activitats puntuals amb un CEE pròxim al centre
o per compartir logopeda, fisioteràpia amb CEE pròxim al centre
o amb CSMIJ i amb SS. SS.

4.4.1.1.4. Ampliació característiques del CEIP i

❖ Alumnes –DIS-

- 4 alumnes amb NEE greus i permanents, que proposats des del treball en col.laboració entre CEIP i CEE (concertat) de la mateixa zona educativa fan integració al CEIP.
- 1 alumna procedent del CEE que fa escolarització compartida de 3 dies a la setmana.
- 1 altre alumne que fa escolarització compartida però amb altre centre d'Ed. Especial.
- 3 alumnes reconeguts de necessitats educatives especials, amb dictamen d'escolarització.

Gairebé sense alumnes nouvinguts.

❖ Professorat

Claustre amb un total de 16 professors.

CEIP que gaudeix dels recursos que l'ha atorgat el CEE, així com també d'assessorament des del CEE que alhora és CRPEE

Comparteixen professorat del CEE

❖ Aspectes organitzatius del centre

És un CEIP:

- d'una línia educativa.
- receptiu a integrar alumnes amb projecte inclusiu.
- sense USEE els alumnes comparteixen a aula ordinària.

Segons cada alumne i des del disseny de projecte inclusiu, es concreten les necessitats que presenta i s'acorden els suports que ha de rebre per a avançar en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

CEIP que dissenya la seva organització escolar des de:

- treball cooperatiu entre els professionals
- tutorització, però compartint amb la resta de l'equip de mestres
- organització horària
- organització espacial
- recursos personals i materials. Tenen una mestra més, d'educació especial, que és un recurs proporcionat des del CEE.
- adaptacions curriculars. PEI entès com a motxilla de recursos que necessita un alumne durant la seva escolaritat.
- implicació de la comunitat educativa, especialment les famílies.
- formació continuada.

Font: Xerrades del professorat del centre.

❖ **Aspectes metodològics del centre**

- a) Tots els alumnes comparteixen a l'aula ordinària, excepte llengua estrangera, horari durant el qual l'alumne amb n.e.e. –projecte inclusiu- gaudeix de sessions de logopèdia, o fisioteràpia, o fa informàtica, o acaba treballs incomplets, acompanyat de mestra de suport de cicle.

- b) Flexibilització del currículum que s'adapta totalment, tant el llenguatge com les matemàtiques i les ciències naturals i c. socials que s'adapta tema a tema i unitat per unitat.

Es segueix temari a partir del qual es van introduint millores i avenços

El procés inclusiu que ha realitzat l'escola ha permès que el treball d'adaptació curricular i de materials que abans elaborava la mestra de suport del centre d'educació especial, hores d'ara ja sigui confeccionat per la pròpia mestra tutora.

Un altre progrés ha significat que la mestra de suport proporcionada des del CEE a la qual ens referim, no queda fixada a l'atenció de l'alumne amb n.e.e., sinó que la seva funció és flexible en funció tant de l'alumne nen amb NEE com de les necessitats que presentin la resta d'alumnes del grup-classe.

- c) Des del nivell de 4t d'Educació Primària es treballa:

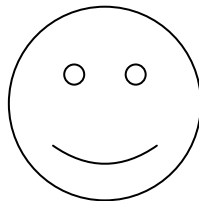
Amb grups cooperatius.

Grups de 5 -6 alumnes que formen els propis alumnes, a partir d'objectius d'ajudar a treballar:

- que tú ajudis els altres
- que els altres t'ajudin a tú

- d) Autoavaluació.

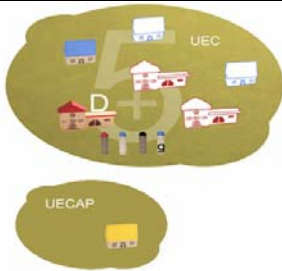
Així doncs, com a síntesi:



- L'alumne amb N.E.E. pot treballar:

- sol, amb feina preparada i adaptada
- acompanyat, amb feina preparada i adaptada
- en petit grup, amb feina preparada i adaptada

4.4.1.2.- IES visitats (entre d'altres)

	IES B	IES D (9 anys)	IES E	IES F	IES K (municipal)																																										
Localitats i IES comentats Amb lletres B,D,E,F,K																																															
Alumnes DIS (més significatius)	 15 SCD 6 Nouvinguts																																														
UEE/USEE	1 USEE	4 UEE + 1 USEE	1 USEE	1 USEE	NO																																										
Altres serveis al centre	FISIO	CSMIJ, SS. SS.	CSMIJ, per conveni amb Salut, assisteix a l'IES un psicòleg clínic, 2 h/set, per USEE		Comparteix mestra, logopeda, tallers i projecte escola inclusiva amb CEE "I".																																										
Organització recurs UEE/USEE	<table><tr><td>A.O. - Tecnologia - Educació Física. - Observacions al laboratori</td><td>USEE Totes àrees restants</td></tr></table>	A.O. - Tecnologia - Educació Física. - Observacions al laboratori	USEE Totes àrees restants	<table><tr><td>G. O.</td><td>Tutoria, CV, Visual, Música i E.Física</td><td>G. R.</td><td rowspan="4"> -----> individual <----- </td><td rowspan="4">UEE</td></tr><tr><td>1r.</td><td></td><td>1r.</td></tr><tr><td>2n.</td><td></td><td>2n.</td></tr><tr><td>3r.</td><td>tot el grup</td><td>3r.</td></tr><tr><td>4t.</td><td>A. OBERTA (instrument.) pocs nens</td><td>4t.</td><td></td><td></td></tr></table>	G. O.	Tutoria, CV, Visual, Música i E.Física	G. R.	-----> individual <-----	UEE	1r.		1r.	2n.		2n.	3r.	tot el grup	3r.	4t.	A. OBERTA (instrument.) pocs nens	4t.			<table><tr><td>G.O. 1r ESO</td><td>USEE 8 alumnes 2 professors 1 educador ❖ alumnes adscrits grup ordinari ❖ professorat fa suport a g.o.</td><td>GRUPS FLEXIBLES LLENGUA I MATEM. Els 4 grups de 1r NIVELL 1 (més alt) NIVELL 2 NIVELL 3 NIVELL 4 NIVELL 5 (més baix)</td><td>G.O. ❖ Ed. Física ❖ Música – instrument- ❖ Tecnologia (desdoblament a Pràctiques, s'avalua procediments i actituds) ❖ Laboratori ❖ C. Síntesis (més integrador que inclusiu) ❖ Sortides i excursions</td><td>USEE Alumnes NO adscrits a G.O. Resta àrees.</td><td>TOT AULA ORDINÀRIA. Amb ajudes per estratègies i material de mestres que proporciona l'escola d'EE, a la zona i segons necessitats.</td></tr><tr><td>A 4 alumnes + 1 prof. USEE</td><td rowspan="4"></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>B 3 alumnes + 1 prof. USEE</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>C</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>D 1 alumne + 1 educador</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	G.O. 1r ESO	USEE 8 alumnes 2 professors 1 educador ❖ alumnes adscrits grup ordinari ❖ professorat fa suport a g.o.	GRUPS FLEXIBLES LLENGUA I MATEM. Els 4 grups de 1r NIVELL 1 (més alt) NIVELL 2 NIVELL 3 NIVELL 4 NIVELL 5 (més baix)	G.O. ❖ Ed. Física ❖ Música – instrument- ❖ Tecnologia (desdoblament a Pràctiques, s'avalua procediments i actituds) ❖ Laboratori ❖ C. Síntesis (més integrador que inclusiu) ❖ Sortides i excursions	USEE Alumnes NO adscrits a G.O. Resta àrees.	TOT AULA ORDINÀRIA. Amb ajudes per estratègies i material de mestres que proporciona l'escola d'EE, a la zona i segons necessitats.	A 4 alumnes + 1 prof. USEE					B 3 alumnes + 1 prof. USEE				C				D 1 alumne + 1 educador			
A.O. - Tecnologia - Educació Física. - Observacions al laboratori	USEE Totes àrees restants																																														
G. O.	Tutoria, CV, Visual, Música i E.Física	G. R.	-----> individual <-----	UEE																																											
1r.		1r.																																													
2n.		2n.																																													
3r.	tot el grup	3r.																																													
4t.	A. OBERTA (instrument.) pocs nens	4t.																																													
G.O. 1r ESO	USEE 8 alumnes 2 professors 1 educador ❖ alumnes adscrits grup ordinari ❖ professorat fa suport a g.o.	GRUPS FLEXIBLES LLENGUA I MATEM. Els 4 grups de 1r NIVELL 1 (més alt) NIVELL 2 NIVELL 3 NIVELL 4 NIVELL 5 (més baix)	G.O. ❖ Ed. Física ❖ Música – instrument- ❖ Tecnologia (desdoblament a Pràctiques, s'avalua procediments i actituds) ❖ Laboratori ❖ C. Síntesis (més integrador que inclusiu) ❖ Sortides i excursions	USEE Alumnes NO adscrits a G.O. Resta àrees.	TOT AULA ORDINÀRIA. Amb ajudes per estratègies i material de mestres que proporciona l'escola d'EE, a la zona i segons necessitats.																																										
A 4 alumnes + 1 prof. USEE																																															
B 3 alumnes + 1 prof. USEE																																															
C																																															
D 1 alumne + 1 educador																																															
CEE a la zona	NO	SI, però sense relació	SI, però sense relació	SI	SI																																										
Escolaritat compartida	5/6 alumnes en una UEC	-----	UEC - tallers- 3 alumnes de 4t d'ESO UME St. Boi. 1 alumne (3 dies/UME Balma i 2 dies/IES)	Molta tradició d'escolaritat compartida	Veure resum																																										

4.4.1.2.1.- Ampliació característiques IES B

❖ **Alumnes -DIS-:**

Segons Carpeta Lila: Característiques **A** = 10 (7 són d'USEE)
+ 15
18 alumnes acollits en un 5è grup
SCD = 15
Nouvinguts = 6

❖ **Nombre total alumnes:**

Total a l'IES= 830 alumnes

Línies= 4 d'ESO i 5 de BTX

D'USEE són 6 alumnes de 1r d'ESO

❖ **Professorat:**

Professorat: Professors claustre= 77

Per a l'USEE hi ha: 1 pspd
1 pedag. Terap.
1 educadora
1 fisio itinerant

❖ **Aspectes organitzatius del centre:**

PEC Encara està en estudi per a comprovar com va la integració dels alumnes i de cara a elaborar el PCC com sigui necessari.

El problema es presenta en l'avaluació.
Falta bagatge, segons comenta el director del centre.

A més a més de l'USEE hi ha: - Aula t'Acollia amb 1 LIC
- Aula Oberta
- Itinerari teatral.

A part dels alumnes de l'USEE hem vist que hi ha els alumnes E que gaudeixen d'una ACI i formen part de grups adaptats d'alumnes. De fet així han fet baixar la ràtio a les diferents aules de l'ESO ja que s'ha establert una 5ena línia amb els alumnes E que atenen els psicopedagogs de l'IES. Amb aquesta opció tothom surt beneficiat, els alumnes i els professors.

Nivell socio-cultural de les famílies

Nivell mig.

❖ Relacions amb l'escola ordinària

Per Traspàs entre Ed. Primària i Ed. Secundària.
Si el CEIP aporta més de 3 alumnes, es visita el CEIP per recollir dades

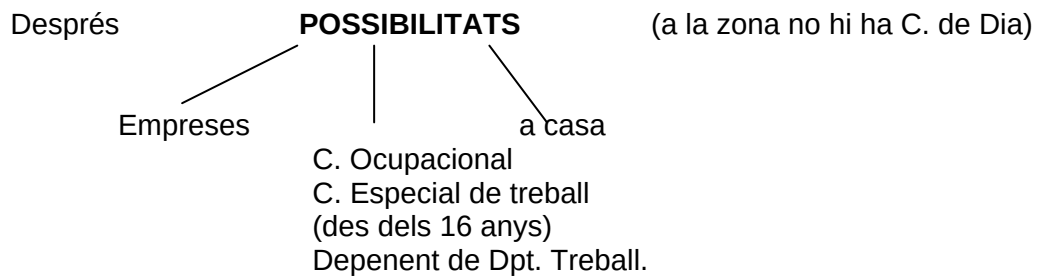
❖ Alumnes amb escolaritat compartida

De fet no hi ha escolaritat compartida, tot és extern.
Hi ha 5/6 alumnes en una UEC. De Casa Caritat ó
De Creu Roja

Són alumnes de 2n Cicle de l'ESO menys un alumne que és de 1r Cicle

❖ Sortides en acabar l'ESO.

IES a partir 14 anys i fins als 18.



4.4.1.2.2.- Ampliació característiques IES D

Fa 9 cursos arribaren 8 alumnes d'un CEIP de la localitat amb experiència en avançar cap a una escola per a tots/es els/les alumnes i que compta amb UEE.

Uns d'aquests alumnes eren susceptibles d'haver passat a un CEE de la zona; altres alumnes mostraven mínims que s'exigien.

❖ Número total d'alumnes

A l'IES hi ha un total de 444 alumnes. 391 alumnes en els quatre cursos d'ESO i 53 en dos grups de Batxillerat.

❖ Alumnat divers:

Al centre, la diversitat està concretada en els següents percentatges:

- Alumnes amb NEE greus i permanents, en una unitat específica per curs, són 21
- Alumnes amb necessitats educatives especials i alumnes amb ritme d'aprenentatge lent, integrats en aules ordinàries, són 41.
- Alumnes amb escolaritat compartida amb l'hospital Centre de Dia
- Aproximadament 30 alumnes són de risc de marginació social (gitanos)
- 17 alumnes d'ètnia magrebina.

En un començament es va acordar que el perfil d'alumnes per a les UEE seria :

- Mínim d'autonomia personal
- Mínim d'expressió oral
- Mínim d'habilitats en lecto-escriptura.

Van formar 4 grups amb nens/es de la zona, amb el transport i el menjador subvencionats.

Enguany han arribat 2 grups d'alumnes:

- Un d'ells podem considerar que els seus alumnes tenen els mínims pactats.
- L'altre és un grup de nens/es molt afectats (8 alumnes) i de diferents edats que havien estat "retinguts" al CEIP de referència per falta d'opció per a ells, fet aquest que s'intentarà evitar d'aquí endavant, sempre que les possibilitats així ho permetin.

En aquest grup hi ha un alumne autista i el fenotip d'altres nens/es declara el grau d'afectació important que tenen.

❖ Professorat:

En total hi ha 75 professors/es.

Des de l'origen de l'experiència han tingut 5/6 psicopedagogs + els 2 de plantilla .

En aquest curs hi ha a l'IES 9 psicopedagogs (7+2) per als grups reduïts, més 2 educadors (un per a un alumne amb dificultats motrius i un altre per a un alumne amb trastorn psíquic).

El total és = 4 UEE + 1 USEE

❖ Aspectes organitzatius amb recurs UEE

GRUPS ORDINAR.		GRUPS REDUÏTS		
1r.	Tutoria, CV, Visual, Música i E. Física	1r.		
2n.	← tot el grup	2n.	→	
3r.		3r.	individual	
4t.	AULA OBERTA (instrumentals) →	4t.	←-----	
	----- alguns alumnes			UEE

❖ Aspectes metodològics

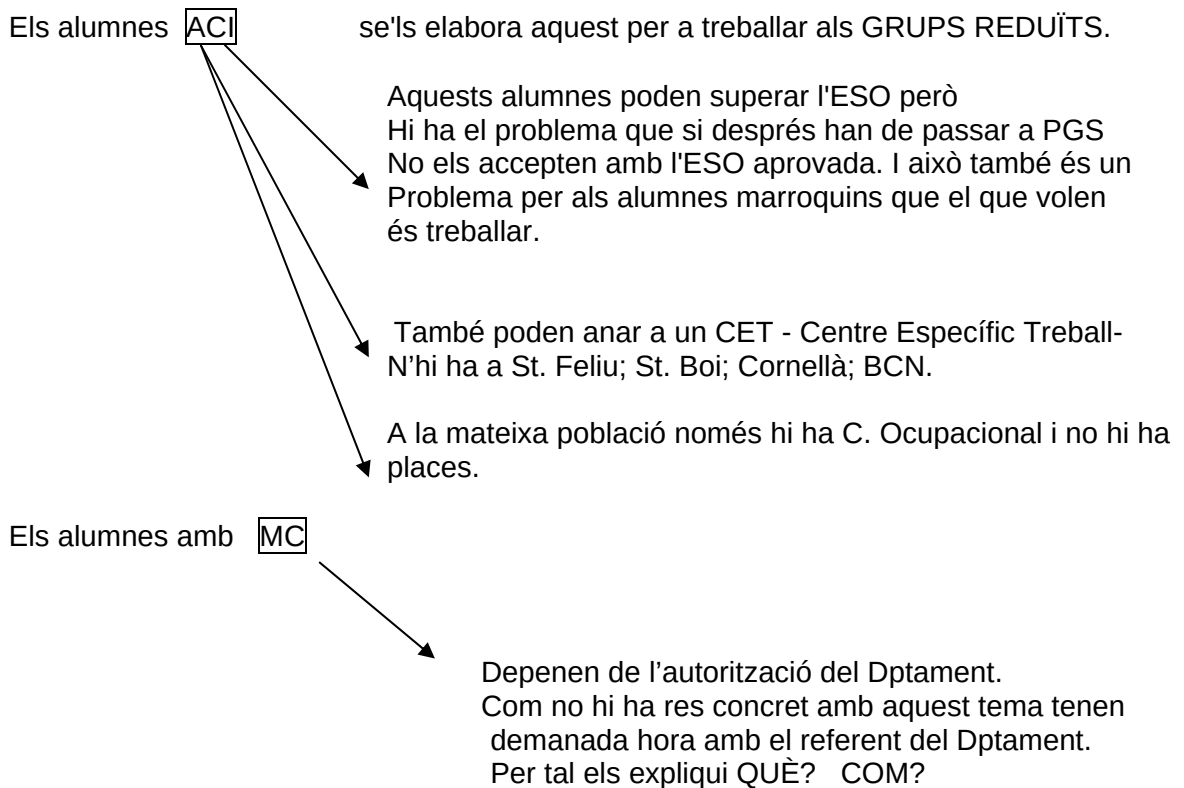
En cada curs de l'ESO hi ha una aula més per a l'atenció en grup reduït de part del currículum dels alumnes amb necessitats educatives especials físiques o sensorials.

L'organització/metodologia de l'atenció a la diversitat és **singular**. Així comprovem que el disseny es concreta amb:

AULES ORDINÀRIES.

AULES OBERTES. Grup reduït. Hi ha 6 grups a 1r.d'ESO i
5 grups a 2n.d'ESO

❖ Les ACI



4.4.1.2.3.- Ampliació característiques IES E

PRIMER any amb USEE A L'IES.

Només hi arriben alumnes de la zona vinculada amb primària.

IES que fa uns 6 cursos es va estrenar.

Amb 3 LÍNIES D'ESO, 1 BTX amb totes les modalitats menys artística
+ 3 CICLES FORMATIUS DE GRAU MIG I SUPERIOR (Electrònica,
Informàtica, Manteniment Fred/Calor).

❖ Alumnes

A tota l'ESO hi ha 24 alumnes amb DICTAMEN

A 1r d'ESO hi ha 8 alumnes amb DICTAMEN que són els que gaudeixen de la USEE

El perfil d'aquests alumnes és de "conductuals" que reben atenció al CSMIJ de la zona, i no tant d'alumnes amb discapacitat cognitiva.

❖ Professorat:

Total professorat IES= 69

Professors a l'ESO: 46

La USEE està dotada de 2 professors: 1 PPP

1 PT

1 Educadora

També n'hi ha:

1 PPP

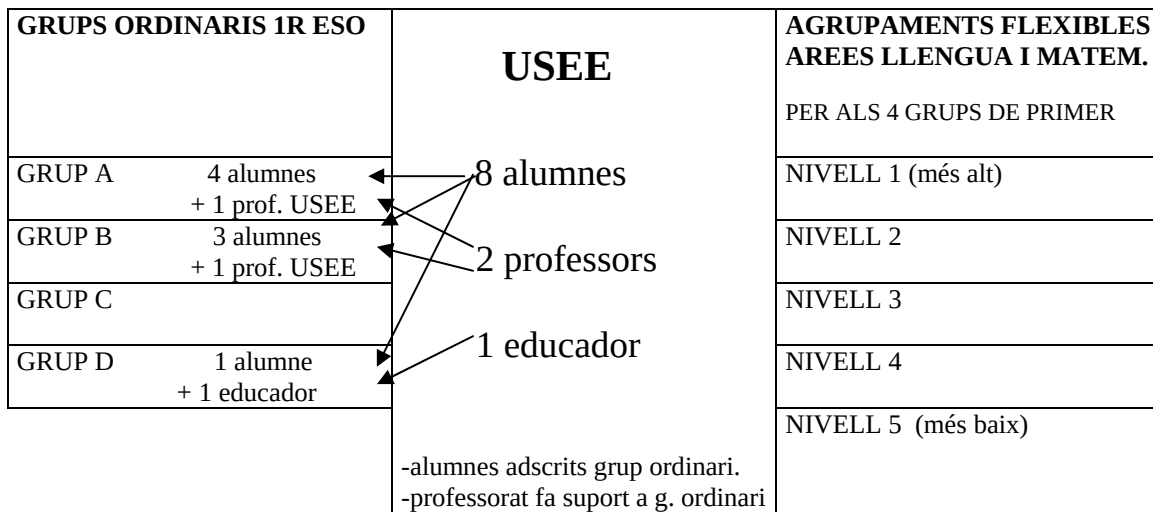
1 LIC, aula d'acollida per 11 nouvinguts (els que porten menys de 24 mesos al nostre país)

1 PPP + 1 PT per reforços

1 psicòleg del CSMIJ que hi assisteix a l'IES 2 hores setmanals per atendre alumnes USEE

❖ Aspectes organitzatius amb recurs USEE

Primer nivell d'ESO:



❖ Aspectes metodològics

La USEE ha començat a funcionar en aquest curs 2004-05

Els 4 grups de 1r d'ESO (A-B-C-D) són heterogenis.

Són els professors i educador d'USEE que intervenen en aquests quatre grups ordinaris.

Els agrupaments flexibles (5 grups) per a treballar l'àrea de llengua, s'organitzen tenint en compte la informació proporcionada des dels centres CEIP i segons també una prova de valoració inicial que es porta a terme en començar el curs escolar.

L'ACI dels alumnes d'USEE es fa globalment i es va concretant individualment.

L'ACI no té perquè realitzar-lo el/la professor/a de suport, sinó que també el pot realitzar el tutor/a d'aula ordinària.

❖ Altres aspectes d'organització i metodologia

Amb Comissió d'Atenció a la Diversitat, setmanalment es fa REUNIÓ DE NIVELL

Reunió Departament i treball amb EAP, dues hores cada dimecres:

- per adaptar currículum (quinzenal)
- per reunió Comissió Atenció a la Diversitat (quinzenal).

❖ **Relacions amb l'EAP:**

L'EAP és considerat un servei important i necessari.

L'EAP és que ha de definir en el seu DICTAMEN si és alumne/a d'USEE
ó de CEE ó COMPARTIDA...

❖ **Relacions amb altres centres educatius:**

Amb CEIPs de zona per al TRASPÀS D'INFORMACIÓ entre Educació Primària i Educació Secundària.

Els agrupaments flexibles de 1r d'ESO per a treballar Llenguatge s'organitzen tenint en compte la informació que ens proporcionen els CEIPs corresponents.

4.4.1.2.4.- Ampliació característiques IES F

Segon curs amb *USEE* a l'IES.
Única *USEE* a tota la localitat.

❖ Alumnes

Alumnes d'*USEE* són 8.
Pertanyen al 2n cicle de l'ESO. Al 1r cicle no hi ha *USEE*.

Perfil d'alumnes: 2 alumnes amb un NAC de Educació Infantil, un d'ells té la S. Down.
1 alumne amb nivell de 1r C. Inicial de primària.
2 alumnes amb NAC corresponent a 2n de C. Inicial (un d'ells amb trets psicòtics, l'altre amb dislèxia)
1 alumne amb un NAC de 1r de cicle mitjà de primària.
2 alumnes amb un NAC de 2n de cicle mitjà de primària.

Algun d'aquests alumnes sumen problemes familiars i socials.

❖ Professorat

En el global del professorat que constitueix el Claustre, l' ***USEE*** té:
1 psicopedagoga
1 mestra d'educació especial
+ 1 educadora (5 hores a la setmana)
Quan coincideixen les dues professores, divideixen el grup d'alumnes, en dos.

❖ Organització atenció a la diversitat

Aula ordinària	UAC menys alumnes	<i>USEE</i> Es coordina amb 2n ESO
No comparteixen. UAC com a segona línia de pocs alumnes		

Recurs *USEE*

AMB AULA ORDINÀRIA	USEE
- Ed. Física - Música (només instrument) - Tecnologia (amb desdoblament a la part pràctica on s'avalua procediments i actituds) - Laboratori - C. Síntesis (més integrador que inclusiu) - Sortides i excursions	Totes les altres àrees. Alumnes no adscrits a Grup Ordinari.

❖ Aspectes metodològics

Els objectius generals que es prioritzen tenen a veure amb:

- la comunicació
- el treball manipulatiu.

Les unitats didàctiques estan totalment adaptades pel professorat.

Hi ha coordinació amb professorat d'aula ordinària per a treballar les àrees que tal com aquí s'explica han de compartir tots els alumnes.

4.4.1.2.5.- Ampliació característiques IES K

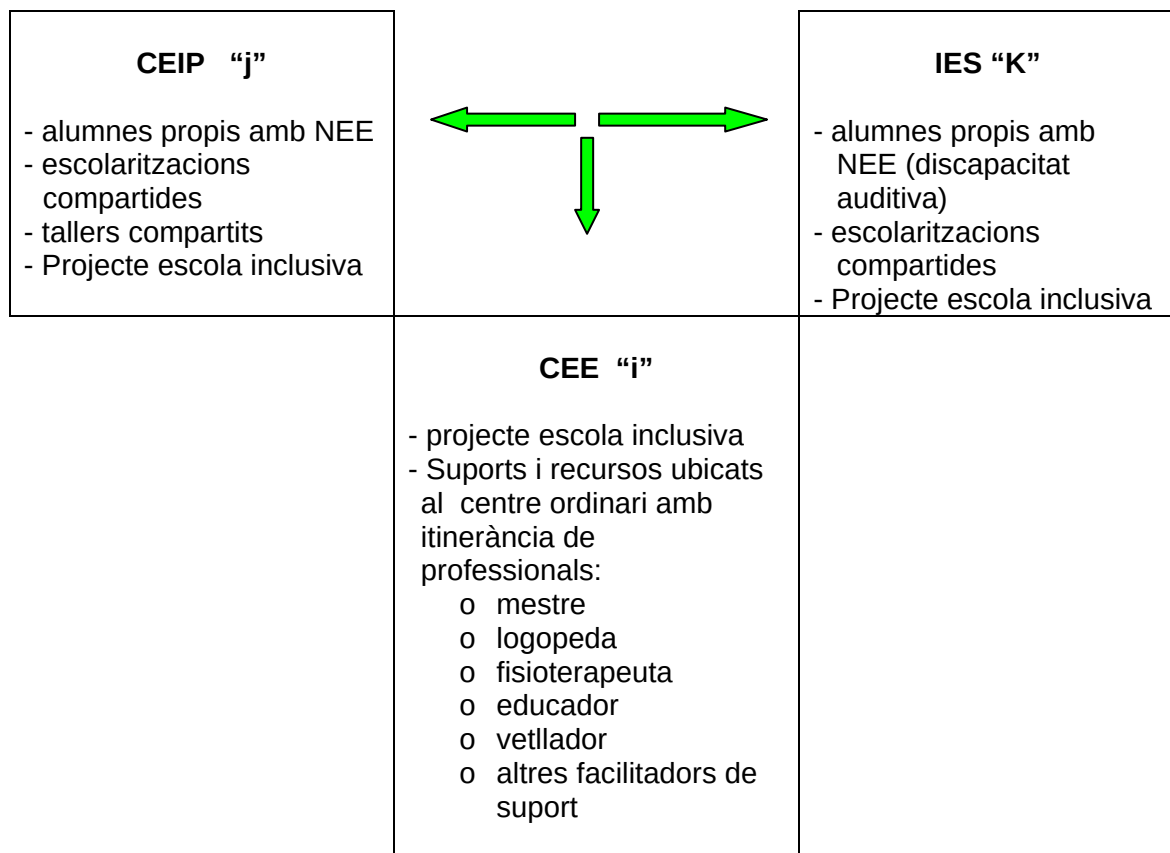
IES de 2 línies educatives.

És Municipal, depenent de l'Ajuntament de Barcelona

De tradició de formació professional.

IES que col.labora en un projecte inclusiu que es porta a terme des de la cooperació entre IES i CEE i al qual se suma un CEIP d'aquesta mateixa zona.

L'experiència va començar l'any 2003, encara que des del 2000 van començar a "dialogar" amb CEE



❖ **Oferta educativa d'aquest IES**

Oferta educativa ESO, Batxillerat, Formació Professional: CFGM i CFGS (cicles formatius de grau mig i de grau superior) i PGS (programes de garantia social)

IES receptiu a integrar alumnes amb projecte inclusiu. Comença l'experiència integració-inclusió arrel la necessitat de continuïtat en el projecte començat al CEIP que hi ha a la zona i que traspassa els seus alumnes a aquest IES.

IES sense USEE, els alumnes comparteixen a aula ordinària.

Cal tenir molt en compte que per a dur a terme aquest procés inclusiu, l'IES rep recursos necessaris que facilita el CEE d'aquesta zona.

Segons cada alumne i, des del disseny de projecte inclusiu, es concreten les necessitats que presenta i s'acorden els suports que ha de rebre per a avançar en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

❖ **Alumnes –DIS-**

4 alumnes amb N.E.E. greus i permanents - haguessin estat matriculats a CEE-, proposats des del treball en col·laboració entre IES i CEE (concertat) i també des del treball de per al traspàs d'alumnes de l'Educació Primària, amb el CEIP al qual ens referim en aquesta zona educativa.

2 alumnes són a 1r. d'ESO; 1 alumne és a 2n d'ESO i l'altre és a 3r d'ESO.

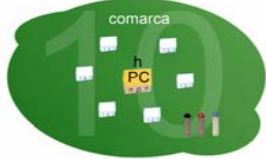
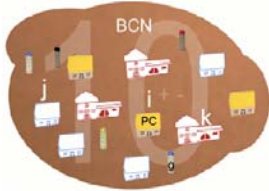
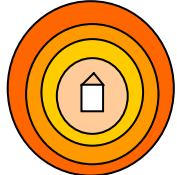
Centre educatiu amb tradició en la integració d'alumnes sords.

❖ **Professorat**

El claustre d'aquest IES no està especialitzar professionalment en l'atenció d'alumnes amb trastorns psíquics i/o mentals, però sí és sensible a la necessitat d'incloure aquests alumnes en el context normalitzat del centre ordinari.

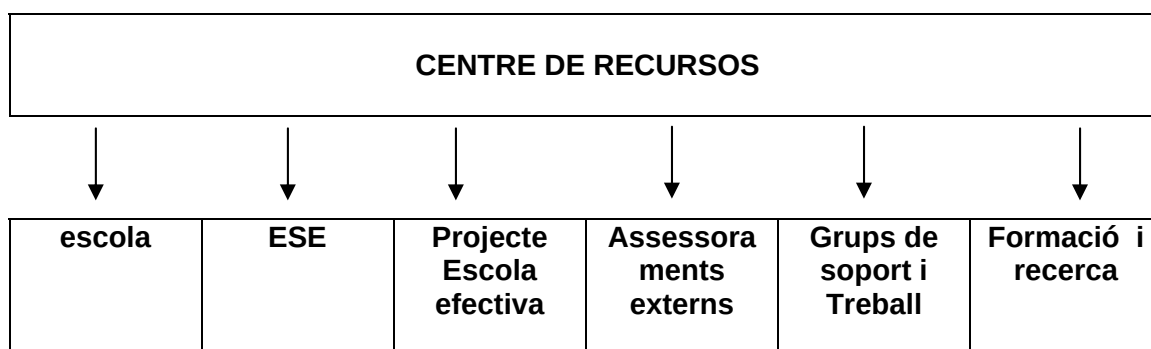
❖ **Aspectes d'organització i metodologia.**

- a) Tots els alumnes comparteixen a l'aula ordinària, excepte llengua estrangera, horari durant el qual l'alumne amb n.e.e. –projecte inclusiu- gaudeix de sessions de logopèdia, o fisioteràpia, o fa informàtica, o acaba treballs incomplets, acompanyat de mestra de suport de cicle.
- b) Flexibilització del currículum que s'adapta totalment, tant el llenguatge com les matemàtiques i les ciències naturals i c. socials que s'adapta tema a tema i unitat per unitat.
- c) Utilitzen el mateix llibre de text que es fa servir a l'aula ordinària, però s'ha d'adaptar unitat per unitat.

4.4.1.3.- Altres experiències conegudes											
	CEE « h »	CEE « i »	EAP+zona	País Basc-Viscaia	Comunitat aprenentatge						
Localitats											
Nous àmbits d'atenció	CEE - CENTRE DE RECURSOS ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ <table border="1"> <tr> <td>escola</td><td>ESE</td><td>Projecte Escola efectiva</td><td>Assessoraments externs</td><td>Grups de suport i Treball</td><td>Formació i recerca</td></tr> </table>	escola	ESE	Projecte Escola efectiva	Assessoraments externs	Grups de suport i Treball	Formació i recerca	CEE "i" CREE ↓ INVESTIGACIÓ SUPORTS LOGOPEDA FÍSIO. ASSOCIACIÓ LLARS PRESENCIA/SUPORT CENTRE ORD. SERVEIS DE L'ASSOCIACIÓ: - cuiner - masover - equip monitors temps lliure - menjador i transport escolar adaptat - treballadora social - metge - musicoterapeuta - auxiliar clinic - <u>psicomotricista</u> - voluntaris - alumnes en pràctiques Universitàries - servei de teràpia ocupacional.	Veure explicació característiques	Veure explicació característiques	Veure explicació característiques
escola	ESE	Projecte Escola efectiva	Assessoraments externs	Grups de suport i Treball	Formació i recerca						

4.4.1.3.1.- Ampliació característiques CEE "h" – concertat-

❖ Alumnes greus i permanents



❖ Procés

Fa 25 que col·laboren en la integració d'alumnes amb NEE al centre ordinari, per ara només a Educació Primària, a base de generar estratègies materials per a treballar a les escoles.

❖ Projecte escolarització inclusiva

A la zona funciona un PROJECTE PER L'ESCOLARITZACIÓ INCLUSIVA que té uns objectius, uns components, uns processos i uns sistemes d'avaluació elaborats i definits i, al mateix temps, uns compromisos que les escoles i participants han d'acceptar.

Des del 1995 col·laboren amb 6 CENTRES ORDINARIS en:

- **Suport** a mestres i a equips docents
- **Assessorament** als equips pedagògics en els seus esforços per millorar la qualitat educativa i atendre més bé a la diversitat d'alumnes.

OBJECTIUS:

- o Capacitat a les escoles i a tots els serveis educatius “especials” per tal de desenvolupar sistemes de coordinació i de suport a respondre de manera efectiva a les necessitats diverses dels alumnes en les situacions escolars ordinàries.
- o Reestructurar les relacions i funcions dels serveis educatius “especials” per tal de desenvolupar sistemes de coordinació i de suport totalment integrats a les escoles i aules ordinàries.
- o Proposar enfocaments organitzatius i educatius que promoguin un ensenyament i un aprenentatge més efectiu, eficient i significatiu per a tots els alumnes.
- o Desenvolupar estructures organitzatives, de treball i de formació que facilitin i impulsin el suport i la cooperació entre els professors, els alumnes i els pares.

COMPONENTS:

El projecte d'escolarització inclusiva es sustenta en 3 eixos vertebradors fonamentals que són:

- 1.- Les condicions per a la millora de l'escola
- 2.- Les prioritats de canvi escolar
- 3.- La definició del trajecte de millora.

La proposta d'escolarització inclusiva que fan s'estructura al voltant de 6 condicions que pretenen aconseguir la implicació de tots els professionals alhora que revisar aspectes del funcionament i organització escolars. Les condicions són:

- una atenció adequada als beneficis potencials de la indagació i reflexió
- un compromís cap a la planificació col·laborativa
- la implicació del personal, alumnes i la comunitat en les poïtiques i decisions escolars.
- Un compromís cap el desenvolupament del personal.
- Estratègies efectives de coordinació
- Un lideratge efectiu, tant del director com d'altres professors.

En general aquestes prioritats han de centrar-se a l'aula. Però les agrupen en 4 àmbits fonamentals:

- Àmbit escola
- Àmbit aula
- Àmbit del mestre i la formació
- Àmbit dels pares i la comunitat.

Des dels mateix any 95, aquest centre d'educació especial ha elaborat progressivament materials, estratègies, sistemes d'intervenció i avaluació que permeten a les escoles participants disposar d'eines i instruments concrets per reflexionar sobre la seva pràctica i fer propostes de millora.

❖ Organització interna del professorat

Per grups, que són els següents: 1.- Infantil Cicle I

2.- Cicle II

3.- Cicle III

4.- Formació laboral

5.- ESE

6.- Especialistes (logopedes, fisios i educació física)

7.- Grups de treball transversals: Grup d'ordinador,
grup de treball amb pares, etc

❖ Àrees de coneixement

Segons explicacions del propi centre (-Congrés “Una escola per a tothom” de l'octubre 2003 a BCN, Jornada sobre inclusió escolar. Juny 2005), aquestes àrees han de servir per a la formació i la millora de les pràctiques a l'aula i professionals. Tothom pot participar en una o més d'aquestes àrees de coneixement.

Són 12 les àrees:

1.- Avaluació

2.- Accés o adaptacions curriculars

3.- Enfocaments d'ensenyament

4.- Lectura

5.- matemàtiques

6.- Natura i socials

7.- Conducta adaptativa

8.- Problemes de conducta

9.- Intervenció familiar

10.- Ús de les noves tecnologies

11.- Comunicació, llenguatge i sistemes alternatius.

12.- Motricitat i mobilitat.

---- Hi ha però una altra àrea de coneixements que la dediquen a
processos de canvi i millora de l'escola.

Cada grup de treball haurà d'assumir aquelles àrees que per proximitat o per funcions professionals li corresponguin.

**4.4.1.3.2.- Ampliació característiques CEE “i” – concertat-
titularitat: Associació de pares.**



Centre fundat l'any 1946, la titularitat del qual correspon a l'associació de famílies. Gaudeix d'un concert educatiu ple amb el Departament d'Educació.

❖ **Projecte escolarització inclusiva**

Al llarg de 18 anys ha engegat 142 projectes de cooperació en 16 centres educatius (CEIP i IES)

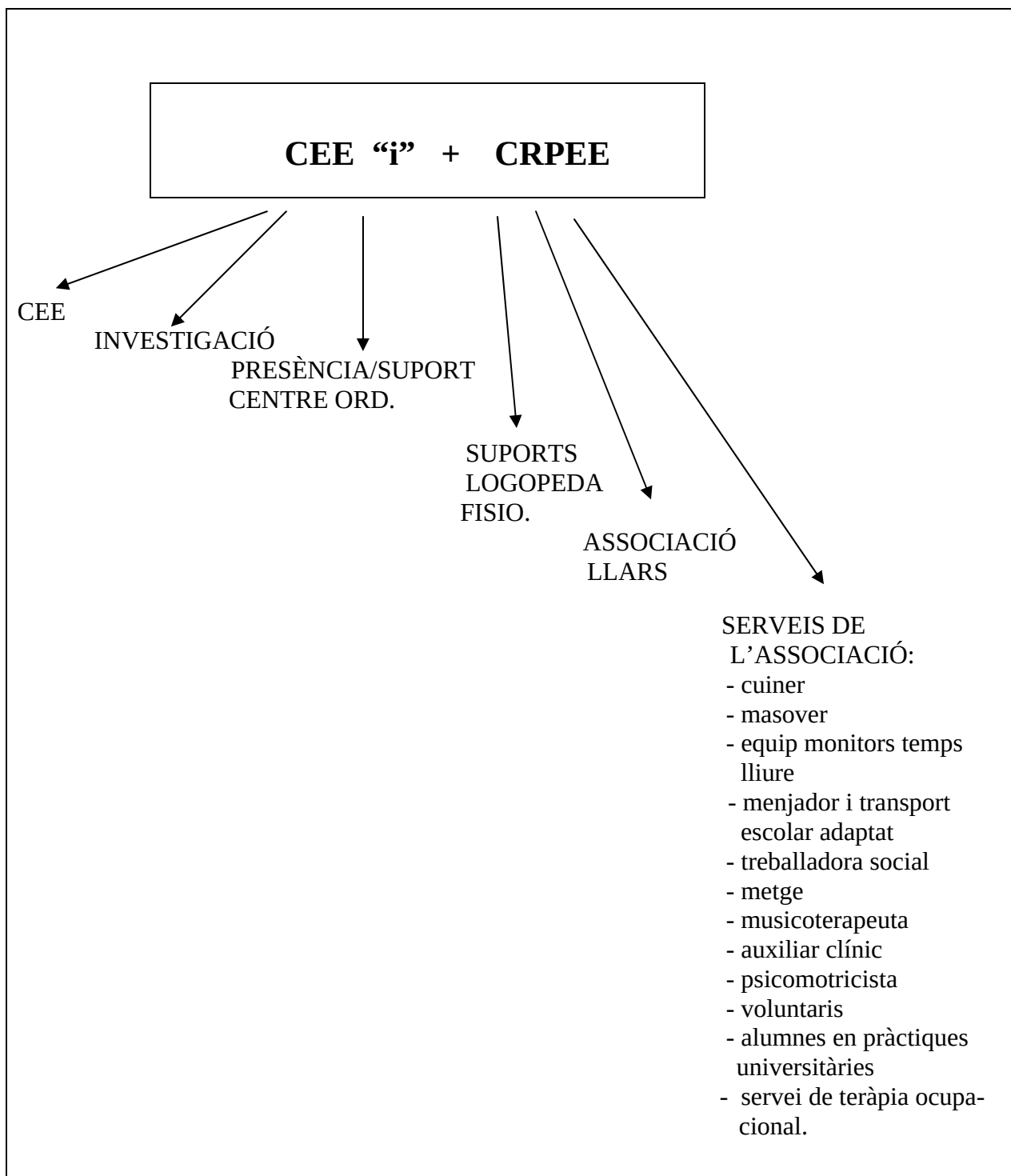
❖ **Alumnat**

Acull una mitja de 45 alumnes entre 3 i 18 anys amb discapacitats greus o molt greus (0,5% de tota la població escolar) .

Alumnes amb àmplies i importants necessitats i suports de caràcter permanentEl 50% de la població escolar està tutelada per la DGAIA per problemàtica familiar molt greu.

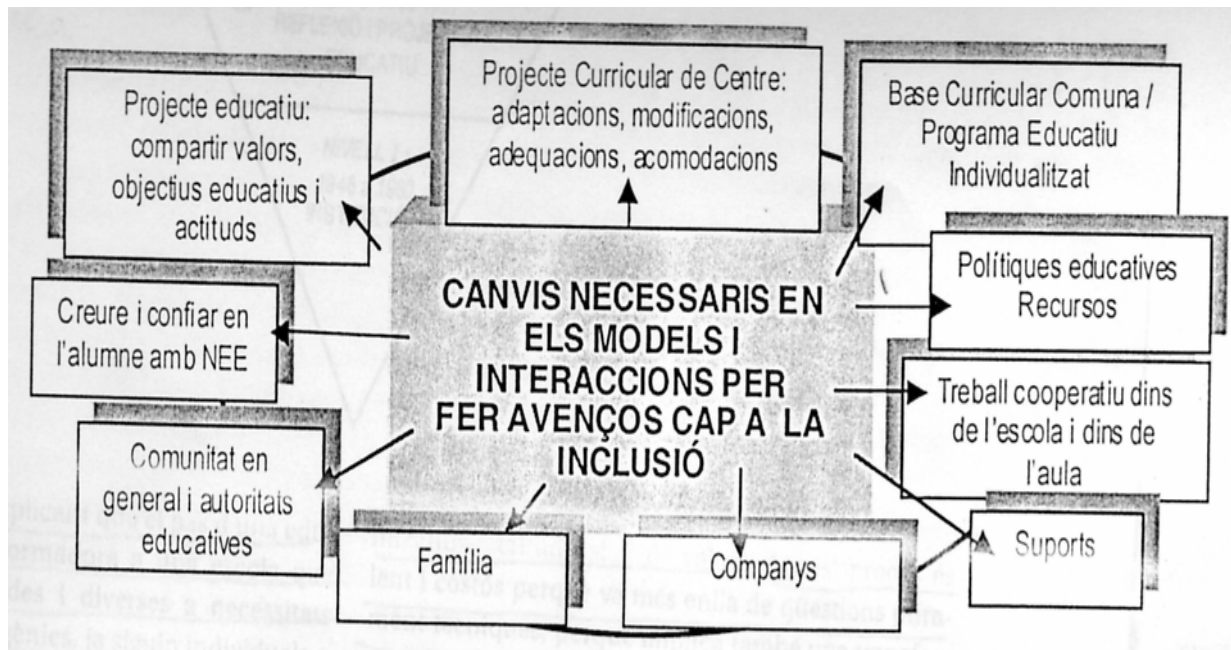
Du a terme experiència inclusiva entre centres d'un mateix districte.

❖ Aspectes organitzatius i de resposta educativa del centre



A la Revista Suports, vol. 8, núm.2. Tardor de 2004, entre les pàgines 132 i 147 expliquen la seva experiència a l'entorn dels projectes inclusius posats en marxa, molts dels quals continuen endavant.

Destacaré aquí la figura 2 que, en el mateix article, presenta un quadre de variables en estreta interacció a tenir en compte en el procés cap a l'escola inclusiva.



4.4.1.3.3.- Característiques experiència inclusiva, centres i EAP

L'EAP B-24 – **BERGUEDÀ** des d'una opció inclusiva, fa propostes i apostes de treball en col·laboració i operatiu només amb CEIP.

L'EAP B-24, molt amablement va recollir la meua demanda de conèixer l'experiència que s'està duent a terme a la seva zona sobre realitats d'inclusió educativa.

Faig primerament una visita a l'EAP de Berga, de la mà dels companys del Servei. Aquest company professional, de forma generosa, m'aporta i m'explica el que ha estat realitat en aquest curs 2004-05 pel que fa al tema que ens ocupa.

A tall de PROPOSTES recullo i aquí apporto la síntesi del que ha estat per a ells dur a terme UN PROJECTE EN COMÚ de forma operativa –com així mateix ells descriuen- i també de forma sistemàtica que, amb la implicació de tots/es els professionals en el fet educatiu, s'ha anat desenvolupant a la comarca del Berguedà.

L'experiència, per ara, és a l'Educació Primària.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- amb 8 CEIP de la comarca- des de l'àrea de LLENGUATGE- treball per cicles |
|---|

Puc assabentar-me del que s'està treballant a 8 CEIPs de la comarca, que és un procés important per a tenir-lo en compte i sobretot si de l'avaluació que han dut a terme en acabar l'actual curs 2004-05, es llegeix que ha estat positiva i que cal continuar en aquesta línia d'actuació pro-inclusiva.

A més ens faciliten una WEB on hi van penjant el que van creant sobre aquesta nova manera de fer pedagogia.

www.xtec.net/crp-bergueda/

Coincidim, en quant a les propostes de treball, de la idea de fer possible un treball conjunt amb mestres d'educació especial com a professionals d'enllaç i dinamitzadores per tal d'anar afavorint unes aules cada vegada més inclusiva.

Ha estat molt important la implicació dels mestres d'Educació Especial dels diferents CEIP per a dur a terme aquesta experiència d'escola oberta a tots/es els alumnes. El procés d'aprenentatge dissenyat des del llenguatge ha permès als cicles que han optat per treballar des d'aquesta nova metodologia, el poder crear tres grups de treball a cada un dels cicles. Així Per exemple:

Cicle Inicial podia treballar la diversitat establint 3 grups d'alumnes:

1r. TUTOR/A	2n. TUTOR/A	MESTRE/A	E.E.
-------------	-------------	----------	------

Si ells com a zona valoren els ha estat positiu i els permet avançar és important aportar en aquesta mostra el que com a zona valoren que els ha estat positiu i els ha permès avançar i sistematitzar un treball en COM caminar cap a la inclusió educativa.

Els punts d'anàlisi i de treball a l'entorn dels qual s'ha anat desenvolupant un treball en comú EAP-CEIPs es concreta en l'índex de la memòria que han elaborat:

- 1.- El model inclusiu d'educació
- 2.- Sessions inicials amb els mestres d'educació especial i l'EAP
- 3.- Presentació als equips directius i als claustres
- 4.- Treball amb els sub-equips als centres
- 5.- L'organització de l'aula
- 6.- Avaluació i seguiment del grup classe
- 7.- El paper dels mestres d'educació especial
- 8.- La programació
- 9.- El treball de claustre: la cultura de centre
- 10.- La formació
- 11.- L'assessorament psicopedagògic en un model inclusiu d'educació
- 12.- La participació de les famílies
- 13.- La participació dels ajuntaments
- 14.- La pàgina Web
- 15.- El treball integrat
- 16.- Avaluació
- 17.- Bibliografia.

Reflexionar, compartir i arribar a criteris d'acords per a seguir endavant, a l'entorn d'aquests 17 punt ha significat una implicació de moltes i totes les persones que a la fi són responsables de tots els docents.

Dinàmiques positives que han generat aquest enfocament inclusiu:

- la col·laboració i participació entre professorat:
 - o del model tradicional de mestre/a d'EE aïllat/da, s'ha passat a un treball en un petit equip
 - o del treball d'aula al de cicle
 - o d'alumnes individualment treballats a petits grups que hi participen.
- la participació de les famílies
- les relacions de col·laboració entre professors, professionals de suport, Serveis Educatius.
- la implicació dels alumnes
- la participació des dels ajuntaments

Acords que han tingut a veure per a tirar endavant amb l'experiència inclusiva:

- setmanalment programar i avaluar,
- a cada una de les 8 escoles, quinzenalment, es fa seguiment de l'experiència amb observacions a l'aula ordinària.
- cada mes i mig hi ha una trobada-reunió de les 8 escoles.
- el TREBALL INTEGRAT entre diferents Serveis Educatius. Durant el 2n trimestre van obrir una unitat de programació que vinculés el text didàctic amb un tema de naturals: el bosc i per aquesta aportació des de l'àrea de Naturals hi va participar el Camp d'Aprenentatge. Ho expliquen a la memòria de treball a l'annex 1.



Volem avançar cap a una escola de qualitat per a tothom. L'educació inclusiva és una proposta que pot ajudar a orientar les pràctiques educatives en aquesta direcció. Entenem que la formació ha de facilitar que els centres incorporin els coneixements necessaris per a una educació de qualitat.

La jornada pretén aportar aquest nou marc conceptual i mostrar les metodologies que més poden afavorir-lo. Vol ser un referent que permeti clarificar aquesta proposta i orientar-ne les pràctiques educatives que se'n desprenen.

Programa

9 h. Repartiment de la documentació.

9,30 h. Presentació del Pla de Formació de Zona. Berguedà. Curs 2005-2006

10 h. Conferència:

"Com construir una escola per a tothom"
A càrrec de Climent Giner, degà de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació de l'Esport. URL

11,30 h. Pausa / cafè

12 h. Presentació d'experiències didàctiques:

"L'apadrinament a l'escola rural", a càrrec de Montserrat Castanys, mestra del CEIP La Popa de Castellar.

"Aplicació del disseny universal d'aprenentatge", a càrrec de Dolors Ramon, mestra de l'Escola Estel de Vió.

"Els grups d'aprenentatge cooperatiu. Una alternativa a les classes magistrals a secundària", a càrrec de Rosa Pujol, psicopedagoga de l'IES del Voltreganès, de Sant Hipòlit de Voltregà.

13,30 h. Dinar

15,30 h. Conferència:

"Nuevas perspectivas metodológicas. Facilitando el aprendizaje y la participación en las escuelas"
A càrrec de Carlos Ruiz, assessor de NEE en el Berritzegune de Zarautz. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

17 h. Cloenda

Inscripció a l'activitat
o
<http://www.xtec.net/crp-bergueda/>
Període, del 15 de juny al 10 de juliol
Assignacions, a partir del 15 de juliol

Inscripció al dinar:

- Butlleta adjunta
- CRP del Berguedà

Per més informació, us podeu adreçar al Centre de Recursos Pedagògics del Berguedà.
Telèfon: 938.220.413
Correu-e: crp-bergueda@xtec.net

I per acabar, remarcar que, concretament el psicopedagog de l'EAP -Joan Bonals- parteix d'un llarg camí en el qual la reflexió i les propostes aportades, també ens poden ajudar als altres.

- BONALS, J; (1994 a); Assessorar l'aprenentatge de l'escriptura. Barcelona. Ed. PPU
- BONALS, J, (1994 b); La cura de les necessitats dels docents. GUIX, núm. 200, pp. 67-71
- BONALS, J; (1996); El trabajo en equipo del profesorado. BCN. Graó
- BONALS, J (1998); Mejorar la capacidad de trabajar en equipo, Conceptos de educación, núm. 3, pp. 115-123
- BONALS, J (2000); El trabajo en pequeños grupos en el aula. Ed. Graó 145

4.4.1.3.5.- La inclusió al País Basc. Biscaia.

EL PAÍS BASC

No puc més que agrair les moltes possibilitats que se m'han ofert de visitar, conèixer i compartir anàlisi en quant a realitats inclusives que s'estan portant a terme en el país Basc.

Aquesta Comunitat que des del 1984 ha fet una aposta i un procés efectiu cap a l'escola inclusiva, reuneix moltes experiències que des de la situació d'anys de treball ens mostra de manera generosa. L'any 1989, de fet, ja va publicar el document "Una escuela comprensiva e integradora" on assenyalava algunes de les pautes d'actuació i la importància d'escolaritzar l'alumnat afectat en un entorn ordinari el menys restrictiu possible. (23)

Té una població total de 2.112.204 habitants i un nivell sociocultural diferent al nostre, ja que d'entrada no hi ha el nombre d'estrangers que es concentren a Catalunya.

Les energies sembla haver estat centrades, tant des de l'administració pública com des dels centres educatius, en aconseguir integrar cada vegada més el ventall d'alumnes amb discapacitats físiques, psíquiques i sensorials que han nascut a casa seva.

A mida que es va analitzant la situació entre les dues comunitats, no semblen estar tan lluny les intencions entre la comunitat visitada i la nostra, els que les diferencia són les pràctiques i el procés -temps important emprat- en desenvolupar uns objectius.

Unes pràctiques que s'han de promocionar als centres educatius amb el recolzament necessari per a dur-les a terme i que, entre d'altres, han de ser possibles des del consens i des de l'atorgament del mitjans imprescindibles.

A la vista d'aquesta experiència al País Basc i de qualsevol altra que hagués pogut conèixer, no vull perdre de vista que el camí a seguir s'ha de trobar en el sí de cada lloc concret, i dintre d'un context ampli com pot ser una comunitat, ha de ser cada nucli de població que així mateix estableixi els paràmetres de contextualització que li permeti després compartir amb la resta dels contextos.

La visita a BISCAIA es va concretar en un recorregut ampli a diferents centres i serveis:

1.- Centre Formatiu Otxarkoaga. –Concertat- Centre que treballa la diversitat del seu alumnat des de l'ESO.

L'organigrama que s'adjunta a l'annex -9.11-dóna la informació sobre l'organització i els diferents tipus d'adaptació que arriben a realitzar per a poder atendre alumnes diversos.

2.- C.P. ZEBERIO, públic, rural, on fan integració/inclusió.

3.- Associació APNABI de pares d'afectats d'autisme i altres psicosis infantils de Bizkaia.

L'ÀREA EDUCATIVA D'APNABI garanteix l'escolarització de les persones amb trastorns de l'espectre autista.

El seu principi d'actuació és educar des de la inclusió i per a la inclusió.

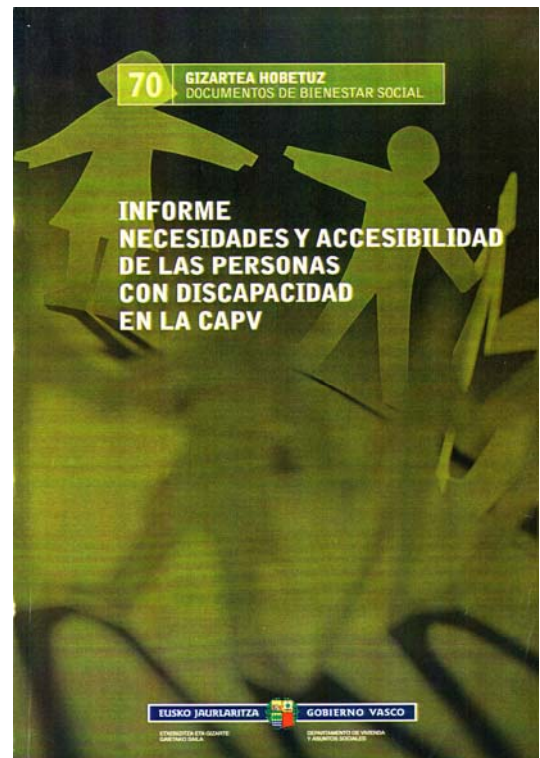
USUARIS:

- persones en edat escolar (de 3 a 20 anys)
- famílies
- professionals

SERVEIS:

- COLEGIO ALDAMIZ DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 - Atenció directa a temps total.
 - Escolarització combinada, compartint l'escolarització en centre ordinari i Col·legi d'educació especial.
- SEGUIMENT ITINERANT:
 - Seguiment escolars alumnes en processos d'integració en centres ordinaris
 - Suport i orientació als professionals que atenen els alumnes.
- ORIENTACIÓ:
 - A professionals, famílies i altres col·lectius socials que ho sol·licitin.

Més que la comparació que no es tractaria de tal, el que recullo com a important són els documents, els Annexes que a l' INFORME NECESIDADES Y ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA CAPV, Documentos de Bienestar Social, núm. 70 que vull aportar en aquesta meva descoberta de realitats i que porten els següents títols:



DESTACARÉ DE L'INFORME ELS APARTATS
SEGUENTS QUE S'APORTEN A L'APARTAT
-9- ANNEXOS, D'AQUEST TREBALL

(24)

ANEXO I: CIF: CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD.

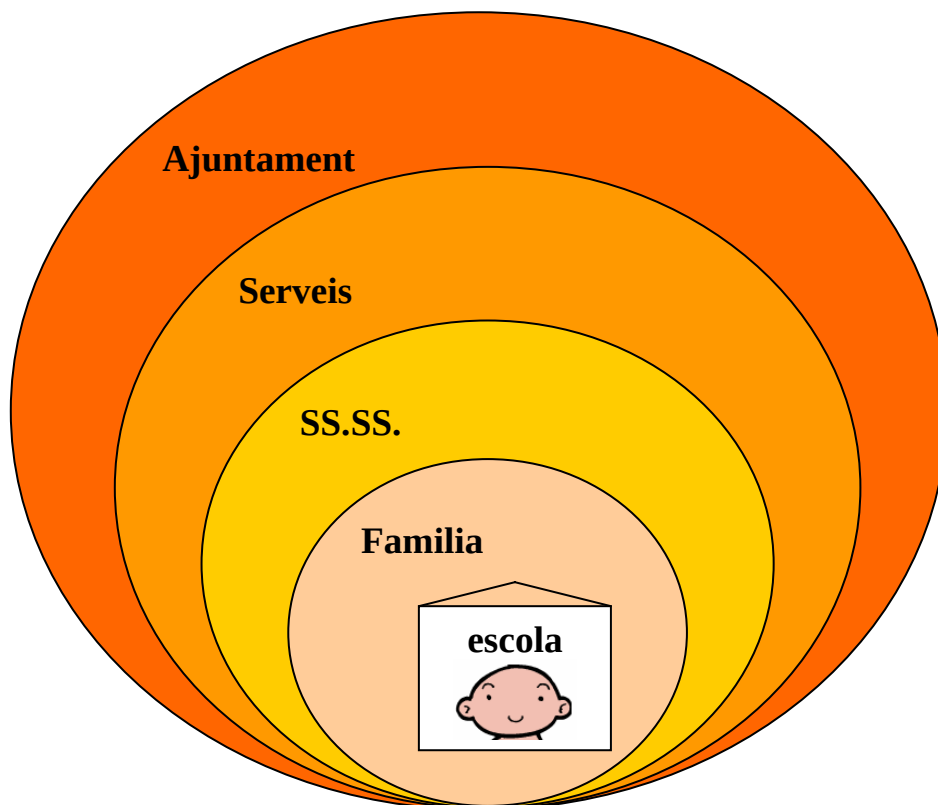
- 2.- CUESTIONES TERMINOLÓGICAS
- 3.- VISIÓN DE CONJUNTO E INTERACCIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA CIF
- 4.- CLASIFICACIÓN DE PRIMER NIVEL DE LA CIF
- 5.- DEFINICIONES DE LA CIF.

ANEXO VII, Apartado 3: FUNCIONES DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

ANEXO VIII: ESPACIOS FUERA DEL AULA.

(ANNEX 6)

4.4.1.3.6.- Comunitats d'Aprenentatge.
-Atendre la diversitat des de la inclusió-



COMUNITAT D'APRENTATGE	
PROJECTE COMÚ. . . entre ESCOLA I BARRI	
	- IMPLICACIONS - AMBIENTALITZACIO
- Rendiment: - Pedagogia.- Supervisió des de UAB. - Extraescolars - Voluntaris	- UAB - MESTRES - PARES - ESPLAIS - EAP - CIAPE - LLAR - VOLUNTARIAT
OBJECTIUS: - Atendre la diversitat des de la inclusió. - Perquè és just. - Perquè no es permet un currículum a la baixa. El que arrossega a buscar altres formes de treballar i intentar aconseguir treballar 2 referents per aula (tutor-a i ...).	
Diferències entre treball en xarxa i comunitat d'aprenentatge: El treball en xarxa es duu a terme entre professionals i les comunitats d'aprenentatge és tota la comunitat que hauria de quedar implicada.	

Comunitat d'Aprenentatge que funcionen:

Comunidades de Aprendizaje



Comunidades de aprendizaje -Aragón

[CEIP Joaquín Costa](#)
[CEIP/ES Cantín y Gamboa](#)
[IES Lucas Mallada](#)
[CRA Ariño -Alloza](#)
[CP Santo Domingo](#)

Comunidades de aprendizaje -Cataluña

[CEIP Alberich i Casas](#)
[CEIP Mare de Déu de Monserrat](#)
[CEIP Salvador Vinyals i Galí](#)
[CEIP Doctor Fleming](#)
[Zona Escolar Rural El Moianés](#)
[CEIP Germanes Bartolomeu](#)
[Escola Bressol Municipal de Cabot](#)
[CEIP Tanit](#)

Comunidades de aprendizaje -Euskadi

[CEIP Ruperto Medina](#)
[CEIP Artatxe](#)
[CEIP Carmengo Ama](#)
[Lekeito Estola Publicoa](#)
[IES Munguía](#)
[CEP Ondarroa](#)
[CEP Pío Baroja](#)
[CEP Lamiako](#)
[CEP Pedro M. Ontañón](#)
[CEP San Antonio](#)

BIBLIOGRAFIA SOBRE EL TEMA:

Ayuste,A. et altres 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

Beck,U. & Beck-Gernsheim,E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1990).

Castells, M. et altres 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castells,M. 1997/98. *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol 3: El fin del milenio*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1996/98).

Flecha,R. 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Freire,P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1995).

Giddens,A. 1994. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (p.o. en 1991).

Habermas,J. 1987 *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).

Habermas,J. 1998. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

Vygotsky,L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).

4.4.1.3.7.- Aules de l'ESO

- A la pregunta que ens fem molts: Quines realitats s'estan donant a les aules de l'ESO?

En aquest curs 2004-05, si coneixem els diferents grups de 1r. d'ESO que puguin haver a un dels IES de la nostra zona del Vallès Oriental o a d'altres zones que he conegut, la diversitat que conviu en una aula no varia gaire d'aquesta exemplificació-realitat d'un grup-classe.

UN GRUP REAL DE 1r. D'ESO D'UN IES
QUE POT SER REPRESENTATIU DE LA CONFIGURACIÓ
QUE ES POT DONAR A QUALSEVOL IES AMB MÉS O
MENYS GRAU DE DIVERSITAT.

Alumne marroquí	Alumne A. Oberta	Alumna	Alumna USEE	Alumne USEE
Alumne A.Oberta	Alumne	Alumna	Alumne	Alumna USEE
Alumna	Alumne	Alumna	Alumne A.Oberta	Alumne
Alumna	Alumna marroquí	Alumna	Alumna	Alumne
Alumne	Alumne USEE	Alumna	Alumne	Alumna xinesa
Alumna equatoria				

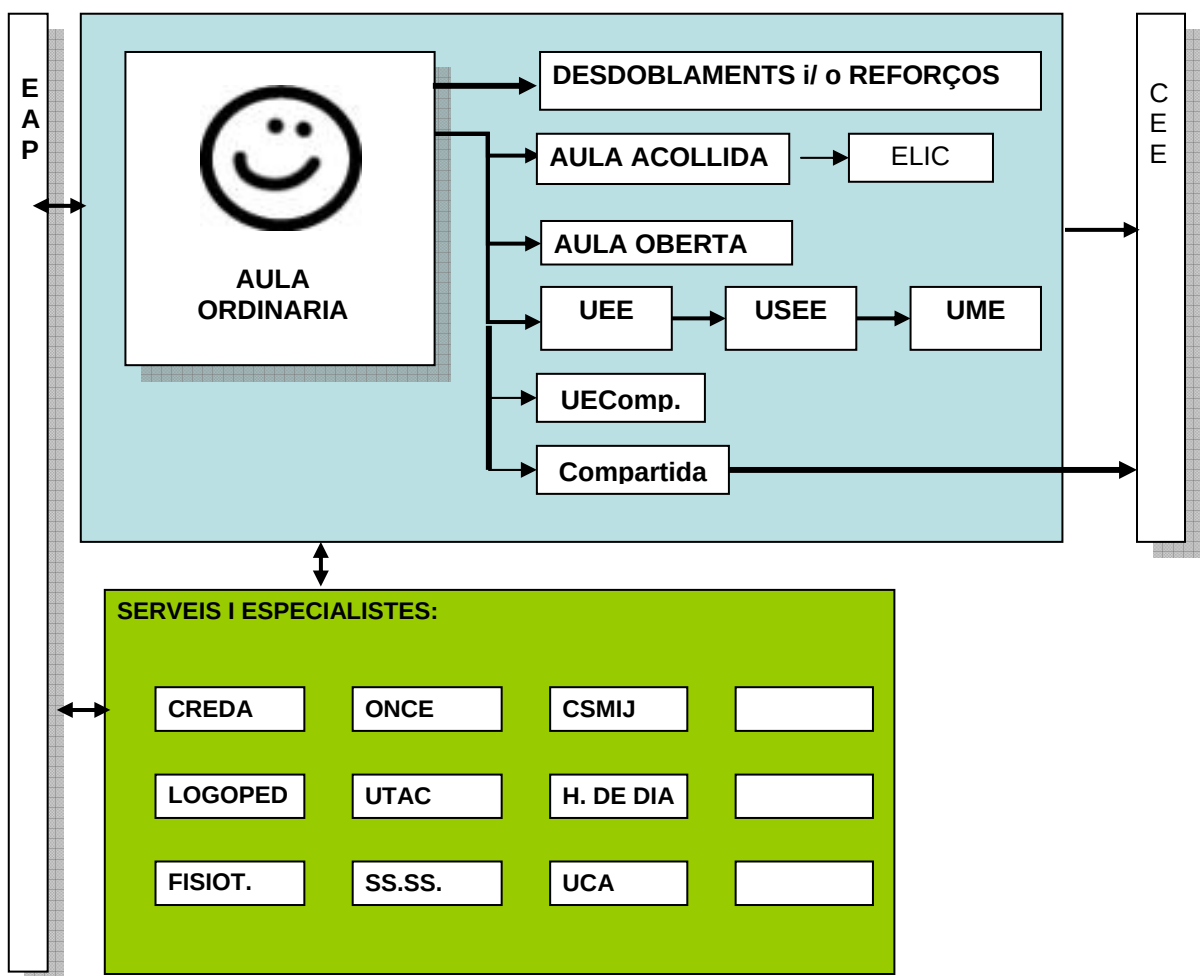
GRUP DE 26 ALUMNES FORMAT PER: 13 NOIES
13 NOIS.

4 Són estrangers 2 NOIS MARROQUINS
1 NOIA XINESA
1 NOIA NOUVINGUDA EQUATORIANA

- 3 Alumnes-nois reben suport des de l'aula oberta per problemes de personalitat i conducta.
- 4 Alumnes (2 NOIS I 2 NOIES) tenen suport des de l'USEE
- 8 Alumnes (4 NOIES (una és la xinesa) i 3 nois van destacant per bon nivell de competències, en global.
- 7 Alumnes (4 NOIES I 4 NOIS) van fent el seu procés d'ensenyament i aprenentatge amb nivell justet.

I, d'altra banda, les opcions que em trobo a l'ESO respecte l'atenció a la diversitat es poden concretar a partir d'aquest quadre

ESO I L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT



4.4.1.4.- Opinions del professorat dels centres consultats.

I com a final d'aquest apartat, m'ha semblat interessant escriure a continuació les reflexions, opinions, frases que de manera generosa m'han volgut expressar molts dels professors/es de les escoles visitades.

OPINIONS DEL PROFESSORAT DELS CENTRES CONSULTATS	
Amb USEE	
PUNTS FORTS O QUE PROGRESSEN ADEQUADAMENT	PUNTS FEBLES O QUE NECESSITEN MILLORAR
VARIS: - Plantejament des d'Equips Directius i amb ressò: • a Claustre, • a Equips Docents (1r cicle ESO) • a tutors/es i professors/es àrees • a psicopedagogs/gues de centre • a maneres d'atendre la diversitat: • organització, metodologia, materials - Més suports personals als centres (per alumnes) - Atenció més personalitzada: currículum emocions - Creativitat Cada centre presenta formes/maneres que es poden identificar com a més o menys favorables, però cal tenir en compte el perfil d'alumnes i el context i si els fa avançar realment.	- Propostes poc compartides, encara. - Manca d'informació. - Manca de Formació - Manca de grups de treball: - per zones - per experiències - per - Estabilitat : - de plantilles - de permanència en cicles - de permanència en USEE - En general, són experiències úniques per localitat. - Creativitat. Està quasi tot per fer: organització, adaptacions, materials...

USEE-Infantil - Iniciar a E. Infantil per a donar coherència. - La USEE com a recurs de cicle de referència. - Coordinació amb mestres tutors de les A. Ordinàries i amb Cicle Ed. Infantil. - Atenció a les famílies. - Coordinació professionals externs. - Assessorament per part de mestres del CEE. No perdre de vista l'objectiu de l'educació especial terapèutico-educatiu. - (en aquest cas) Formació i experiència prèvia de la mestra i de l'educador assignats a la USEE	- Cal acompanyament i seguiment a l'aula ordinària. - Cal acompanyament en sortides i festes - En atenció específica dels alumnes (les que en un centre específic podrien tenir). - Més hores d'assessorament de l'EAP - Assessorament des del Centre d'Educació Especial. - Assessorament al Claustre. - Trobades periòdiques de formació i seminari. - Intercanvi d'experiències amb altres professionals de les USEE
	USEE-ESO - El suport psicològic dels alumnes - La formació del claustre - Fomentar l'interès del claustre en saber i conèixer sobre el que s'està treballant. - Com a professional d'una USEE et trobes devaluat. - És més el desconeixement que altres factor el que no puguin avançar els alumnes d'USEE. - Hi ha claustres d'IES que encara han de pair l'ESO - Cal formació sobre inclusió. - És un procés que no es fa d'avui a demà. - Cada centre organitza les USEE a la seva manera. - Per ara sembla un "pegat".

	USEE-ESO - És necessari arribar a vincles afectius amb els alumnes. - Cal garantir la continuïtat del professorat com a mínim per cicles. - Més que la discapacitat que pugui presentar l'alumne/a, s'han d'aconseguir els mitjans que puguin afavorir l'organització de l'atenció a la diversitat. - Hem de tenir en compte que la violència és un comportament que es contamina entre els companys. - Calen els suports necessaris per a poder atendre i separar un/a alumne/a en cas de brot violent. Cal evitar el dany que es pugui fer o pugui fer als altres. - I quan acabi l'ESO....QUÈ?
USEE-ESO - Que hi ha lligam entre primària i secundària pel que fa . als alumnes . a l'equip de professors que tenen molt coneixement dels alumnes de l'USEE	- La mentalitat del professorat. - L'espai. - Sintonia a Secundària, de l'USEE
USEE- Cicle mitjà - El progresar en la integració d'alumnes.	- Cal avançar en concretar perfils d'alumnes - Els pares necessiten més informació i assessorament. Fóra interessant pensar en grups de pares. - S'ha de compartir formació, experiències, materials, recursos, interrogants, anàlisi i criteris d'avaluació per tal d'anar avançant.

Amb UEE	
.	UEE/USEE-ESO S'està d'acord que si als centres educatius se'ls donessin: Criteris, Una estructura, Dotació per l'organització i el material, Reconeixement de la USEE com a grup d'alumnes Reconeixement de la tutoria de l'USEE més centres hi estarien d'acord amb una educació cada cop més inclusiva.
UEE-CEIP - Tots els nens poden ser en un mateix centre amb PEC i un PCC que configuri un marc.	- El risc és creure que tots ho han de fer tot. Això està fora de la realitat. - El professorat abans arribava amb Comissió de Serveis i feien una opció d'escola. Ara hi arriben per concurs ordinari i no tothom ho té clar. - La carència d'especialització i/o formació
	UEE-CEIP Són necessaris: - Definició d'un model escolar - Perspectives de futur.

4.5.- ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ RECOLLIDA

4.5.1.- Valoració realitzada a partir dels indicadors de la GUIA – (INDEX FOR INCLUSION)

4.5.1.1.- Justificació

M'ha semblat interessant treballar la informació recollida basant-me en la GUIA-ÍNDEX FOR INCLUSION per a poder reflexionar posteriorment i també analitzar i treure'n algunes conclusions.

Tot aquest treball ha significat:

- o Conèixer i familiaritzar-me amb la GUIA-Index
- o Treballar a partir d'ella com a possible eina comuna de propostes i d'ajuda en l'anàlisi a diversos processos d'inclusió
- o Seleccionar de quins indicadors volia demanar resposta als centres i quins altres indicadors podia anar recollint respostes des de les visites realitzades "in situ";
- o Comprovar el grau de coneixement que hi ha d'aquestes document;
- o Situar-me demanant respostes a centres i professionals, sobre aquests aspectes inclusius;
- o Reflexionar a partir de tota aquesta valoració i treure'n conclusions.

Més que arribar a fer una anàlisi exhaustiva he volgut perfilar punts de coincidència entre el que ja es fa en els nostres centres educatius i entre el que qüestiona la GUIA-Índex

Així doncs, ampliant el que ha significat per a mí aquest treball, he hagut d'aconseguir respostes a les diferents qüestions que es plantegen i que m'han estat facilitades des de les generoses aportacions que he rebut tant per part dels companys/es dels centres educatius, com des dels EAPs... que he visitat i alhora he conegut. Gràcies a tots/es.

També m'ha semblat interessant partir de la GUIA-Índex com a possible eina que des de la meva tasca de psicopedagoga d'EAP, pugui anar compartint amb els meus companys d'equip, amb els centres de secundària i els de primària que així ho vulguin, per tal els pugui suposar una eina facilitadora de l'anàlisi de la seva pràctica educativa vers l'acceptació d'alumnes amb NEE.

He volgut experimentar amb to formal i informal alhora, però indicador a indicador, el que pot suposar per als centres educatius i per als seus professors caminar vers estadis més inclusius. El poder treballar des d'aquest eix –GUIA-Index- poc a poc i amb la flexibilitat necessària per avançar sense angoixes i des d'una concepció més objectiva i positiva.

Els centres que he conegut i he visitat, alguns coneixen aquesta GUIA i s'hi han posat a partir dels seus qüestionaments, altres la coneixen però no la tenen en compte encara, i d'altres només saben de la seva existència.

D'entrada, (en sessions informatives que demano) fora bo donar a conèixer als centres aquesta proposta que facilita la GUIA per tal que, encara que pugui passar per un període de latència, en un moment posterior pugui esdevenir eina educativa facilitadora i comuna als diferents centres que hi estiguin interessats i/o la necessitin.

He fet servir la versió que conec, en llengua castellana, encara que ja he dit anteriorment sembla estar previst puguem gaudir molt aviat de l'adaptació en llengua catalana.

Aquesta anàlisi ha estat realitzada amb SET centres educatius d'entre altres varis visitats que denominaré de la manera següent.

3 CEIP: a, b, c

4 IES: D, E, F, G

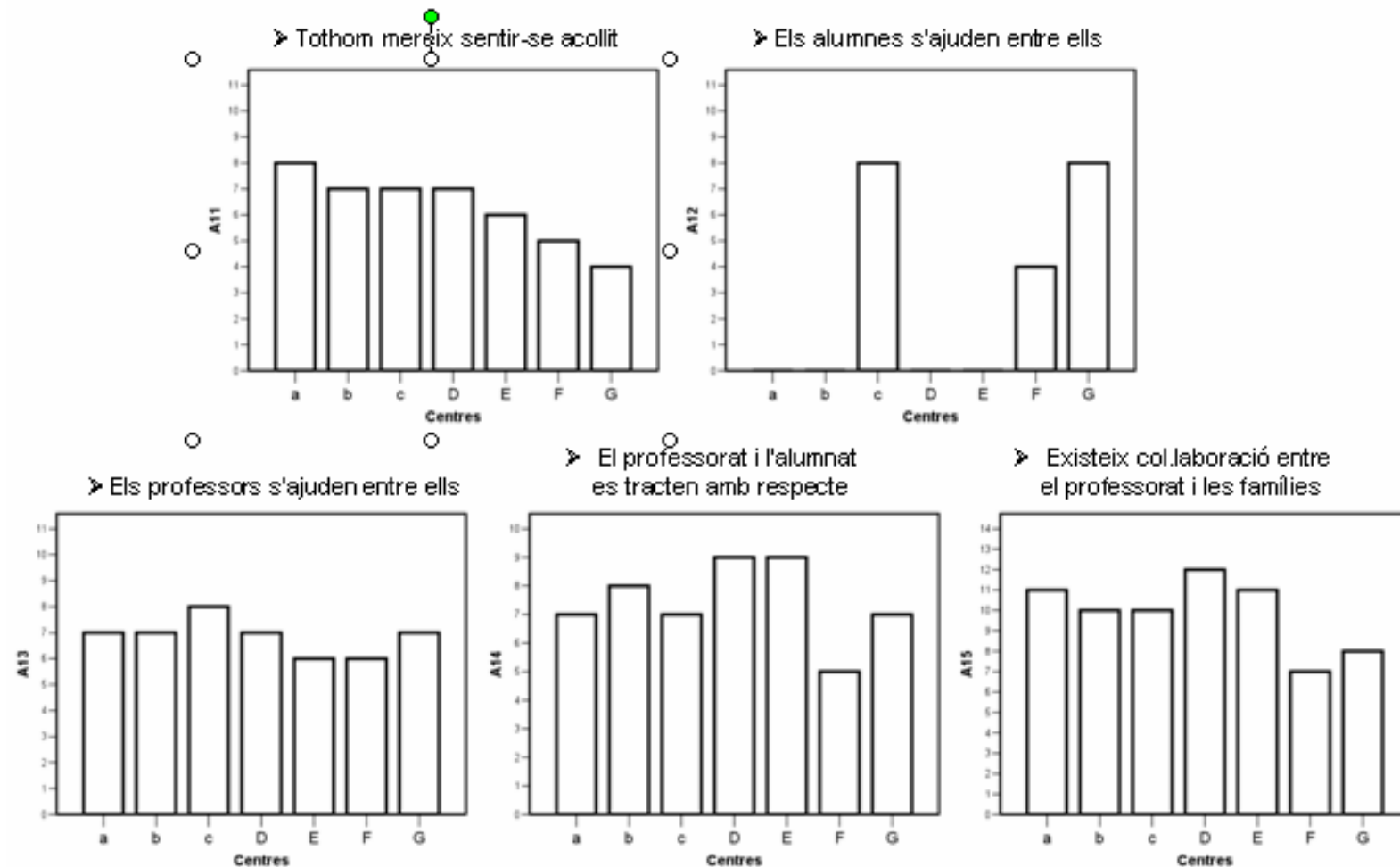
He recollit dades des de:

- reunions amb l'equip directiu o direcció de centre, amb professorat d'USEE
- reunions amb EAP si s'esqueia
- compliment d'un guió elaborat per a la recollida d'informació global del centre
(veure Annex 9.4)
- compliment d'un guió elaborat per a la recollida d'informació respecte l'USEE
(veure Annex 9.5)
- compliment de guions-resum de la GUÍA-Índex. (veure Annex 9.6)
- des de la percepció subjectiva de tots els que hi hem col·laborat.
- de la meua pròpia subjectivitat en observar en els centres, i en les aules.

4.5.1.2.- Gràfics.

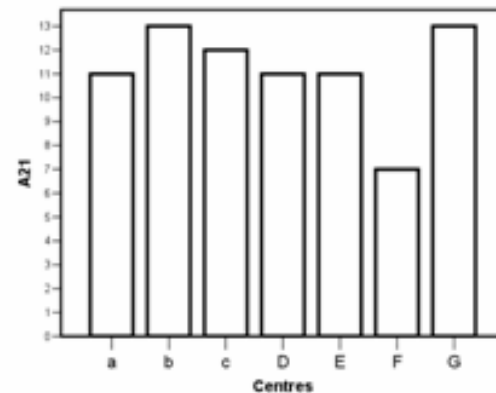
La llegenda de les preguntes respecte els indicadors es troba a l'annex 9.12

CREAR CULTURES INCLUSIVES: Construir comunitat

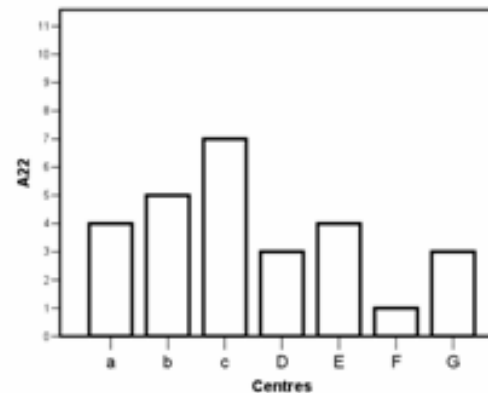


CREAR CULTURES INCLUSIVES: Establir valors inclusius

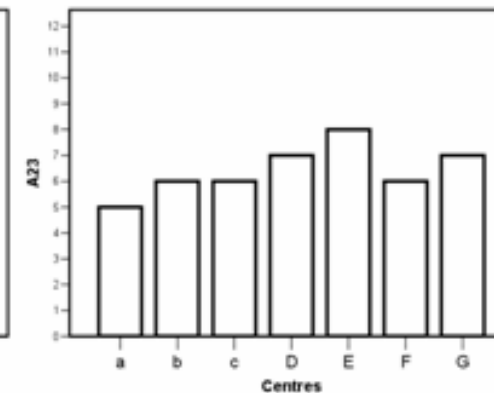
- Hi ha expectatives altes sobre tot l'alumnat



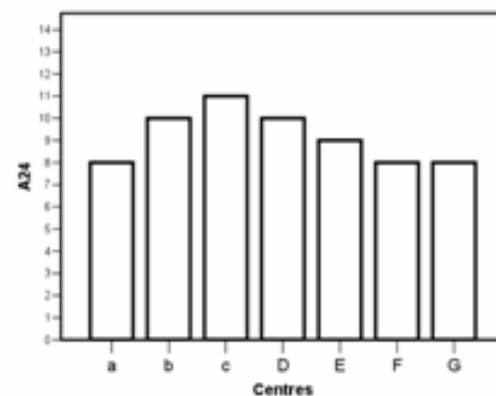
- El professorat, els membres del consell escolar, l'alumnat i les famílies comparteixen una filosofia d'inclusió



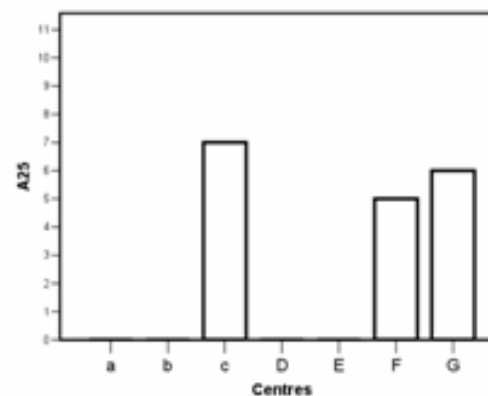
- El professorat pensa que tot l'alumnat és igual d'important



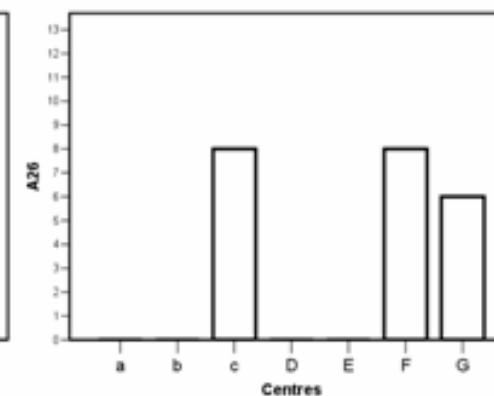
- El professorat i l'alumnat són tractats com a persones i com a representants d'un rol



- El professorat intenta eliminar totes les trabes a l'aprenentatge i a la participació en el centre

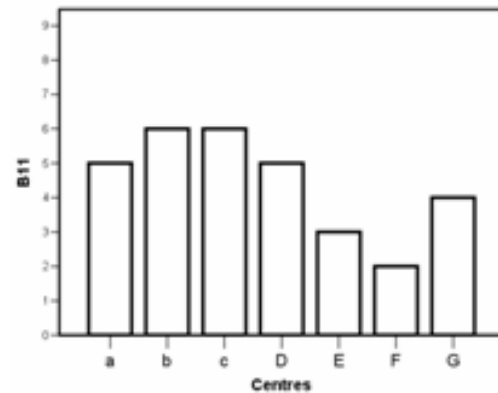


- El centre s'esforça en reduir les pràctiques discriminatòries

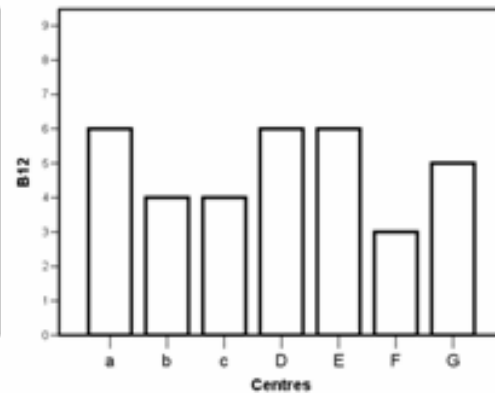


ELABORAR POLITIQUES INCLUSIVES: Desenvolupar una escola per a tots

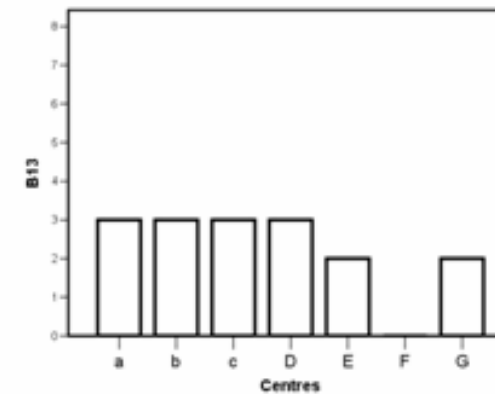
- Els nomenaments i les promocions dels docents són justes



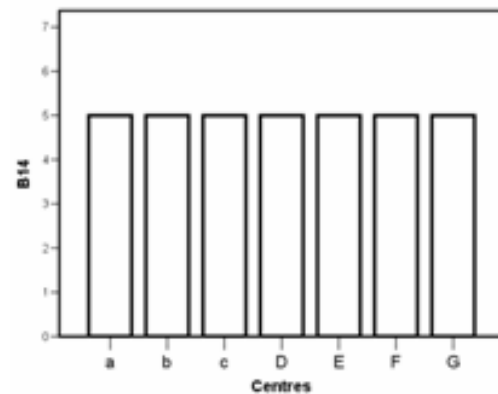
- S'ajuda al professorat nou en la seva adaptació al centre



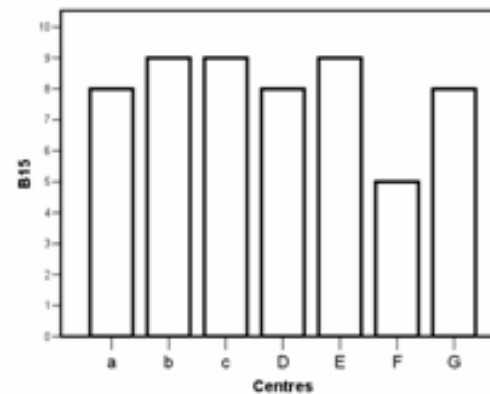
- El centre intenta admetre tot l'alumnat de la seva localitat



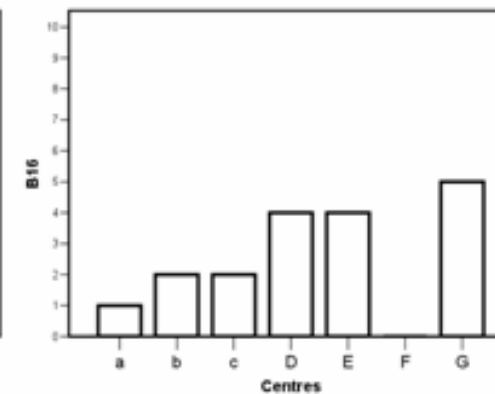
- El centre fa que les seves instal·lacions siguin físicament accessibles per a tots



- Quan l'alumnat arriba al centre per primera vegada se l'ajuda en l'adaptació

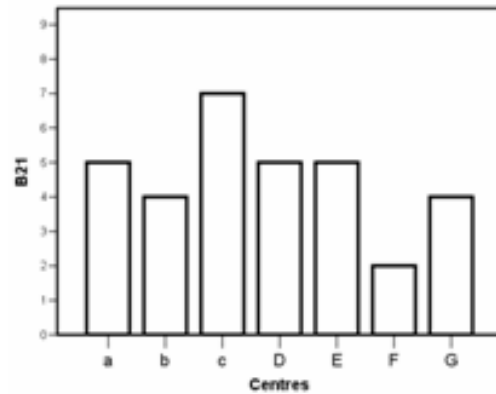


- El centre organitza grups d'aprenentatge per a que tot l'alumnat se senti valorat

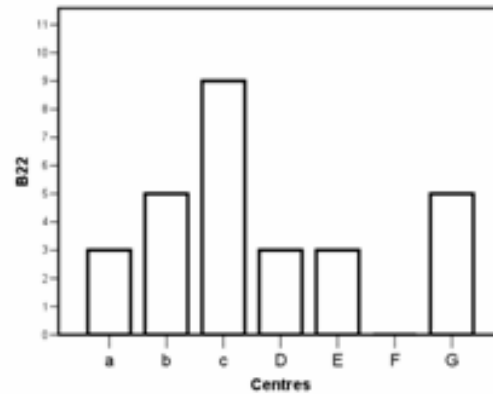


DESENVOLUPAR POLÍTIQUES INCLUSIVES: Elaborar suports per atendre la diversitat

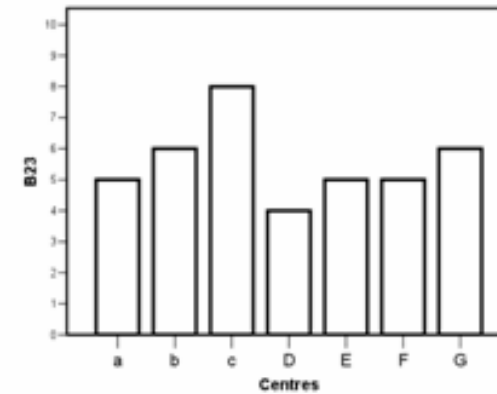
- Es coordinen totes les formes de suport



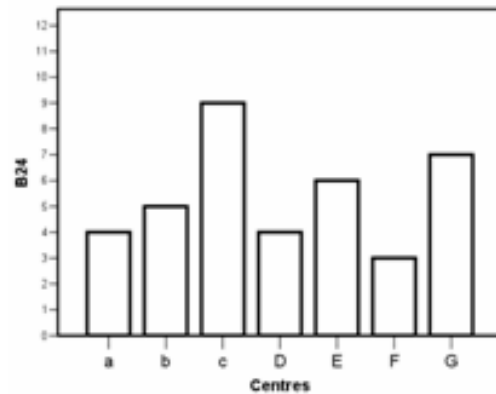
- Les activitats de desenvolupament professional del professorat els ajuden a donar resposta a la diversitat de



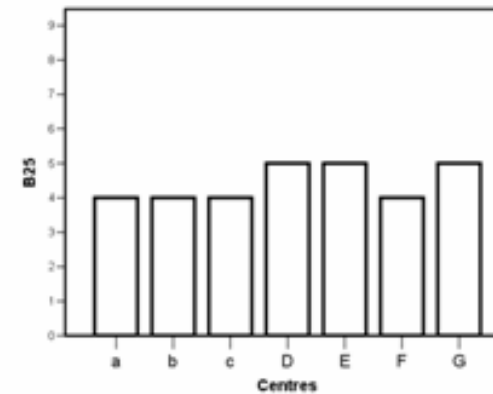
- Les polítiques de "necessitats especials" són polítiques d'inclusió



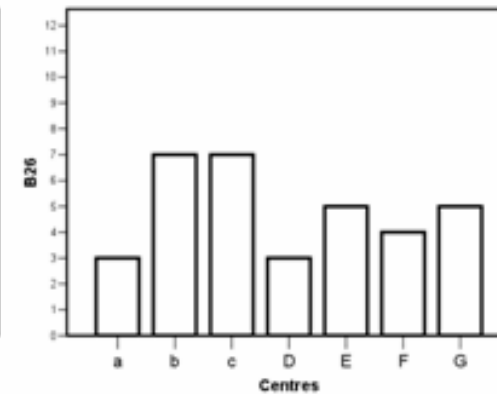
- El Codi de Pràctiques s'utilitza per a reduir les trabes a l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes



- El reforç dels alumnes que aprenen castellà com a segona llengua es coordina amb altres tipus de suport pedagògic

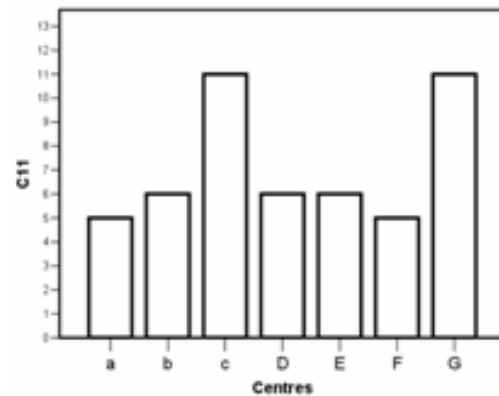


- Les polítiques d'orientació educativa i psicopedagògica es vinculen amb les mides de desenvolupament curricular i de suport pedagògic

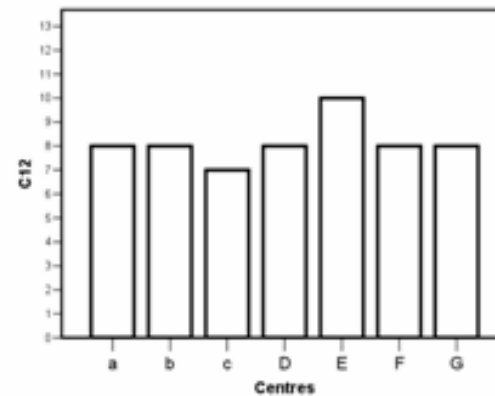


DESENVOLUPAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES: Programar procés d'aprenentatge (1)

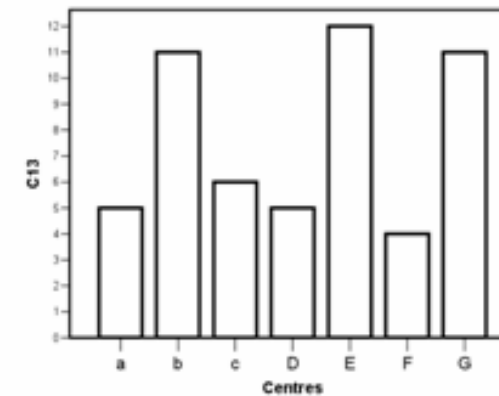
- Les unitats didàctiques responen a la diversitat dels alumnes



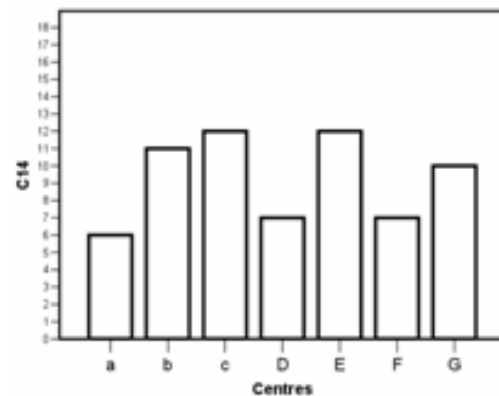
- Les unitats didàctiques es fan accessibles a tots els alumnes



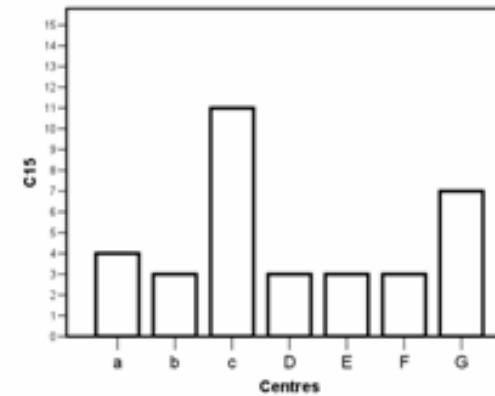
- Les unitats didàctiques contribueixen a una major comprensió de la diferència



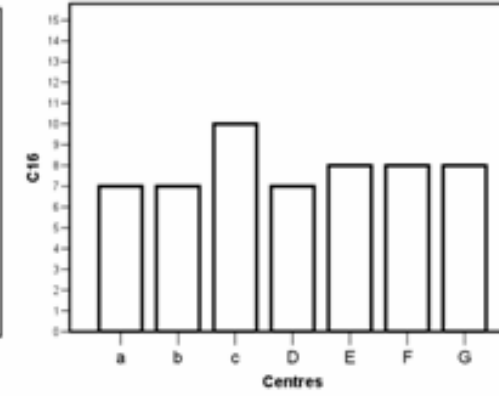
- S'implica activament els alumnes en el seu propi aprenentatge



- Els alumnes aprenen de manera col·laboradora

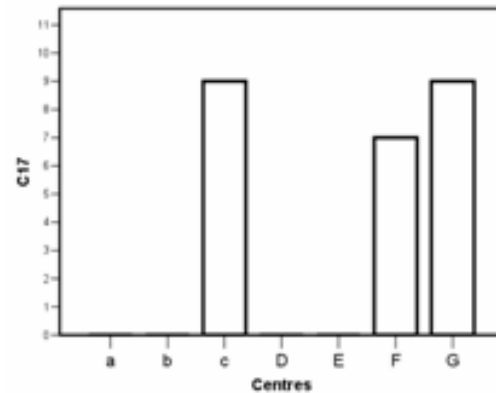


- L'avaluació motiva els avenços de tots els alumnes

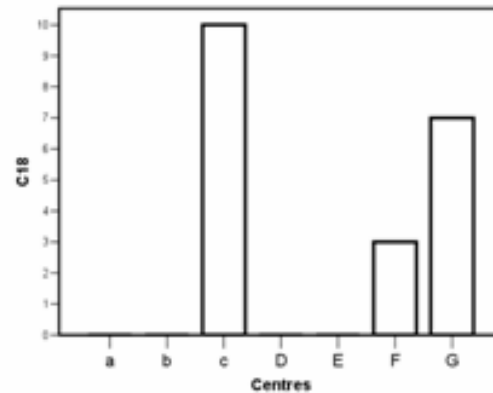


DESENVOLUPAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES: Programar procés d'aprenentatge (2)

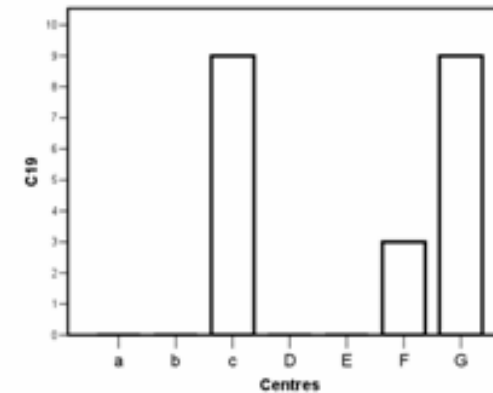
- La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu



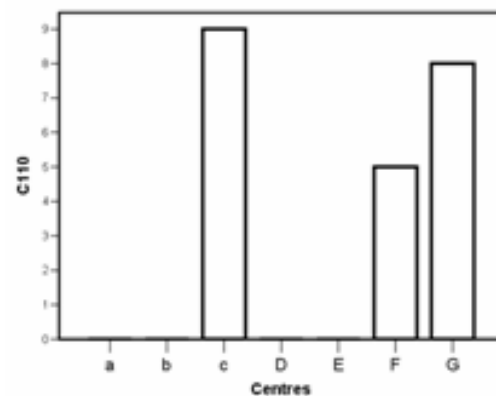
- El professorat planifica, revisa i ensenya en col.laboració



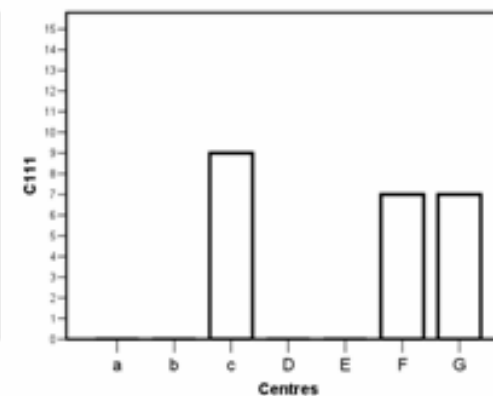
- El professorat es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat



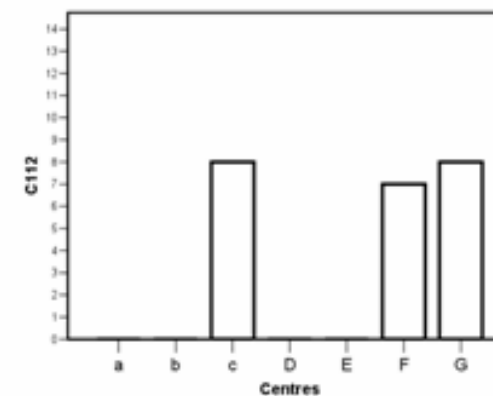
- El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat



- Els deures per casa contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat

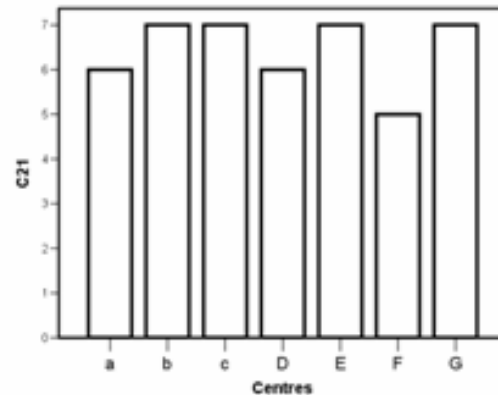


- L'alumnat participa en les activitats complementàries i extraescolars

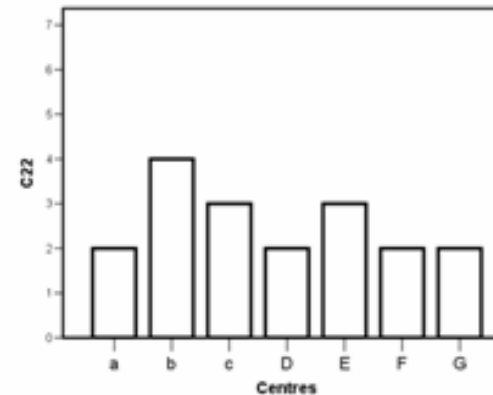


DESENVOLUPAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES: Mobilitzar recursos

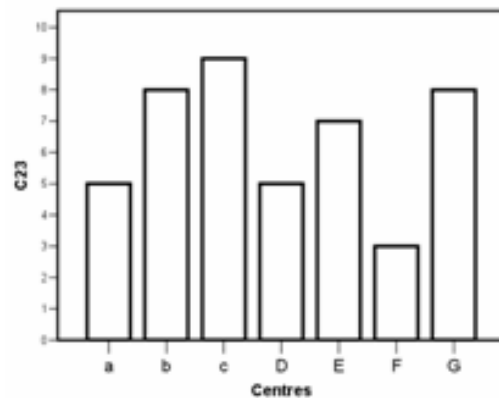
- Els recursos del centre es distribueixen de forma justa per a recolzar la inclusió



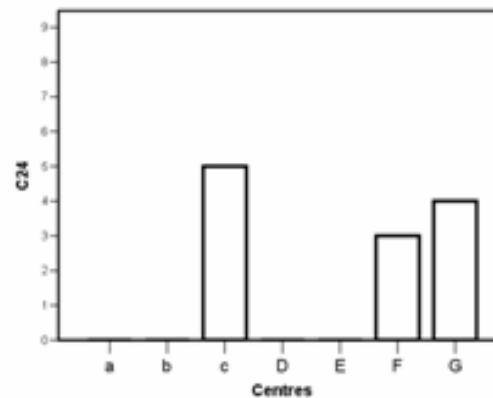
- Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat



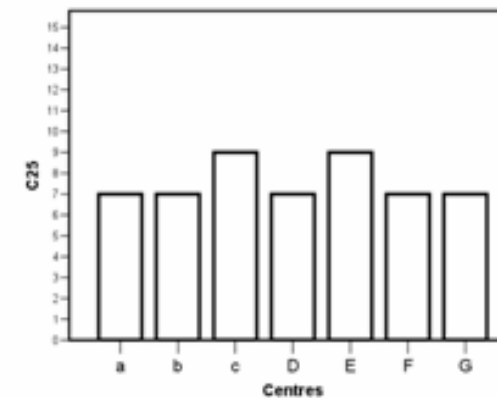
- L'experiència del professorat s'aprofita plenament



- La diversitat entre l'alumnat s'utilitza com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge



- El professorat genera recursos per a recolzar l'aprenentatge i la participació



4.5.1.3.- Anàlisi i comentaris des de la valoració realitzada a partir dels indicadors de la GUIA-Índex.

Per a llegir aquesta valoració ens hem de col·locar unes ulleres inclusives i d'altra banda hem de pensar en la realitat que, en global, es dona a Catalunya.

Els centres als quals em refereixo (a, b, c, D, E, F,G) tenen experiència en treballar vers una educació per a tots, excepte un dels IES que ha començat a posar-s'hi a partir de l'atorgament d'una USEE en aquest curs escolar, la qual cosa he cregut interessant incloure i contrastar.

Hi ha respostes als indicadors dels tres àmbits que han estat afirmatives, encara que el centre educatiu a favor estigui deslligat de la prèdica inclusiva.

Hi ha respostes a les diferents qüestions que poden resultar negatives. De les no contestades o de les que són divergents hem de conèixer els per què. Per exemple es poden deixar de respondre qüestions com les que es demanen a continuació si el centre no té alumnes estrangers o tan pocs que no resulta significatiu:

C12.- Els estudiants poden participar en totes les àrees curriculars, per exemple, en ciències i en educació física, amb la roba adients segons les seves creences religioses?

- Es fan adaptacions del currículum, per exemple, a art, a música, per als estudiants que presenten reserves de tipus religiós?

I dic tot això ja que hi ha molts indicadors contemplats a la GUIA que estan molt treballats als nostres centres educatius, independentment siguin prop, lluny o molt lluny d'una intencionada cultura i opció inclusives.

Altres indicadors de la GUIA com per exemple:

(A 1.3) El professorat es tracta entre sí amb respecte mutu, independentment del seu rol o de la seva posició dins el centre educatiu?

(A.1.4) El Professorat es dirigeix als estudiants amb respecte, pel nom amb el qual desitgen ésser anomenats ó bé pronunciant el seu nom correctament?

Es compleixen i molt bé als diferents centres educatius, el que s'haurà de tenir en compte també davant mesurar aquests gràfics resultants. Són respostes davant qüestions que tenen a veure amb els trets més importants que caracteritzen tan la filosofia inclusiva com la realitat que tenim als centres que podem definir com els més experts en acollir la diversitat.

I dic també això perquè en el que respecta a la atenció a la diversitat que es concentra en els nostres centres educatius, no hi ha un marc, model, guia comú que ens apropi a tots els educadors i ens permeti postures més col·laboratives, cooperatives, operatives (concepte aquest que agafo dels companys de l'EAP de Berga).

Evidentment, el que es dedueix de les dades aportades és:

- que hi ha centres ordinaris que han optat per avançar en ferm cap a aconseguir objectius inclusius....amb unes condicions.
- que hi ha centres ordinaris que "experimenten" cap a una opció més ferma d'avançar en els criteris inclusius... amb altres condicions.

- que hi ha centres ordinaris que han fet l'opció "de centre per a tothom" presenti la discapacitat que presenti l'alumne/a i que potser per a definir-se –inclusiu ó no- hauria de revisar criteris inclusius com ara poden ser els d'aquesta GUIA.
- que hi ha centres ordinaris que han començat a avançar des de les propostes inclusives que proporciona el Departament d'Educació (USEE) però que el claustre de professors encara ha de situar-se en el coneixement i posterior decisió de l'opció que vol per als seus alumnes.

Segons al mateix ÍNDEX (ó GUIA) s'hi explica, aquests materials tenen per objectiu millorar els rendiments educatius, a través però, de pràctiques inclusives. Poder tenir una visió des de l'aportació d'aquest materials m'ha semblat podia ajudar-me i ajudar en propostes futures.

4.5.1.3.1.- Crear cultures inclusives

a) Construir comunitat

Des de propostes inclusives d'aquest àmbit, el que més seria objecte de comentaris prioritaris correspon als indicadors **A12: Els alumnes s'ajuden entre ells.**

Una condició prioritària per a que un centre, per a que una AULA arribi a considerar-se INCLUSIVA hauria de tenir en compte:

- "todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo(...)
- "todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general(...)" .

"Si un alumno necessita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente". (25)

El servei s'apropa a l'alumne, no l'alumne va al servei de suport.

Opció aquesta que sí s'està portant a terme en algun centre molt concret; amb ajuda del suport necessària; amb un nombre d'alumnes i característiques concretes i amb la col·laboració des d'un centre d'educació especial.

El més palès és que no podem parlar d'un treball col·laboratiu, cooperatiu, operatiu en els grups-classe si a la major part dels centres CEIP – IES la integració dels seus alumnes es dona a partir de grups separats :

USEE (2003-04)
USEE (des del 2004-05)

Amb un professorat que és específic per als alumnes greus i permanents i on només comparteixen amb el grup ordinari àrees que podríem denominar "activitats de caire socialitzador".

Als nostres centres ordinaris, amb alumnes adscrits a l'aula ordinària, actualment també es produeixen diferents situacions de separació del grup-classe, ja sigui:

- per reforços d'àrees, per a la qual cosa poden assistir a l'aula d'educació especial a hores concretes.
- per l'atenció des dels diferents especialistes: -logopeda, fisio, aula d'acollida...
- fins i tot separacions de localitats per accedir a una escola que atèn a tots els alumnes.

Indicadors sense analitzar:

A16.-El professorat i els membres del consell escolar treballen bé, junts.

A17.- totes les institucions de la comunitat estan implicades amb el centre.

b) Establir valors inclusius.

Som en un moment de *transició que pot ser positiva si la mirem des de la construcció i creativitat per afavorir postures inclusives*, o menys positiva si ho deixem tot a la voluntat dels temps.

Des d'una lectura global i generalista sembla ens atenem a la major part de qüestions plantejades en aquest àmbit.

Si partim de paràmetres totalment inclusius hem de tenir en compte que cada pregunta només tindria resposta des de la concepció més que d'escola per a tots, d'aula per a tots.

La mateixa qüestió pot tenir una o altra resposta, per part de qui/ns responen.

Potser per a aquesta anàlisi caldria només atènyer-nos al que suposen traves més destacables per a avançar cap a la inclusió com les que suposen les separacions:

- aules separades.
- grups d'alumnes separats segons nivell d'aprenentatge i que només comparteixen amb grups ordinaris competències amb objectius prioritàriament socialitzadors.

Dels centres educatius on analitzem situacions inclusives, només:

**CEIP "C" i
IES "F"**

Organitzen les aules amb la integració d'alumnes, tinguin les característiques de disminució físiques, psíquiques i sensorials que presentin, però a partir de l'acord dels pares de l'alumne/a; l'assessorament, el suport professional i el seguiment necessari per a desenvolupar un projecte en comú amb un centre d'educació especial concertat de la zona amb experiència i implicació vers la inclusió educativa.

Altres IES "G" amb una USEE aposta per la mateixa organització que els altres dos centres. Tot es treballa a l'aula ordinària i amb agrupaments flexibles només l'àrea del llenguatge.

Una vegada més cal tenir en compte però el perfil d'alumnes que hem d'integrar a l'hora d'equilibrar necessitats i recursos. Donat el procés d'integració seguit fins ara hauríem de parlar d'alumnes amb disminucions físiques, psíquiques i sensorials greus i permanents que han estat promocionats a centres d'educació especial.

4.5.1.3.2.- Elaborar polítiques inclusives

a) Desenvolupar una escola per a tots.

El comentari prioritari a fer en aquest àmbit té a veure en el que ja s'informa a l'apartat corresponent a les visites i comentaris dels centres i experiències conegudes, i així comprovem:

- que a les diferents comarques hi trobem un centre educatiu –CEIP, IES- que admeti tot perfil d'alumnat i integri alumnes de discapacitat greu i permanent. **Un centre per a tots.**
- només una de les comarques conegudes està més avançada en quant al número de **centres per a tots** es refereix.
- generalment són comarques que no poden fer altra oferta per a alumnes amb discapacitat greu i permanent des de cap altra opció educativa ja que mai han tingut centres d'educació especial.
- que a diferents zones d'influència educatives, és també un centre educatiu -CEIP, IES- que es proposa com a **escola per a tots**, encara que en aquestes zones i/o localitat hi hagi centres d'educació especial. Veure centres CEIP “c” i IES “F” i “G”.
- que a aquests **centres per a tots** hi arriben alumnes de la pròpia localitat però, segons necessitats, també d'altres localitats de la comarca o d'altres zones d'influència educativa.

Tos i cadascun d'ells (excepte amb USEE):

- Són centres de llarga trajectòria en fer realitat el **centre per a tots**.
- Gaudeixen d'experiències importants en l'atenció a alumnes amb diferents tipus de -
- discapacitat, plausibles a disseminar a tot el professorat interessat.
- El seu claustre de professors ha estat promotor d'aquestes pràctiques educatives.
- Les seves organització i metodologies -excepte CEIP “c”- difereixen dels paràmetres inclusius.

L'altre comentari a prioritzar es refereix “a nomenaments i promocions de docents”.

Des de la política d'atorgament de places a professionals de l'ensenyament és un fet conegut de la dificultat de mantenir plantilles estables en una primera fase, com a mínim, en tot procés de centre.

Escoles de llarga trajectòria en promoure un centre per a tots han gaudit, a partir de comissions de servei, de professorat amb la línia proposada i dissenyada des de bon principi. El manteniment d'aquesta trajectòria depèn en gran part de les opcions que es puguin donar des dels concursos de trasllat. Potser és un gran tema a tenir en compte davant propostes integradores actuals com són la promoció d'USEE.

b) Elaborar suports per atendre la diversitat.

Valoracions aquestes que fan referència a metodologia i organització per grups d'alumnes atenent-nos al seu nivell d'accés al currículum.

A la vista dels gràfics ja es comprova els centres que es troben més en la línia de progressar vers propostes inclusives. Per norma, força general, no però a tots els centres com queda palès, el criteri de base per a la formació de grups-classe és la homogeneïtat de capacitats.

Sense aules per a tots i sense la complicitat de més d'un professor per aula són pocs els indicadors de coincidència que es poden donar amb el que proposa la GUIA-Índex en aquest àmbit.

Des d'aquest enfocament, encara que és una realitat que a tots els centres educatius hi ha temps per compartir entre professors: Cicles, Departaments, Claustres, Comissió d'Atenció a la Diversitat... per a coordinar, per a avançar respecte els Projecte Educatiu i Curricular de centre, tot depèn i dependrà de l'opció educativa respecte a la atenció de la diversitat, que farà promocionar, o no, cap a solucions més o menys integradores.

Des de l'assessorament i orientació psicopedagògica hi ha a grans trets i llevat excepcions un recorregut en col·laboració i paral·lel al que es dona als centres.

Es fa indispensable el poder avançar des del consens entre professionals i des de la confiança d'un pla general de millora de l'educació i el currículum que doni suport necessari i suficient per a caminar cap a opcions cada vegada més integradores. Un suport que necessiten els alumnes i els professionals a la seva atenció.

Cal tenir en compte el que s'explica a l'apartat 3.9.2 de la recerca sobre els alumnes amb nee. I pel que fa als recursos que cal tenir en compte.

En aquest àmbit han quedat sense analitzar els indicadors:

B27.- S'han reduït les pràctiques d'expulsió per indisciplina

B28.- S'ha reduït l'absentisme escolar.

B29.- S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o "Bullying"

A la vista d'aquest resum, d'entrada pot quedar palès que per a que els suports siguin reals i efectius, calen professionals especialistes que els treballin i amb unes condicions que prioritàriament es refereixen al TEMPS:

- Horaris flexibles per a atendre a qui i quan ho necessiti i
- Horari suficient per a treballar coordinadament amb qui sigui necessari per a afavorir els objectius establerts.

4.5.1.3.3.- Desenvolupar pràctiques inclusives

a).- Programar procés d'aprenentatge

Potser les respostes més àgils i clares obtingudes des dels diferents centres educatius han estat les donades en aquest àmbit respecte al desenvolupament de pràctiques inclusives.

Si hem de respondre des de pràctiques d'aules homogènies, resten moltes possibilitats de coincidència amb les propostes des dels indicadors de la GUIA-Index.

Recordem que a la major part de centres es programa adaptant el currículum però s'imparteix en grups separats. El CEIP "C" i l'IES "F" els alumnes comparteixen des de l'aula comuna; a l'IES "G" només és a l'àrea de llengua que es fan agrupaments flexibles.

Reuneixo en aquest àmbit els models d'organització d'atenció a la diversitat entre AULES ORDINÀRIES i les UNITATS I SUPORTS que he conegut per tal que des de la simple observació coneguem la diversitat que es dona en aquest àmbit.

CEIP

EDUCACIÓ INFANTIL AULA ORDINÀRIA	UEE
CICLE INICIAL AULA ORDINÀRIA	UEE
CICLE MITJÀ AULA ORDINÀRIA	UEE
CICLE SUPERIOR AULA ORDINÀRIA	UEE

CEIP

TOT AULA ORDINÀRIA.
(excepte anglès)
Tutor/a i mestra de suport aportada
per CEE

CEIP

TOT AULA ORDINÀRIA.
Amb ajudes per estratègies i material de mestres que proporciona l'escola d'EE,a la zona i segons necessitats.

CEIP

FÒRMULA FORÇA COMÚNA A LES USEE

AULA ORDINÀRIA	USEE
- Música - Ed. Física - Ed. Visual i Plàstica - Sortides i excursions - Activitats conjuntes: festes - Idioma (segons alumne) - Tutoria	- Català - Castellà - Matemàtica - Coneixement medi - Biblioteca - Informàtica

CEIP

EDUCACIÓ INFANTIL AULA ORDINÀRIA	2 UEE
CICLE INICIAL AULA ORDINARIA	1 UEE
CICLE MITJÀ AULAORDINÀRIA	3 UEE
CICLE SUPERIOR AULA ORDINÀRIA	1 UEE
	1 UEE Alumnes grans

IES (amb experiència i suports)

GRUPS ORDINAR.		GRUPS REDUÏTS		
1r.	Tutoria, CV, Visual, Música i E. Física ← tot el grup	1r.	→ individual -----←	UEE
2n.		2n.		
3r.	AULA OBERTA (instrumentals) → ----- alguns alumnes	3r.		
4t.		4t.		

IES

GRUP ORDINARI	USEE
- Ed. Física - Música (només instrument) - Tecnologia (amb desdoblament a la part pràctica on s'avalua procediments i actituds) - Laboratori - C. Síntesis (més integrador que inclusiu) - Sortides i excursions	Alumnes no adscrits a Grup Ordinari. Totes les altres àrees.

IES

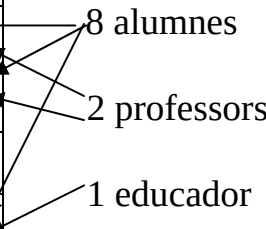
GRUP ORDINARI	USEE
- Crèdit Variable - Música	-Alumnes no adscrits a Grup Ordinari. -Tot ho fan en aula separada.

IES

GRUP ORDINARI

Tot es treballa a grup ordinari però amb suport permanent d'un/a professor/a d'escola d'Educació Especial.

IES

GRUPS ORDINARIS 1R ESO		USEE  8 alumnes 2 professors 1 educador <th colspan="2">AGRUPAMENTS FLEXIBLES AREES LLENGUA I MATEM.</th>	AGRUPAMENTS FLEXIBLES AREES LLENGUA I MATEM.	
			PER ALS 4 GRUPS DE PRIMER	
GRUP A	4 alumnes + 1 prof. USEE		NIVELL 1 (més alt)	
GRUP B	3 alumnes + 1 prof. USEE		NIVELL 2	
GRUP C			NIVELL 3	
GRUP D	1 alumne + 1 educador		NIVELL 4	
		NIVELL 5 (més baix)		
		-alumnes adscrits grup ordinari. -professorat fa suport a g. ordinari		

D'altra banda considero interessant assenyalar que:

Hi ha respostes que haurien de poder-les donar els propis alumnes, especialment si són d'Educació Secundària. Exemples:

A12.- L'alumnat creu que les discussions entre ells són solucionades de manera justa i efectiva?

A14.- L'alumnat sap a qui ha de recórrer quan té un problema?

Es sol·liciten les opinions de l'alumnat sobre com hauria de millorar-se el centre?

C14.- En varies qüestions d'aquest indicador que precisament es refereix a la implicació activa dels estudiants.

C16.- Entenen els estudiants per què són avaluats?

C17.- Es consulta els estudiants com es pot millorar el clima social de l'aula?

b).- Mobilitzar recursos.

Els recursos existents a tots i cada un dels centres s'aprofiten a fons per a avançar en l'atenció i qualitat de l'ensenyament i aprenentatge.

He de valorar que hem obtingut respostes des de l'immediat de que disposen per a atendre la diversitat que es concentra en aquests centres, però des de les pròpies propostes i no des de les que afavoreix la GUIA-INDEX.

A la vista dels resultats hem de confiar que l'avançament en els tres àmbits que conformen les dimensions respecte les condicions de l'escola inclusiva, aportarà a un millor aprofitament dels recursos que poden venir proporcionats des de la comunitat, des de l'experiència del professorat, des de la col.laboració i la cooperació entre els propis alumnes.

5.- PENSAR EN GLOBAL I ACTUAR EN LOCAL

PROPOSTES DE PROCÉS

OBJECTIUS:

- Aportar propostes de treball a la zona del Vallès-Sud o a àmbit micro.
- Proposar accions, objectius i actuacions des d'una visió integradora i inclusiva, a partir de perspectives com:
 - Accions generals
 - Accions docents i curriculars.
- Proporcionar informació sobre propostes de seguiment i suport que s'han treballat en altres contextes.
- Aportar disseny de protocol per a la recollida de dades d'alumnes amb NEE i dels suports que els són o els poden ser necessaris.
- Proposar un ventall de possibilitats des de l'assessorament.

5.1.- VALLÈS ORIENTAL (B): COMUNITAT EN PROCÉS.

“La paradoxa de la complexitat és que o bé per un cantó dificulta excessivament les coses, per l'altra, la resposta es troba en la seva dinàmica natural...” (26)

... reorganitzem allò que sabem” (27)

**“Hemos de aplicar lo que sí conocemos”
Dr. Trujillo. (28)**

Situem-nos a la zona educativa VALLÈS-SUD o a qualsevol altra zona on hi ha alumnes que acaben l'educació primària (6è) i són susceptibles, segons els paràmetres utilitzats fins el dia d'avui, de considerar-se alumnes de NEE graus i permanents i que fins ara haguéssin promocionat a una escola d'educació especial.

Pensem en els diferents centres d'educació secundària –IES-de la zona VALLÈS-SUD o a altres zones similars on es van promocionant les USEE per avançar cap a “una educació cada cop més integradora i inclusiva”...

Si als diferents centres educatius –CEIP, IES- de la zona VALLÈS-SUD o a altres zones educatives de les diferents, es van promocionant USEE per avançar cap a “centres cada cop més integradors i inclusius” hem de reflexionar i prendre decisions sobre diferents, diverses, àmplies possibilitats de canvis que es puguin donar en els nostres centres vers la millora educativa dels nostres alumnes, de tots ells.

Ha plogut força des que en aquesta zona del Vallès Oriental-Sud, l'EAP B-27 –B- va realitzar un esforç per a dinamitzar l'Educació Primària mitjançant un treball conjunt amb els/les professionals de l'educació especial dels centres –CEIP- de tota la zona, a partir de la reflexió conjunta, de la discussió constructiva i del proposar uns criteris mínims que puguéssin esdevenir uns punts d'acord per a treballar als CEIP, a les aules d'EE dels centres ordinaris i al CEE.

Aquestes sessions que es van realitzar de manera programada dins l'horari escolar, van representar també un pas d'aproximació important entre escola ordinària i escola d'educació especial de la zona, vers conèixer i acostar objectius de treball.

El resultat de tot aquest treball va ser publicat a la Revista GUIX, núm. 266-267, juliol-agost-2000.

Res es mesquí i ara amb la realitat que es projecta el curs 2004-2005 i després de recórrer camí conjuntament de sis cursos ençà, calen nous plantejaments, conjuntament amb els mestres, professors, plantejaments que portin a nous consensos a nivell de zona i a nivell de les etapes educatives.

COM estem treballant amb els nostres –TOTS- alumnes?.

COM estem atenent la DIVERSITAT als nostres centres?.

De fet se'ns fa difícil, des de qualsevol dels àmbits d'intervenció educativa (tutors, especialistes de suport, especialistes de diferents serveis, EAP...) dissenyar un marc consensuat a partir del

qual guiar-nos, "sostenir-nos" i avançar en el desenvolupament de possibilitats cada vegada més integradores com les que a partir d'ara s'ofereixen amb l'otorgament de suports que proporcionen les USEE tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària.

Sigui que parlem d'una o altra zona educativa, hem de partir d' un punt d'anàlisi i de reflexió conjunta entre TOTS els professionals implicats, per tal que es pugui avançar.

Encara i estar d'acord amb l'objectiu prioritari:

aconseguir centres cada vegada més inclusius

cal replantejar-nos conjuntament les passes, el procés individual per centres i com a conjunt a cada zona. Fer un treball de grup entre professors per ajudar-nos a crear i a desengoixar-nos.

A tall de PROPOSTES podrien ser vàries les accions a poder desenvolupar però, a grans trets, em basaré en un disseny possible que plantejo des de l'ordre que estableixen els dos blocs que Giangreco proposa (29):

- o les accions generals
- o les accions docents i curriculars.

A partir d'aquests continuaré fent propostes del que cada un dels blocs hauria de contenir com a accions importants a desenvolupar.

	ACCIONS	OBJECTIUS	ACTUACIONS	ADREÇADES A
ACCIONS GENERALS	INFORMACIÓ	- Crear cultures inclusives - Desenvolupar pràctiques inclusives	Jornada o seminari sobre les USEE i sobre els seus objectiu d'inclusió educativa	• centres: equips directius i claustre • comunitat educativa • pares
	XARXA EDUCATIVA	(amb objectius i actuacions que s'expliquen més endavant)		
	ASSESSORAMENT (veure quadre)	- Col.laborar en establir pautes de coneixement i de treball en els centres - Col.laborar en establir pautes de coneixement i de treball a nivell de la comunitat educativa.	- Elaboració de criteris i pautes comuns de coneixement dels nostres alumnes. - Elaboració de criteris i pautes comuns de seguiment dels nostres alumnes. - Elaboració de projectes de centre o zona - Coordinacions d' experiències de zona - Avaluació d'experiències realitzades.	Àmbits: • Alumnes i famílies • Centres educatius • Sector • Treball intern de l'EAP
ACCIONS DOCENTS I CURRICULARS	GRUPS DE TREBALL PRESENCIALS I TELEMÀTICS	- Col.laborar i cooperar entre professorat i centres. - Conèixer i tenir en compte experiències que s'han dut a terme a altres zones. - Acordar objectius de coneixement a compartir. - Consensuar criteris d'intervenció als centres per a l'atenció a la diversitat. - Consensuar criteris d'intervenció a les aules per fomentar actuacions específiques que s'adrecin a l'alumnat amb més dificultats per aprendre i amb necessitats educatives especials per a la millora de la pràctica educativa	a) Lectures i debat sobre innovacions d'acord amb l'educació inclusiva: - les prioritzades en aquesta recerca - les que proposa Giangreco (30) sobre: • <u>l'aprenentatge cooperatiu</u> • <u>l'ensenyament multinivell</u> • <u>el currículum</u> • <u>la tutoria a càrrec dels companys</u> • <u>la resolució creativa de problemes</u> b) Treballar el currículum: - de les àrees instrumentals, - per a alumnes concrets, - des d'enfocaments inclusius, - planificant activitats comunes entre centres que permetin dur a terme treballs de col.laboració i cooperació entre centres i entre alumnes, a partir de projectes, centres d'interès i amb propostes clares d'objectius i indicadors per a l'anàlisi de resultats	• per centres • entre centres d'una zona educativa, conjuntament amb el CEE • entre CEIP i IES d'una zona educativa vinculada o d'influència

5.1.1.- Accions generals

Després de tot el que he tingut l'oportunitat de conèixer, em reafirmo en insistir en propostes que prioritàriament opino s'han de dur a terme:

5.1.1.1.- Informació.

- a CEIP
- a IES
- a CEE
- a SERVEIS EDUCATIUS: EAP, CRP, CREDa, ELIC...
- a SERVEIS VARIS A LA ZONA: CSMIJ, CDIAP...
- a PARES
- als implicats en el TREBALL EN XARXA DEL MUNICIPI.

Em pregunto:

- Què coneixen els claudres sobre inclusió educativa?
- Què coneixen de les experiències que s'estan portant a terme en la zona, a partir de les USEE?

Els professionals de l'educació, cadascú des de i en el seu àmbit, hem de canviar de xip, si estem d'acord en establir processos i avançar per aconseguir un mateix context per a uns mateixos escolars.

Un canvi de xip que, tal com ja hem dit en algun moment, no es produeix en un obrir i tancar els ulls, però que des de l'experiència i el procés que ens atorga la mateixa professió potser ens fa el camí més poprtable.

Un avantatge que ens pot afavorir a l'hora de fer processos és el fet de tenir autonomia en els centres educatius per a poder contextualitzar i decidir la trajectòria pedagògica que volem en el nostre centre, una vegada analitzada la realidad que s'hi va configurant.

Passar a treballar amb altres alternatives educatives com s'està fent en aquesta i altres zones, atorgant uns suports –USEE- té a veure entre d'altres, en rebre i compartir informació per tal de poder després aconseguir donar sentit al que s'obre com a nova oportunitat per avançar.

5.1.1.2.- Xarxa Educativa

5.1.1.2.1.- Objectius

En del futur que es va construint potser massa poc a poc, pot arribar el moment que no calguin esforços per a decidir on ha d'estar emplaçat un alumne amb necessitats educatives especials.

Els esforços es podran emprar per donar i dotar l'alumne i les seves circumstàncies, de les millors condicions per a seguir en el seu procés educatiu i personal, per a compartir en el seu context i amb els seus amics.

Avui per avui però som on som, al començament d'aquest procés, en zones on s'hi han reunit especialització i bones pràxies en els centres d'educació especial i en zones on l'atenció a la diversitat ha hagut de cabalcar amb l'acollida de nombrosos alumnes que des de països estrangers han decidit quedar-se amb nosaltres. Aquests alumnes, que per altra banda, a vegades es suma la condició d'estranger i la de discapacitats greus i permanents.

Les coses, però, estan canviant i entre tots, sense excloure ningú, hem de fer possibles els canvis culturals, polítics i de les nostres pràxies. Professionalment hem de conèixer i avançar cap a noves fórmules, més obertes i que promoguin la inclusió social i educativa.

En el moment real que ens hi trobem, a les diferents zones educatives es fa necessari el que puguem treballar en conjunt, en comissió/grup/ o xarxa, de la manera que a continuació proposo:

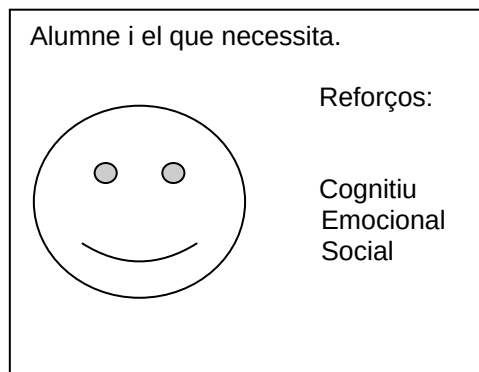
XARXA D'EDUCACIÓ PER AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT,
formada per :

- Inspecció
- Professional CEE
- Professional de CEIP
- Professional de cada IES
- Professional de l'EAP

Igual que hi ha/existeix Comissió de Matriculació, caldria analitzar la possibilitat que pugui haver per zones, una XARXA D'EDUCACIÓ PER AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT.

Una xarxa de professionals que vetlli especialment pels alumnes amb més dificultats per aprendre o els denominats alumnes NEE i que des del seguiment continu –contínuum entre l'educació primària i l'educació secundària- pugui preveure decisions que no caldrà deixar-les expressament per al temps dels traspassos d'etapa –de primària a secundària-.

Alumne per alumne que presenti NEE o que sigui susceptible de presentar-les perquè necessiti més ajuda i reforç en el seu procés educatiu, caldria que des de la XARXA es treballés amb pautes comunes de valoració i anàlisi per a trobar, entre tots, la millor opció per a cadascun d'ells.



Una xarxa d'educació **QUE**, entre d'altres objectius pugui:

- AVANÇAR EN ATORGAR ALS ALUMNES UN ACCÉS COMPLERT I IGUALITARI A L'EDUCACIÓ EN LA SEVA CONTINUÏTAT.
- ASSEGURAR EL MÀXIM D'HOMOGENEÏTAT
- PARTICIPAR (UN DELS SEUS MEMBRES) EN LES COMISSIÓ DE MATRICULACIÓ DE LES DIFERENTS ZONES
 - o Per tal de col.laborar tant en la distribució com en els ajustaments i suports que es necessiten.

- CONÈIXER I ANALITZAR CONJUNTAMENT LES NECESSITATS EDUCATIVES DELS ALUMNES CONSIDERATS AMB N.E.E. – que no es consideri només a P3 (començament) i a 6è. (canvi d'etapa)-.
 - o La importància de considerar alumne per alumne.
 - o Poden haver alumnes de CEE
 - o Poden haver alumnes que es pugui preveure una escolaritat compartida
 - o Poden haver alumnes que comencin a l'USEE i es vegin minvar les seves habilitats
 - o Poden haver alumnes que podria valorar-se la possibilitat de començar en CEE i segons procés passar a USEE
 - o Poden haver alumnes que necessitin una atenció escolar més especialitzada (transtorns de conducta)
- CONSENSUAR PARÀMETRES DE CONEIXEMENT DELS ALUMNES I LES NECESSITATS EDUCATIVES QUE SE'N DERIVIN.
- CONÈIXER I RECOLZAR LA DEMANDA DE REFORÇOS NECESSARIS PER AVANÇAR CAP A L'ESCOLARITZACIÓ ORDINÀRIA. (veure proposta recollida dades)
- COL.LABORAR EN LES REUNIONS QUE SOBRE TEMES EDUCATIUS ES TREBALLIN EN EL SÍ DE LA XARXA DE MOLLET
 - o I de les altres localitats.
- COL.LABORAR EN LA PROMOCIÓ D'ACTITUDS POSITIVES VERS L'EDUCACIÓ DE TOTS ELS ALUMNES
 - o En el seu conjunt, tinguin les necessitats que tinguin.
- VETLLAR PER ACONSEGUIR MILLORAR ELS RESULTATS DE TOTS ELS ALUMNES.
- FOMENTAR "ACCIONS DOCENTS" RESPECTE A:
 - o Suport entre professionals
 - o Col.laboració entre professionals
 - o Enriquiment entre professionals d'àmbits diferents (CEE, CEIP, IES, CEE)
 - o Relacions de treball
 - o Planificació d'activitats diverses

5.1.1.2.2.- Pautes i instruments comuns per a conèixer més els nostres alumnes

El Vallès Sud gaudeix des de varis cursos ençà d'un PLA DE MILLORA que progressa curs per curs.

Els contínuum que s'estableixi entre l'Educació Primària i l'Educació Secundària hauria de permetre disposar de dades suficients com per avançar en previsions pel que fa a necessitats i suports a la zona.

Els traspàs d'informació entre l'educació primària i l'educació secundària és una de les anelles que ha anat consolidant-se a la zona com a tasca important en el coneixement dels processos dels nostres alumnes.

Hi ha però, famílies noves (d'altres zones o estrangers) que passen a conviure en aquests contextos. Hi ha també situacions desencadenants vàries i complexes que en la

preadolescència i l'adolescència es manifesten com a detonants de futurs processos complicats.

Existeixen també tarannàs educatius que es concreten en el sí de cada centre –CEIP- i que caldria conèixer davant canvis d'etapa educativa o d'opció educativa (USEE;CEE..). A cada CEIP es concreta una vida escolar i s'ha atès els alumnes fins determinada edat evolutiva en un context on es comparteix una situació més estable escolarment parlant: una aula, un mateix grup, un/a tutor/a. Si bé l'atenció en determinats espais de temps és a càrrec de mestres especialistes: Educació física, Educació musical, Educació especial... la major part de les hores són tots plegats i amb el/la tutor/a.

Partir d'instruments comuns, consensuats, que permetin filar més prim respecte el coneixement dels nostres alumnes i alhora proporcionin uns mateixos paràmetres que facilitin els treball entre els professionals que hi hem de col.laborar, pot agilitzar processos.

Pautes comunes de valoració curricular i emocional. amb les que tota la XARXA DE PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ pugui consensuar més fàcilment la promoció o no a l'A. Ordinària amb el suport que l'alumne necessiti.

I per a posar alguna exemplificació, eines com l'anàlisi d'indicadors evolutius i emocionals a partir de:

- Tests projectius: De la persona, casa, arbre, família... pel que fa a l'observació i anàlisi de desenvolupament emocional dels nostres alumnes.
- Qüestionaris com el que es proporciona al "Joc de les frases incompletes"

- a) M'agrada: _____
 - b) A vegades desitjo: _____
 - c) Sóc: _____
 - d) Els altres em veuen: _____
 - e) Tinc por: _____
 - f) Necessito: _____
 - g) Quan sigui gran: _____
 - h) _____
 - i) _____

Poden donar un volum d'informació important a tenir **en compte entre tots**.

Així podem conèixer d'un/a alumne/a:

- o la capacitat de comunicació (extensió de la frase)
- o el nivell de comunicació en la seva expressió escrita,
- o l'actitud, segons les seves respostes,
- o la grafomotricitat,
- o la presentació de la fitxa o treball.
- o el nivell d'ortografia,
- o el nivell de sintaxi,
- o i conèixer sentiments, interessos i expectatives respecte diferents valors que transmet l'alumne.

Hi ha força bibliografia al respecte per a treballar en la tutoria però que ens pot servir de referent per a saber més dels nois i noies:

- BRUNET, J.J; i altres (1982); Tutoría con adolescentes” Ediciones SPX. Madrid.
- PALLARES; M.; “Técnicas de grupo para educadores” Educación-96, Publicaciones ICCE. Madrid

i moltes altres publicacions que formarien part de la bibliografia d'altre apartat, però que el que aquí es vol deixar palès és la senzillesa del mètode i la quantitat d'informació que es pot obtenir d'un alumne/a.

A més és un material que es pot passar a tot un grup-classe i el tutor/a també pot aprofitar aquest treball i treure un rendiment de la informació que proporcionen els seus nenes/es.

Les dades que ens proporcionin aquestes valoracions poden permetre'ns consens i decisions conjuntes respecte el que necessiten els nostres alumnes:

- ❖ més atenció emocional i social i cert acompanyament a l'aula ordinària.

Altres alumnes:

- ❖ més atenció curricular específica amb suport/s important/s dins de l'aula i/o en petits grups.

Seria interessant, una vegada més, anar més enllà del criteri de C.I., que encara que és necessari coneixe'l, no hauria de ser factor determinant que suposi una opció educativa (USEE) o una altra.

Seria interessant també prevenir i avançar en els aspectes socials i individuals de l'alumne (indicadors emocionals). Els factors emocionals i de relació amb els altres són els que dificulten , o no, l'adaptació d'un alumne en un altre centre (IES) i en la relació, col.laboració, cooperació que ha d'establir amb nous companys. Factors que en arribar a l'adolescència no es solen solucionar artificialment.

Seria interessant també començar amb pautes i valoracions com abans millor, evidentment les que corresponguin a l'edat dels valorats, però caldria pensar des de que l'alumne és a la Llar d'infants.

5.1.1.2.3.- Propostes per al seguiment individual i global dels nostres alumnes:

- INDIVIDUAL perquè pot donar informació de cada alumne en particular
-
- GLOBAL perquè el recull d'aquestes dades ens pot permetre saber:
 - Si els suports continuen éssent els mateixos en una i altra etapa educativa.
 - Quins suports augmenten?
 - La totalitat de suports emprats i el que calen emprar.
 - Quins són necessaris potenciar?

- Si els psicopedagogs/gues són suficients per a dur a terme els acompanyaments i assessoraments corresponents.

És necessari que tota la XARXA consensui sobre les característiques que defineixen l'alumne/a del qual parlem.

A continuació exposo models de consens proposats per varis autors sobre problemes i suports necessaris per als nostres alumnes el que anoto com a idees a tenir en compte:

Problemes de l'alumne	Personal de suport potencial
<u>Processos cognitius i d'aprenentatge</u> - Adaptacions o alternatives curriculars i docents - Organització de tasques i horaris	Educador, logopeda, terapeuta ocupacional, psicoleg, especialista de la vista i oïda, companys, professor de suport. Educador, logopeda, terapeuta ocupacional, professor de suport.
<u>Comunicació i interaccions</u> - Comunicació no verbal - Socialització amb els companys - Comportament adaptatiu	Logopeda, professor, familiars. Logopeda, professor, psicoleg, companys. Educador, psicoleg, logopeda, companys.
<u>Físic o motor</u> - Ús funcional de les mans - Mobilitat i desplaçaments - Postura corporal - Forma i activitat física	Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, familiar, company. Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, especialista en orientació i mobilitat, educador, familiar, company. Fisioterapeuta, terapeuta ocupacional. Fisioterapeuta, professor d'educació física, ATS.
<u>Sensorial</u> - Visió - Audició	Especialista de la visió, terapeuta ocupacional, especialista en orientació i mobilitat. Especialista de l'oïda, logopeda.
<u>Salut</u> - Dificultat per a menjar - Medicació - Altres necessitats sanitàries	Terapeuta ocupacional, logopeda, fisioterapeuta, ATS, educador. ATS. ATS.
<u>Vida actual i futura</u> - Previsions de carrera i professionals - Temps lliure - Suport a la llar i comunitat	Orientador professional, orientador escolar, educador. Educador, terapeuta ocupacional, animador comunitari. Treballador/a social, orientador, educador.

El suport suposa:	No suposa suport:
- Ajudar als alumne si famílies a fer realitat la seva idea de vida digna. - Atendre les necessitats de suport identificades. - Modificar l'assignació de recursos de manera que s'incloguin a tots els alumnes en la vida escolar ordinària. - Recordar que els alumnes són els protagonistes del seu aprenentatge. - Reconèixer els esforços dels companys d'equip. - Dissenyar mètodes curriculars i didàctics que ajudin al mestre a incloure tots els alumnes. - Dissenyar mètodes curriculars i didàctics que ajudin a l'alumne a tenir un aprenentatge actiu. - Dissenyar mètodes curriculars i didàctics que promoguin la interdependència positiva entre alumnes. - Facilitar la informació constructiva sobre les conseqüències de les accions i la millora de l'aprenentatge. - Facilitar informació suficient i ajustada.	- Dur a terme una observació a l'aula i redactar notes pel mestre sense establir diàleg. - Expressar opinions i consells sense permetre el diàleg. - Sol·licitar una reunió amb el mestre en les hores de classe - Presentar al mestre un llistat de destreses o activitats a desenvolupar. - Dir al mestre el que ha de fer. - Proporcionar al mestre únicament un fitxer de recursos. - Anar voltant amb l'alumnat amb necessitats educatives especials per la classe. - Fer teràpia a les classes. - Fer suggeriments sobre intervencions que poden interferir en la rutina de classe. - Proporcionar més suport del necessari.

7. AYUDAS/PROGRAMAS/APOYOS A LA MOVILIDAD DESDE EL MODELO DE LA CIF OMS 2001 PARA AUMENTAR EL FUNCIONAMIENTO

Aplicación del modelo propuesto en la CIF para recabar información a las entidades asociativas en lo concerniente a las ayudas, programas y apoyos a la movilidad.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN		ÁLAVA	BIZKAIA	GIPUZKOA
DIRECTAS A MEJORAR LA CAPACIDAD		• OBTENCIÓN DEL PERMISO DE CONDUCIR • ¿AYUDAS PARA PROMOCIÓN PROFESIONAL?	• OBTENCIÓN DEL PERMISO DE CONDUCIR	
DIRECTAS A MEJORAR EL DESEMPEÑO	DIRIGIDAS A LA PERSONA	• AYUDAS PARA LA ASISTENCIA ESPECIALIZADA • ADQUISICIÓN DE AYUDAS TÉCNICAS Y SU RENOVACIÓN • ADQUISICIÓN DE SILLAS DE RUEDAS	• AYUDAS PARA LA ASISTENCIA ESPECIALIZADA DE DESENVOLVIMIENTO PERSONAL • ADQUISICIÓN DE SILLAS DE RUEDAS • ADQUISICIÓN DE AYUDAS TÉCNICAS	• AUTOMOVILIDAD • SILLAS ELÉCTRICAS • SILLAS ESPECIALES
	DIRIGIDAS A CAPACITAR LAS VARIABLES CONTEXTUALES A NIVEL DEL MICROSISTEMA	• SUPRESIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS • ADAPTACIÓN FUNCIONAL DE HOGAR • COMPRA DE VIVIENDAS ADAPTADAS • ADQUISICIÓN Y ADAPTACIÓN DE VEHÍCULOS	• SUPRESIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS EN LA VIVIENDA • ADQUISICIÓN DE VEHÍCULO A MOTOR. ADAPTACIÓN DE VEHÍCULOS	• ACCESORIOS DE ASEO, BAÑO Y DUCHA • APARATOS DE ELEVACIÓN Y TRASLADO • ACONDICIONAMIENTO INTERNO • ACCESIBILIDAD DE LA VIVIENDA • ADAPTACIÓN DE VEHÍCULO • ADQUISICIÓN DE VEHÍCULO
FUNCIONAMIENTO				
DIRECTA A CAPACITAR LAS VARIABLES CONTEXTUALES A NIVEL DE MESOSISTEMA		• ¿AYUDAS PARA PROMOCIÓN PROFESIONAL? • ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD) • TARJETA DE ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD) • IMPUESTOS (IVA, MATRICULACIÓN, IMVTM) • BONO-TAXI • TRANSPORTE PÚBLICO (ADAPTADO Y REDUCCIÓN DE TARIFAS)	• TRANSPORTE PARA REHABILITACIÓN • TRANSPORTE ESPECIAL • ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD) • TARJETA DE ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD) • IMPUESTOS (IVA, MATRICULACIÓN, IMVTM) • TRANSPORTE PÚBLICO (ADAPTADO Y REDUCCIÓN DE TARIFAS)	• ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD) • TARJETA DE ESTACIONAMIENTO (LEY ACCESIBILIDAD). • IMPUESTOS (IVA, MATRICULACIÓN, IMVTM) • BONO-TAXI • TRANSPORTE PÚBLICO (ADAPTADO Y REDUCCIÓN DE TARIFAS)

(33)

A les següents pàgines apporto una proposta que elaboro sobre la forma de recopilar a la nostres zones educatives, els d'alumnes que queden definits segons un perfil i els reforços que necessitarien per al seu desenvolupament, que bé ja han pogut gaudir i necessiten o no de la seva continuïtat en etapes posteriors.

La decisió final sobre el personal, el tipus i la magnitud del suport necessaris s'haurien d'aconseguir per consens.

Nom alumne/a: _____ Edat: _____ Nivell: _____		
Data: _____ Centre: _____ Curs: _____		
Reforç cognitiu: (alumnes sense trastorn de conducta): - per retard mental : greu _____ lleuger _____ mig _____ - per immaduresa: greu _____ lleugera _____ mitja _____ - per inhibició: greu _____ lleugera _____ mitja _____ Retard important en els aprenentatges (+ de 2 nivells): • prioritat LLENGUATGE: - GRAFIA: entenedora _____ deficient _____ - EXP. ORAL: entenedora _____ amb dificultats _____ - EXP. ESCRITA D'UNA IDEA: correcta _____ incorrecta _____ (+ 6 paraules correctes) - LECTURA: - sil.làbica - vacil.lant - corrent - corrent expressiva OBSERVACIONS:	Reforç rebut a Ed. Primària Mestre/a ed. especial: NO _____ SI _____ Hores setamana: _____ Educador/a: horari total _____ horari parcial: núm. hores _____ <u>Fora centre</u> - CDIAP _____ - reforç privat _____ - altres: _____ _____ _____ _____ CAD: _____ OBSERVACIONS:	Reforç necessari a Ed. Secundària Psicopedagog/a: NO _____ SI _____ horari total _____ horari parcial _____ núm. hores _____ Educador/a: horari total _____ horari parcial: núm. hores _____ <u>Fora centre</u> - reforç privat _____ - altres: _____ _____ _____ _____ CAD: _____

Nom alumne/a: _____ Edat: _____ Nivell: _____			
Data: _____ Centre: _____ Curs: _____			
Reforç cognitiu: (alumnes amb alteracions psíquiques) VEURE REFORÇ COGNITIU EXPLICAT ANTERIORMENT. Reforç emocional: - per trastorn neuròtic _____ - per trastorn psicòtic: _____ - per trastorn psicopàtic: _____ - per trastorn psicossomàtic: _____ OBSERVACIONS: 	<table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>Reforç rebut a Ed. Primària</i> En el centre: Tutoria: _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Privat: _____ Beca _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS: </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i> En el centre: Tutoria _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Psicopedagog/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Hospital de Dia _____ UCA _____ Privat: _____ Beca: _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS: </td> </tr> </table>	<i>Reforç rebut a Ed. Primària</i> En el centre: Tutoria: _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Privat: _____ Beca _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS: 	<i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i> En el centre: Tutoria _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Psicopedagog/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Hospital de Dia _____ UCA _____ Privat: _____ Beca: _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS:
<i>Reforç rebut a Ed. Primària</i> En el centre: Tutoria: _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Privat: _____ Beca _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS: 	<i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i> En el centre: Tutoria _____ Grup-classe: _____ Educador/a: _____ Quan? _____ Psicopedagog/a: _____ Quan? _____ Fora del centre: CSMIJ _____ Hospital de Dia _____ UCA _____ Privat: _____ Beca: _____ Altres: _____ Treball amb pares _____ _____ OBSERVACIONS: 		

Nom alumne/a: _____ Edat: _____ Nivell: _____							
Data: _____ Centre: _____ Curs: _____							
Reforços per: - dèficit sensorial: sordesa _____ hipoacusia _____ ceguera _____ ambliopia _____ altres: _____ - dèficit físic: P.Cerebral _____ E. Bífida _____ Epilepsia _____ Per altres _____ Síndromes: _____ _____ _____ OBSERVACIONS: 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"><i>Reforç rebut a Ed. Primària</i></th> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"><i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i></th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____ </td> <td style="padding: 5px;"> CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____ </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Fisioterapeuta: _____ Psicomotricitat: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____ </td> <td style="padding: 5px;"> Fisioterapeuta: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____ </td> </tr> </table> ADAPTACIÓ MATERIALS I/O ÀREES: _____ _____ _____ _____ OBSERVACIONS: 	<i>Reforç rebut a Ed. Primària</i>	<i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i>	CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____	CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____	Fisioterapeuta: _____ Psicomotricitat: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____	Fisioterapeuta: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____
<i>Reforç rebut a Ed. Primària</i>	<i>Reforç necessari a Ed. Secundària</i>						
CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____	CREDA: _____ Logopeda: _____ ONCE: _____ EAP Visuals: _____ Altres: _____ _____ _____						
Fisioterapeuta: _____ Psicomotricitat: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____	Fisioterapeuta: _____ Assessorament mèdic _____ UTAC: _____ Altres: _____ _____						

Nom alumne/a: _____ Edat: _____ Nivell: _____ Data: _____ Centre: _____ Curs: _____		
Reforços per: - necessitats educatives derivades de situació social o cultural desfavorida: - nouvingut - altres cultures - desescolarització - hospitalisme - dificultats familiars - absentisme - altres: _____ _____	Reforç rebut a Ed. Primària	Reforç necessari a Ed. Secundària
	ELIC _____ SS.SS. _____ DGAI _____ Activitats extraescolars _____ _____ _____	ELIC _____ SS.SS. _____ DGAI _____ Activitats extraescolars _____ _____ _____
OBSERVACIONS:	OBSERVACIONS:	

5.1.1.3.- Assessorament

Vull partir per a explicar aquesta acció general de **l'assessorament** d'un enfocament que afavoreixi el desenvolupament de la funció assessora que té a veure amb la professió de psicopedagog/a d'EAP.

Funció que entenc relacionada amb l'acompanyament en els processos d'ensenyament i aprenentatge i que s'organitza des de la intervenció en els àmbits següents:

- Atenció a l'alumnat i a les seves famílies.
- Atenció als centres educatius.
- Atenció al sector.

A aquests tres àmbits d'intervenció sumaré l'assessorament i el treball en col.laboració que es pot realitzar en el sí de les sessions de treball intern d'EAP.

En el quadre següent desplego la quantitat d'oportunitats d'assessorament que és possible dur a terme des del marc de les nostres intervencions.

Aquestes intervencions, proposo, haurien d'organitzar-se a partir d'un treball intern en el sí dels EAPs que donessin coherència als objectius que pretenem aconseguir.

ASSESSORAMENT		
AMBITES	ACTUACIONS	OBJECTIUS
<u>L' alumnat i a les seves famílies.</u>	- Identificació i avaluació de l'alumne/a	* col.laborar amb mestres i professorat en general, en la planificació de la resposta educativa en l'aula ordinària. * poder fer una adequació acurada dels objectius educatius a prioritzar, * conèixer quins altres recursos i suports que a més a més dels ordinaris necessita per a progressar en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge, * garantir a l'alumne/a amb NEE un seguiment que pugui proporcionar els ajustaments necessaris en el seu procés. * poder continuar compartint en l'entorn que li proporciona l'aula ordinària.
	- Amb famílies - Amb grups de pares: AMPA	* informar, * afavorir la participació a l'escola, de pares i mares, tant en la col·laboració del dia a dia com per a tasques d'activitats puntuals que es puguin dur a terme al llarg del curs. * aconseguir la seva col·laboració en la difusió de cultura inclusiva. * aconseguir la seva col·laboració en fer realitat una escola per a tots/es els seus fills/es.
<u>Els centres educatius</u>	- Amb equip directiu	* informar, * proporcionar informació i elements per a afavorir la implementació de l'educació inclusiva. * ajudar-los davant el procés educatiu que segueix el centre i per tal puguin analitzar: on són i cap a on volen continuar com a opció pedagògica. * acompanyar-lo en el desenvolupament d'un projecte educatiu que fomenti la inclusió educativa. * col·laborar des de l'inici del projecte inclusiu.

		* col·laborar vers l'evolució de projectes iniciats. * col·laborar en la resolució dels conflictes que puguin aparèixer. * col·laborar en aportar criteris de treball per a l'organització, la metodologia i el currículum. * col·laborar en construir criteris de valoració del procés
	- Amb claustre	* informar, * promocionar la cultura inclusiva * promocionar les pràctiques inclusives. * promocionar la cooperació entre professors * col·laborar en la reflexió conjunta dels processos que vivim en els centres educatius. * col·laborar en la promoció de l'educació especial vers l'acompanyament i suport del professorat d'aula ordinària. * col·laborar amb educació especial en les funcions que li són demanades des del suport educatiu dins A.O. * col·laborar en la renovació del context d'aula on han de compartir tots els/les alumnes. * col·laborar en la renovació d'estructures i espais del centre educatiu on han de compartir tots els/les alumnes. * promocionar pautes per al treball compartit entre més d'un professor a l'aula ordinària. * col·laborar en adequar objectius, continguts, activitats i metodologia de treballar amb el grup classe. * col·laborar en adequar processos de tutoria i d'orientació per a tot l'alumnat.
	- Amb equip docent	
	- Amb tutor/a	
	- Amb educació especial	
	- Amb CAD – Comissió Atenció Diversitat.	
<u>El sector.</u>	- Amb Ajuntament.	* Informar, * promocionar la cultura inclusiva * col·laborar en de projectes reals que tinguin a veure amb els centres educatius.

	- Amb el treball en xarxa.	* Informar, * col·laborar en el treball conjunt en el sí de la xarxa educativa. * transmetre informació. * promocionar la cultura inclusiva * promocionar opcions inclusives
	- Amb àmbits del municipi: - Emissora de ràdio - Canal de TV	* informar * promocionar la cultura inclusiva * aportar propostes i suggeriments de resposta educativa inclusiva
	- Amb la coordinació de seminaris de treball per a mestres educació especial. - Amb grups de treball de professorat per a l'atenció a la diversitat. - Amb activitats Pla Formació de zona.	* informar * promocionar la cultura inclusiva * promocionar les pràctiques inclusives.
	- Amb coordinació en el procés de transició d'etapes.	* informar * per garantir el contínuum entre les etapes educatives, des de la cultura i les pràctiques inclusives.
	- Amb llars d'infats de la zona.	* informar * promocionar la cultura inclusiva * promocionar les pràctiques inclusives
	- Amb Serveis implicats: CRP CREDA ELIC CSMIJ	* informar * col·laborar en ajudar a dur a terme les seves tasques des de la cultura i les pràctiques inclusives

El treball intern de l'EAP.	- Amb l'equip.	* compartir informació respecte objectius i pràctiques de la cultura inclusiva. * compartir coneixement per donar a conèixer cultura i pràctiques inclusives. * elaborar criteris comuns per a la pràctica psicopedagògica i social que afavoreixi l'educació inclusiva. * Compartir criteris psicopedagògics per a l'elaboració de dictàmens i informes. * compartir la informació d'experiències que ja s'estan portant a terme. * col·laborar en l'anàlisi i valoració dels processos que s'estan portant a terme en el municipi o zona d'intervenció de l'equip. * col·laborar en consensuar criteris d'actuació inclusius per anar disseminant als centres educatius. * col·laborar en consensuar criteris de treball vers la inclusió des de la diferent oferta de resposta educativa que es pugi donar en un municipi o zona. * compartir criteris de promoció per a la col·laboració entre diverses experiències inclusives que es puguin portar a terme en una zona educativa, en una localitat... * promocionar la supervisió d'experts en inclusió que puguin fer-nos avançar com a equip i com a municipi o zona educativa. * consensuar què, com i quan col·laborar en els tres àmbits desenvolupats anteriorment.
---	-----------------------	---

5.1.1.- Accions docents i curriculars

- Instruments comuns d'anàlisi i de pautes per a treballar als centres

Una altra eina que he volgut conèixer i aprofundir com a pas inicial a partir de la qual establir un fil conductor de treball ha estat L'ÍNDEX –GUIA PER A L'AVALUACIÓ I MILLORA DE LA INCLUSIÓ EDUCATIVA, el que proposo també a qualsevol zona interessada en aquest procés.

Segons al mateix ÍNDEX (ó GUIA) s'hi explica, aquests materials tenen per objectiu millorar els rendiments educatius, a través però, de pràctiques inclusives.

També s'hi explica que aquests materials proposen ser “una forma sistemàtica de compromís amb un pla de millora del centre educatiu” i no pas “una iniciativa més per als centres educatius”.

La prova pilot a partir de la primera versió de l'ÍNDEX es va dur a terme en 6 centres d'Educació Primària i Secundària a Anglaterra, durant el curs 1997-1998 amb el suport financer del *Centre for studies on Inclusive Education, CSIE*.

A l'apartat 4.5 d'aquesta recerca es troba la meua aportació d'experiència de treball amb les propostes que ens ofereix aquest ÍNDEX-Guia.

6.- CONCLUSIONS

Caminem cap a aconseguir escoles per a tots els nostres alumnes i les USEE poden arribar a facilitar aquest camí...

Aquesta llicència m'ha permès projectar, llegir, contactar amb molts i diferents professionals del món educatiu, viatjar i veure el que s'està fent a l'entorn de la inclusió... Estudiar, conèixer pautes de treball (INDEX), escoltar experiències de fora (Itàlia: Sr. Nicola Cuomo; Sra. Anna Soldati...) i reflexionar, reflexionar, reflexionar sobre pràctiques educatives, pròpies i del context i qüestionar-me possibilitats de caminar dins aquest procés.

Hi ha molta preocupació per l'educació... a tothom ens agradaria avançar en propostes i en respostes professionals més positives.

Allò fonamental si estem d'acord en intentar avançar en el que aquí es proposa és canviar el nostre XIP!! Si ens ho creiem i volem avançar cap a opcions cada vegada més inclusives, tots els implicats: professorat de centres, professionals d'EAP, professionals de suport... Hem de canviar el XIP!!

Disposem per ara, d'una eina més –UEE/USEE – i aquesta “última tecnologia” ens ha de permetre progressar en organització i metodologia per atendre MÉS I MILLOR. Tenim eines i les que tenim hem d'utilitzar-les bé.

Una sola EINA però, no ho pot fer tot. Necessitem tot el quadre d'EINES que coneixem per a poder “construir” aprenentatge a Catalunya.

M'identifico amb idees d'Ainscow quan diu que el més important és la gent. Que han après que és molt probable que les coses puguin millorar quan un grup de persones col.labora per a examinar les seves experiències i les seves conviccions. Que això porta a la creativitat i a la innovació. Que la millor estratègia consisteix en crear xarxes de col.legues i encoratjar-los per tal col.laborin per a que la innovació els porti a l'èxit. Que podem aprofitar idees imatèrials d'altres fonts, però que la base dels canvis és tradueix en la suma dels esforços. (34)

Alvaro Marchesi a qui vaig escoltar en la seva última conferència a Barcelona, per a la presentació del seu llibre “*Qué será de nosotros, los malos alumnos*” també ens va fer pensar en la gent, en les persones com a pilars, en els pilars que necessitem tots per a progressar i en els que hem de proporcionar als nostres alumnes.

Sembla que molts d'ells però s'han de construir i contenir des de la gent de l'educació i si realment ho han de ser, representa que són fonaments per a la seguretat, la identitat. Si aquests els fallen hauran de “construir-se” o aconseguir-se altres que encara que substituïtoris els ajudin en aconseguir la seva fermesa.

També es referix a aquest concepte, Stainback (35) quan diu que un altre avantatge de les escoles inclusives

" es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Dados los cambios de la estructura familiar y la movilidad que se observan en unas sociedades cada vez más complejas, a veces los estudiantes carecen de los apoyos que, en el pasado, les proporcionaban unas unidades familiares fuertes e intocables, los hermanos, las amistades vivas y estables del vecindario y las relaciones existentes entre los miembros de la familia no nuclear. Las presiones crecientes que ejercen las drogas, las bandas, el suicidio y las rupturas familiares, cada vez más corrientes

contribuyen también a incrementar la necesidad de aceptación y de adquisición de un sentido de pertenencia al grupo. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad”

Els altres pilars

Si bé “ *es crucial que la sociedad tenga estima a los maestros*”, “la combinació d'accions estructurals, polítiques i de recursos humans i simbòliques pot facilitar el canvi” (36).

Aporto, a continuació, un conjunt d'articles que pretenen, entre d'altres, constituir propostes per al debat i el diàleg entre professionals.

“Es crucial que la sociedad tenga estima a los maestros”

C. M., Madrid

La directora de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, Cecilia Braslavsky, está por completo convencida de que la sociedad debe brindar a los maestros consideración social y apoyos para que su tarea se desarrolle a plena satisfacción. “La estima de la sociedad a los maestros es crucial para que estos puedan resolver los problemas a los que se enfrentan en este siglo”. Así lo expresa en un documento redactado con ocasión de la semana monográfica de educación que celebró recientemente la Fundación Santillana.

En dicho trabajo, Braslavsky sostiene también la necesidad de que la formación inicial de los docentes incorpore el aprendizaje de los aspectos emocionales y prácticos de la educación y no sólo la transmisión de contenidos, que pierden actualidad “cada vez más rápido”. Y así habrá de evaluarse después, añade. No

solamente mediante indicadores de rendimiento o eficacia del alumno sino observando también los sentimientos de los estudiantes, señala. El equipo directivo y la inspección, sostiene, deben asegurarse de que el niño recibe una formación global.

A pesar de las posibles dificultades, destaca la capacidad de muchos profesores para desarrollar su tarea en condiciones de adversidad. Hay dos claves para ello, dice: “Profesionalismo y fortaleza ética”. Estos profesores, dice, son aquellos que se relacionan con el alumno como persona así como “con el contexto del que provienen”.

Todas estas consideraciones son clave para una enseñanza de calidad, según Braslavsky. Y a ellas añade, además, el fomento del trabajo en equipo “en todos los niveles posibles”, dentro y fuera de la escuela. “Algunos maestros envían cartas a los padres de sus alumnos que son analfabetos; pero también hay maestros que no perciben gestos de compromiso y preocupación por parte de algunas familias, que no logran respetar las más elementales pautas de funcionamiento de los maestros como trabajadores”, puso como ejemplos.

EL PAÍS, lunes 20 de diciembre de 2004

El temps que ens toqui viure tindrà a veure amb altres pilars de contenció com són:

- El **comprimís polític** que ens faci créixer.

El déficit de Cataluña en educación pública es de 2.400 millones

La Cámara achaca la carencia al modelo de financiación autonómica

S. DEL ARCO, Barcelona

Ni infraestructuras ni educación. Cataluña tiene un déficit en enseñanza pública no universitaria —esto es, primaria, secundaria y formación profesional— de 2.400 millones de euros. Esta es la “preocupante”

conclusión a la que llega la Cámara de Barcelona después de comparar lo que la Generalitat va a invertir este año por estudiante con la inversión media de la Europa de los Quince. La Cámara culpa de esta situación al modelo de financiación autonómica.

Puesto que el gasto catalán va a ser de 3.600 euros por estudiante —según lo consignado en el Presupuesto de la Generalitat para 2005— y la media europea se estima en 5.900, el dinero necesario para que Cataluña alcance el gasto en educación pública no universitaria de la UE asciende a 2.400 millones de euros, de acuerdo con los cálculos de la cámara.

“El capital humano, la educación, es, junto a las infraestructuras, un factor estratégico para cualquier economía líder, uno de los pilares fundamentales para su competitividad, porque el crecimiento de mañana es la educación de hoy”, subrayó ayer el presidente de la cámara, Miquel Valls. El empresariado catalán se queja de falta de formación básica de los “candidatos a trabajadores”, así como de un conocimiento insuficiente del entorno empresarial, falta de compromiso con la empresa, bajo sentido de la responsabilidad y un inglés “claramente deficitario”.

La institución cameral no deja de martillar sobre las carencias de Cataluña para ser competitiva. En junio pasado ya cuantificó en más de 5.800 millones de euros el déficit inversor en infraestructuras que arrastra Cataluña en los últimos 15 años.

Por ello, Valls no dudó ni un instante en reclamar un nuevo modelo de financiación que “garantice las necesidades básicas de Cataluña”, si bien eludió pronunciarse sobre ninguna propuesta. Para alcanzar los niveles europeos en educación pública no universitaria, la cámara calcula que Cataluña tendría que aumentar el gasto por estudiante a un

Gasto público en educación no universitaria

Sobre el PIB

Año 2002. En porcentaje

Extremadura	5,5
Castilla-La Mancha	4,3
Andalucía	3,7
Murcia	3,7
Galicia	3,7
Canarias	3,6
País Vasco	3,3
Asturias	3,2
Castilla y León	3,2
C. Valenciana	3,0
Navarra	3,0
Cantabria	2,8
Aragón	2,6
La Rioja	2,6
Baleares	2,5
Cataluña	2,2
Madrid	1,9

Por alumno matriculado

Año 2002. En euros

País Vasco	4.723
Navarra	4.269
Asturias	3.479
Galicia	3.392
Extremadura	3.389
Castilla y León	3.380
Castilla-La Mancha	3.339
Aragón	3.250
La Rioja	3.249
Canarias	3.136
Cantabria	3.086
Baleares	3.077
C. Valenciana	3.001
Cataluña	2.798
Murcia	2.709
Madrid	2.535
Andalucía	2.459

Fuente: Cámara de Comercio de Barcelona.

EL PAÍS

ritmo anual del 15% hasta 2010, algo a lo que se compromete el Pacto del Tinell.

El gasto público por estudiante de Cataluña fue de 2.800 euros en 2002, según datos proporcionados por la Cámara, frente a los 3.200 euros de la media española y a los más de 5.000 de la media comunitaria.

El presidente de Fomento del Trabajo, Juan Rosell, se sumó al debate al asegurar que la educación es una de las grandes “reformas pendientes”. Rosell criticó tanto la falta de fondos para la formación ocupacional como la

falta de colaboración entre universidad y empresa.

Por otra parte, la cámara también avanzó ayer que el producto interior bruto (PIB) catalán creció en 2004 el 2,6%, después de crecer el 2,7% en el cuarto trimestre, con lo que se ha cerrado la brecha abierta en 2002 con el crecimiento del conjunto de la economía española. Valls señaló la “recuperación de la inversión productiva” y las exportaciones como principales motores de la economía catalana. El crecimiento económico previsto para 2005 es del 2,8%.

EL PAÍS, martes 8 de febrero de 2005

- El comprimís en el consens a tots els nivells, tant el que té a veure amb els principis que despleguin noves lleis que s'ens van instal·lant, com el que té a veure amb el treball que es desenvolupa des de l'àmbit micro i que pot aportar propostes des de la realitat immediata a l'àmbit macro.

EL PAÍS, lunes 20 de diciembre de 2004

Educación

CECILIA BRASLAVSKY / Directora de la Oficina de Educación de la Unesco

"La calidad de la educación no depende de cuánto se invierte, sino de cómo se gasta"

LCARMEN MORÁN, Madrid a directora de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, Cecilia Braslavsky, elaboró el catálogo para una educación de calidad con motivo de las pasadas jornadas educativas de la Fundación Santillana. "Busqué en este texto volver a la expresión básica, al lenguaje de todos, tuve la necesidad de encontrar lo simple, pero detrás de lo simple suele haber un recorrido complejo. El recorrido a través de la complejidad de lo moderno que requería la escuela universal desembocó en la escuela tradicional".

Pregunta. Dice que los niños han de aprender en la felicidad, pero se prima el esfuerzo.

Respuesta. La felicidad no es sinónimo de hedonismo. Uno puede aprender a ser feliz a través de un trabajo riguroso, de un pensamiento intelectual profundo, de la solidaridad. El problema es cuando este complejo conjunto se reduce a una sola dimensión: la del consumo, la producción o sólo la solidaridad. La verdadera felicidad exige también que se aprenda a producir y a competir cuando es necesario.

P. ¿Están preparados los maestros para afrontar estas enseñanzas?

R. Más de lo que podría parecer, pero si se evaluara la formación integral de los alumnos los profesores estarían más seguros en la búsqueda de esa formación. Pero los grandes estudios internacionales evalúan si se conocen los derechos humanos o la constitución, pero no si el alumno asume esos conocimientos.

P. Muchas veces se dice que los padres no se acercan a la escuela; otras, que el acercamiento excesivo ahoga a los profesores. ¿Dónde está el equilibrio?

R. No existe el padre promedio, ni el profesor promedio. Una buena relación comportaría avanzar en un contrato de cooperación diferente para cada circunstancia; las formas de cooperar no pueden ser homogéneas en sociedades que no lo son. En algunas comunidades las madres cocinan en los colegios para que



Cecilia Braslavsky.

los niños estén bien alimentados; en otras forman parte de los consejos escolares. Se puede dar el caso de que en una disciplina concreta haya padres que, por su trabajo, sepan más que los maestros; entonces deben formar parte del equipo y colaborar en el desarrollo de las disciplinas. Hay que desmontar prejuicios.

P. Afirma que la escuela necesita hacer alianzas con el resto de la sociedad, empresas, medios de comunicación, hospitales.

R. Las escuelas deben recurrir a ellas porque los alumnos aprenden sobre la vida real y los profesores, a su vez, pueden actualizar conocimientos. Y las instituciones deben admitir a los estudiantes, no sentirse perturbadas por sus visitas.

P. Menciona el trabajo en equipo como una fórmula exitosa, pero ya era conocida, ¿por qué sigue sin aplicarse?

R. Los profesores aceptan cada vez más el trabajo en equipo de sus alumnos, pero en lo que hay que avanzar es en el trabajo en equipo entre los profesores y esto no depende sólo de su buena

voluntad, sino del modelo de funcionamiento institucional. Ya no sirve el lema de cada maestrillo con su librillo; habría más bien que decir cada institución con su visión. Que los profesores se pongan de acuerdo, por ejemplo, antes de decidir qué libros de texto o de lectura quieren que lean sus alumnos, para no repetirse.

P. En los países occidentales hay libros para leer y, sin embargo, parece que cada vez se lee menos. En los países pobres no se lee porque no hay libros, pero, cuando los tengan, puede que dejen de hacerlo... Se necesitan recursos, pero ¿qué pasará cuando se tengan?

R. Se busca una receta mágica para avanzar en la educación pero yo creo que los procesos no son tan heterogé-

neos. Antes eran las familias que quienes pagaban la educación hasta que los Estados se dieron cuenta de que así no se avanzaba rápido y se hicieron cargo de los sistemas educativos. La gran duda ahora es si el camino que debe seguir África, por poner un ejemplo, es el de las escuelas tradicionales europeas o crear nuevos

"En lo que hay que avanzar es en el trabajo en equipo entre los propios profesores"

modelos de organización donde se usen los recursos de hoy. No tenemos una respuesta y tendemos a exagerar dos posturas: la de los que piensan que hay que recorrer forzosamente la historia del mundo occidental porque no se puede innovar antes que las instituciones fundacionales, y la de los que creen que hay que hacer todo de forma original. Yo creo que ninguna de las dos ayu-

da. Hay que analizar cada contexto y tomar las decisiones oportunas.

P. En todo caso, dice que disponer de recursos no es suficiente.

R. Hay un piso de inversión educativa por debajo del cual no puede haber calidad, pero ese nivel depende del coste de vida de cada país. Si los profesores andan preocupados por si pueden comer o no, o si llegan a fin de mes, será complejo que puedan promover una educación de calidad. Si los alumnos no pueden tener cuatro o cinco libros por año, ni radio o televisión en sus casas, su aprendizaje se hará frágil. Por otro lado, más, más y más recursos sin una seria reflexión y una decisión razonable y concertada sobre dónde o cómo invertirlos, de ninguna manera garantiza una educación de calidad. No depende de cuánto se invierte en educación, sino de cómo y en qué se gasta.

P. ¿En qué hay que invertir?

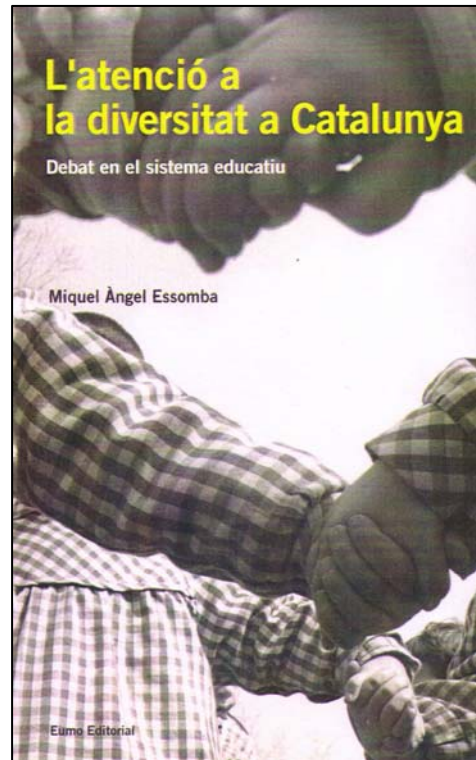
R. Sería más fácil decir en qué tiene que invertir una escuela que un país, aunque hay casos claros. Si se tiene mucha población emigrante con problemas de idioma, pues en idioma. Hay tres o cuatro tipos de inversión que impactan positivamente en la calidad y la estabilidad: la inversión en educación preescolar; en apoyo al aprendizaje de la lengua con la que el alumno tiene que aprender, sea la que sea; la inversión en un equipamiento bien elegido y consensuado razonablemente; y en una buena formación del profesorado. Pero hay también un factor subjetivo: la decisión de la gente en un país. Los países nórdicos, por ejemplo, hacen cosas muy diferentes y tienen buenos resultados porque creen en sus alternativas. La claridad en las competencias que deben alcanzar sus alumnos es fundamental. La convicción en esa decisión que eligen.

P. El éxito radica, entonces, en que cada país alcance un gran consenso sobre su sistema educativo.

R. Consenso, sí, pero debe aceptarse un margen para la diversidad.

Si a més tenim en compte la velocitat dels canvis que es produeix fora de l'educació, en una societat en constant moviment fa que es generi encara més una acceleració i una diversificació en constant moviment.

6.1.- Conclusions finals



Com que és al final de la meva recerca que ha sortit a la llum i he conegut aquesta publicació, aquí la ubico, esperant sigui de molta utilitat a tots els interessats.

He volgut posar el meu granet de sorra a aspectes de la tercera fase del Pla Director quan diu “es desenvoluparan actuacions de difusió d’informació actualitzada als usuaris sobre serveis, centres i participació”.

He volgut aprendre i crec ho he aconseguit,
he volgut conèixer diferents maneres d'atendre la diversitat en els centres i n'estic satisfeta,
he volgut conèixer les UEE a partir de les quals estudiar processos i ho he fet,
he volgut conèixer formes d'organització de les USEE i he trobat molta diversitat,
he volgut aportar experiències de col·laboració entre CEE i centres ordinaris, i poques però sí importants he pogut aquí aportar,
he volgut conèixer què opinen els companys de professió i han estat generosos amb mí,
he volgut conèixer escoles per a tots els alumnes i n'he trobat,
Confio que entre tots/es rel·liguem present i futur i avancem amb fermesa vers aconseguir - l' escola per a tots/es -

7.- BIBLIOGRAFIA BÀSICA UTILITZADA EN AQUESTA RECERCA.

Ainscow, M. (1999): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea (2001).

Ainscow, M. (1999): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea (2001).

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (1994): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Morata (2001).

Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga: Aljibe.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).

Carbonell i Paris, F. (2002): "Para una educación obligatoria de calidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315 (julio-agosto, monográfico), pp. 109-113.

Carrión, J.J. (2001): *Integración escolar. ¿Plataforma para la escuela inclusiva?.* Málaga: Aljibe.

Coll, C.; Miras, M. (2001): "Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar", en **Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comps.):** *Desarrollo psicológico y educación*, vol.2. Madrid: Alianza.

Duran, D. et al. (2003): *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica.* Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.

Dyson, A. (2001): "Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión", en **Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes Vega, B. :** *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca: Amarú.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Essomba, M.A.; *L'atenció a la diversitat a Catalunya.* Vic. Eumo Editorial.

Fullan, M. (2004): *Las fuerzas del cambio. La continuación.* Ediciones Akal, S.A.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid. Ediciones Morata.

Hopkins, D.; West, M.; Ainscow, M.; Harris, A.; Beresford, J. (1997): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.* Madrid: Morata (2001).

Jonson, D.; Jonson, R.; Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Paidós.

López Melero, M. (2001): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades", en **Sipán, A.** (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.

Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid. Alianza Editorial.

Monereo, C.; Duran, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Bassols, M.; Miquel, E. (2000): *Instantáneas. Proyectos para atender la diversidad educativa*. Madrid: Celeste.

Pujolàs, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

Sipán, A. (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

Stainback, S. ; Stainback, W. (2001): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tomlinson, C.A. (2001): *El Aula Diversificada*. Ediciones Octaedro, S.L.

Torres, J. (2002): "La cultura escolar", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 311 (marzo), pp. 71-75.

REVISTES

Autoría compartida (2001): "Una mirada al futuro. Educación en Latinoamérica", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308 (diciembre) – monográfico-, pp. 17-117.

Autoría compartida (2002): "Iguales y diferentes", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311 (marzo), pp. 51-83.

Autoría compartida (2002): "O Pelouro, la emoción de aprender", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 313 (mayo), pp. 47-78.

Autoría compartida (2004): "Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari", en *Revista Suports*, vol. 8, núm. 2 tardor 2004, pp. 132-147

Pinar García, Carles (2004): "Grups reduïts en un centre ordinari: una fórmula d'escolarització d'alumnes amb NEE a l'etapa de secundària", en *ÀMBITS de Psicopedagogia*, núm. 11, pp.47-52.

8.- CITES

- (1) HARGREAVES, A. (1996). "Profesorado, cultura y postmodernidad". Ediciones Morata. Madrid, pàg. 17.
- (2) TOFFLER, Alvin. (1980). "La Tercera Ola". Biblioteca de Divulgación Científica". Muy interesante, pàg. 26.
- (3) BENJAMIN, S. (1989), september). "An ideascape for education: What futurists recommend. Educational Leadership, 8-14. Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001): "Aulas inclusivas". Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Nancea S.A. de Ediciones. Madrid, pàgs. 264-265.
- (4) GIANGRECO, Michael F. "El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión". Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001): "Aulas inclusivas". Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Nancea S.A. de Ediciones. Madrid, pàgs. 265.
- (5) FULLAN, Michael (2004). "Las fuerzas del cambio" . La continuación. Ediciones Akal, S.A., pàg. 24
- (6) AINSCOW, Mel (2001). "Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado". Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. Pàg. 178
- (7) AINSCOW, Mel (2004). "Desarrollo de Escuelas Inclusivas". Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares". Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. Pàg. 202
- (8 i 8-b) FULLAN, Michael (2004), *op. cit*, pàg. 14
- (9) (10) FULLAN, Michael (2004), *op. cit.*, pàgs. 13 i 24
- (11) GOERNER, S. (1998). " Web world and the turning of times" manuscrito no publicado. Dins FULLAN, Michael (2004). "Las fuerzas del cambio" . La continuación. Ediciones Akal, S.A., pàg. 22
- (12) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001): "Aulas inclusivas". Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Nancea S.A. de Ediciones, pàgs. 25-26
- (13) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, primer capítol
- (14) JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R.T. (1989). "Leading the cooperative scholl". Edira, MN: Interaction Books. Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàg. 231
- (15) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàgs. 231-234
- (16) FULLAN, Michael (2004), *op. cit.*, pàg. 37
- (17) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàg. 104
- (18) (19) BROWN, S. i EISENHARDT, K. (1998).; "Competing on the Edge", Boston, MA, Harvard Business School Press. Dins FULLAN, Michael (2004), *op. cit*, pàgs 18-19.

- (20) DE GUES, A., " The Living Company", Cambridge, MA, Harvard Business Scholl Press, 1997. Dins FULLAN, Michael (2004), *op. cit*, pàgs 19-20.
- (21) FERGUSON, Dianne L. i JEANCHILD, Lysa A. "Cómo poner en práctica las decisiones curriculares". Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001): "Aulas inclusivas". Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Nancea S.A. de Ediciones. Madrid, capítol 9.
- (22) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàgs. 187-192.
- (23) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. "La integración escolar en España", Informe, núm. 269, maig del 98. p. 46-47
- (24) INFORME NECESIDADES Y ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA CAPV; Documentos de Bienestar Social, número 70, Gobierno Vasco.
- (25) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàgs. 25 i 27.
- (26) i (27) FULLAN, Michael (2004), *op. cit.*, pàgs 15 i 22.
- 28) TRUJILLO P-L, Manuel; Profesor de Psiquiatria de la Universitat de Nova York. Director de Psiquiatria de l'Hospital bellevue de Nova York. Conferència desenvolupada en el marc del congrés "Connexions i desconnexions dels adolescents i joves. BCN, 5-6-maig, 2005
- (29) GIANGRECO, Michael F. "El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión". Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001): "Aulas inclusivas". Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Nancea S.A. de Ediciones. Madrid, pàgs. 278.
- (30) GIANGRECO, Michael F., *op. cit*. Pàg. 270
- (31) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàgs. 126.
- (32) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàgs. 122.
- (33) INFORME NECESIDADES Y ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA CAPV; Documentos de Bienestar Social, número 70, Gobierno Vasco, annex. 7
- (34) AINSWORTH, Mel (2001), *op. cit.*, pàg. 202
- (35) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàg. 25.
- (36) STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (2001), *op. cit*, pàg. 273.

9.- ANNEXOS

ANNEX 9.1.

EDUCACIÓ ESPECIAL

El informe Warnock

El autor ofrece una síntesis de un documento inglés sobre necesidades educativas especiales, el denominado Informe Warnock, en el que se inspira en buena parte nuestro modelo de Educación Especial.

LUIS Á. AGUILAR MONTERO *

Si repasamos la nueva terminología que desde el «Borrador del Proyecto para la Reforma» hasta el Programa de Integración Escolar en España, se viene empleando en torno a la Educación Especial,¹ así como la filosofía que subyace a estos nuevos conceptos, y estudiamos detenidamente el «informe sobre necesidades educativas especiales» que el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al «Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes», para analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra, observaremos que las coincidencias son numerosas pese a las grandes diferencias educativas, sociales, económicas y legislativas de ambas naciones.

Y ocurre que no es casualidad, sino que el nuevo modelo de Educación Especial (EE) —en términos de necesidades educativas especiales (NNEE)— por el que optó nuestro Ministerio de Educación, y que se explicita a partir de la LISMI² y del llamado «Decreto de la Integración»³ se inspira principalmente en dicho informe —El Warnock Report— denominado así en honor a la presidenta del Comité que lo elaboró, Mary Warnock.⁴

En el presente artículo hemos tratado de sintetizar lo más relevante de su contenido⁵ por si puede servir de ayuda y para darle una mayor difusión —que es al fin y al cabo uno de los objetivos de la Comisión—, así como para incidir mayormente sobre las propuestas de mejora las cuales pueden servirnos de guía también a nosotros. En este sentido, nos pronunciamos sobre sus sugerencias, ya estén incorporadas en España, se encuentren a medio aceptar o no se hayan asumido todavía, a pesar de considerarlas muy importantes.

Un informe vigente

Aunque el informe completo fue publicado hace unos años, el Comité de Investigación se fundó en 1974 para «estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales», y celebró su última reunión en marzo de 1978.

Aún así se puede decir que tiene todavía plena vigencia en España, pues si bien teóricamente, ya se han extrapolado muchos de sus planteamientos, en la práctica, pocas recomendaciones han sido seguidas.

Caso aparte merece el tema de la *Integración escolar* que comenzó formalmente en el curso escolar 1985/86 y que ha constituido —a nuestro entender— una de las experiencias principales para la implantación de la actual Reforma Educativa (no olvidemos que temas tan importantes como el *Proyecto Educativo*, o instrumentos tan «actuales» como el *QUAFE-80*⁶ eran abordados en los centros de integración, hace ya más de cinco años).



Pero veamos antes que nada cuáles fueron las conclusiones de este informe así como sus sugerencias, para que sea el propio lector quien extraiga la suyas y nosotros al final emitiremos nuestro juicio sobre cada una de ellas.

Los temas planteados

Sugerencias conceptuales

La comisión comenzó por señalar las *concepciones* generales que podían ser el punto de partida de todo el informe, a saber:

—Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

—La educación es un bien al que todos tienen derecho.

—Los fines de la educación son los mismos para todos.

—La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

—Las NNEE son comunes a todos los niños.⁷

—Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

—Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

—Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

—Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE.

—Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.

—Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

—Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Prioridades

De todos los temas planteados, tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias, se señalan tres prioridades *todas al mismo nivel* que el comité propuso como inmediatas: un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.

—*La formación del profesorado*: todos los profesores ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad —sigue señalando el informe— se desarrollará con una actitud positiva y optimista.

Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NNEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada.

Ante todo ello el comité recomendó en primer lugar que todos los cursos de formación de profesorado —incluidos los de postgrado— tuvieran un *componente de educación especial* que no tienen porque supone un gran número de horas extra en el currículum de formación del profesorado.

EDUCACIÓN ESPECIAL

El componente de EE para todos

- Detección de los diferentes ritmos de desarrollo en los niños.
- Reconocimiento de los efectos de las deficiencias más comunes.
- Familiarizarse con la variedad de prestaciones y servicios disponibles.
- Considerar la relación con los padres sin la cual fracasaría la prestación educativa especial.
- Conocer las destrezas básicas de observación y registro de los progresos del alumno.
- En definitiva, más un cambio de interés que el aprendizaje de nuevas materias.

Puesto que los profesores con competencias específicas deben poseer conocimientos expertos, a los estudiantes que tengan interés por los diferentes aspectos de la EE se les ofrecerán distintas opciones para una especialización posterior.

—*Perfeccionamiento para el profesorado:* de nada serviría el componente de Educación Especial en la formación inicial, si los docentes en activo no tienen la oportunidad para adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas; puesto que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores hubieran cursado una formación inicial con dicho componente.

En este sentido el comité propuso para los profesores especialistas, la posibilidad de adquirir una «amplia variedad de calificaciones oficiales de un año de duración que además otorgarían el derecho a una mayor retribución como incentivo adicional».

—*La educación para los ACNEE menores de cinco:* dada la asistencia de niños que muestran signos de deficiencia al nacer o poco después, el comité argumentó que la educación debe comenzar inmediatamente, pues para ellos es crucial este proceso de estimulación temprana.

Por todo ello se recomendaba el aumento del número de escuelas maternas para todos los alumnos y excepcionalmente algunas guarderías especiales para los alumnos con dificultades más graves.

De esta manera la mayoría de los niños con NEE podría comenzar su educación junto a otros niños de su misma edad y en una clase normal.

—*La educación de los jóvenes de 16 a 19 años:* el concepto de NEE ampliaba el campo de la tradicional EE también por el otro extremo aplicándolo a los jóvenes con deficiencias o dificultades graves que hubieran superado el término de la edad escolar, pero que siguieran progresando comprensivamente.

Sería preciso adoptar por tanto, un enfoque coordinado respecto de la educación postsecundaria de estos jóvenes y poner a su disposición una serie de prestaciones que podrían ir desde versiones modificadas de los cursos ordinarios,

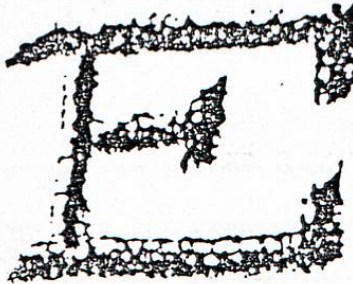
a ciertas unidades especiales para los severos, pasando por cursos profesionales especiales y otros de cara a la aptitud social y a la interdependencia.

Otras recomendaciones

Aunque de forma más sintética queremos completar este apartado con otras sugerencias que establece el informe y que son:

—*Las escuelas especiales* no sólo siguen teniendo su razón de existir sino que constituyen la mejor alternativa para educar a ciertos niños, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales, comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas.

Algunos centros de Educación Especial deberán ser desarrollados específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente, ayudando así al desarrollo curricular y a su perfeccionamiento, como asesorando a los padres en materia de Educación Especial.



Sobre la *integración escolar* plantea entre otras la necesidad de que la escuelas ordinarias —al menos las mayores— debería contar con un centro de recursos especiales.

En lo que a la *integración laboral* se refiere este comité sugiere se revisen las políticas de contratación tanto de los servicios públicos como de las empresas nacionalizadas vengan o no de los trabajos protegidos.

En el tema de la *evaluación de las NNEE* se señalan cinco niveles para establecer la prestación más adecuada a cada necesidad: tutores o directores de centros ordinarios; profesores de Educación Especial; orientadores; equipos multiprofesionales locales, y equipos multiprofesionales regionales. Igualmente se incorporarían unos *registros, formularios y carpetas individuales* que acompañarían en todo momento al alumno con NEE y en los que se señalarán las prestaciones que necesita así como el entorno —lo menos restrictivo posible— en el que se le van a brindar.

No menos importantes son otras sugerencias que por razones de espacio no podemos abordar y que hacen referencia a temas tales como *los hogares comunitarios, internados, hospitales, colaboración multidisciplinar, servicios de apoyo y orientación, cambio de actitudes, etc.*

Aún así quisiéramos terminar diciendo algo sobre cuatro temas no considerados generalmente y que nos parecen tener cierta entidad:

—*Los profesores con deficiencias* deberían tener más oportunidades para ocupar un puesto de trabajo tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales. Se señalan el despilfarro de capacidades y la gran aportación que estos profesores harían en el campo de la educación. Por nuestra parte —y quizá por aquello de ser minusválido quien esto escribe— creemos que el estímulo que para el alumno discapacitado supone el tener enfrente a uno de los suyos como profesor (recuérdese el tema de las identificaciones y los ídolos) jamás se ha valorado lo suficiente.

—*Atraer a profesores capaces y pagar sus costes.* En esta doble línea, insiste varias veces el informe. Es preciso tomarse más en serio la EE y para ello hay que hacer más atractivas las perspectivas profesionales de los docentes que se dediquen a los niños con NEE y atraer a ella a los mejores, adecuando sus sueldos y su prestigio al nivel de sus aptitudes. Incluye el Comité en estas propuestas el tema de las becas para la especialización, que deberían estar subvencionadas por el Estado.

—*El papel de las organizaciones «no lucrativas»* es muy importante para el Comité de cara a la mejora de la educación de los niños con NEE. Así se señala que deberían potenciarse y colaborar con ellas tanto en la prestación de servicios como en la difusión de la información necesaria. Lejos de ignorarlas se recomienda que dichas asociaciones de afectados sean independientes y estén comprometidas como grupos de presión para ir forzando cambios favorables.

—A los *Teachers Center* o Centros de Profesores se les otorga no sólo su tarea propia de cara al perfeccionamiento del profesorado, sino también la de *investigación* en la línea del desarrollo curricular y adaptaciones curriculares (misión que hace extensiva a las escuelas y a las universidades). Para ello las autoridades educativas cuidarán que sus CEP sean aprovechados totalmente y tratarán de crear alguno de ellos en el que basar y coordinar toda la organización y perfeccionamiento en este área.

Implicaciones en España

Aún estando de acuerdo en que el «Warnock Report» analiza la situación de la EE en Inglaterra, y no en España, bien es verdad que sus recomendaciones han servido de referencia para la planificación y normativización de recursos educativos especiales en distintos países —entre los que nos encontramos. También han orientado la elaboración de aportaciones posteriores como las de Hegarty (1981), Hodgson (1984) o Brennan (1985), que a su vez han servido de referencia a ideólogos españoles como C. Coll, C. Giné, R. Ruiz o G. Echeita, entre otros, así como a las Administraciones central y autonómicas tanto en sus nuevos planteamientos curriculares, como en

EDUCACIÓN ESPECIAL

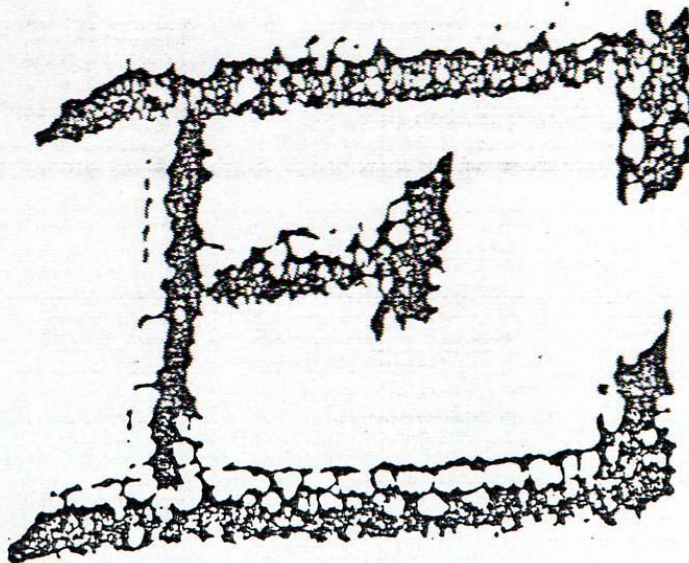
todo lo referente a la Reforma del sistema educativo en este tema.

A fuer de ser sinceros hemos de reconocer que desde 1985 hasta hoy, hemos avanzado bastante en muchos de estos temas. *El programa de integración escolar*, que ya ha dejado de ser una experiencia piloto, es un buen ejemplo de ello. *La reforma del S.E.* con el cambio conceptual de la Educación Especial en términos de NEE, y todo lo que ello conlleva (adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, etcétera.), creemos que es otro avance notable —aunque en este punto, tanto el *Libro Blanco*, como el DCB de los distintos niveles, pueden quedarse en una maravillosa declaración de intenciones, al no estar claros temas tan importantes como el de la financiación—. El tema de la *Educación Infantil*, con los concertos en materia de integración o la misma ampliación a los niños de tres años y los Equipos de Atención Temprana, es otro avance importante, junto a la creación de los SAPOE.⁸

Pero lamentablemente quedan otros temas que en España aún nos vienen grandes; así, de las tres prioridades que señala el Informe, en *Formación Inicial y Perfeccionamiento del Profesorado* —nos estamos circunscribiendo naturalmente al área de la atención a los alumnos con NEE—, nada de nada; y la *atención a los jóvenes con dificultades* para la edad 16-19, brilla por su ausencia. Las aulas-taller de las que tanto de habla, aún no son una oferta válida ni generalizada, y la Enseñanza Secundaria para los alumnos con necesidades educativas especiales es todo un enigma —máxime cuando ni siquiera hemos resuelto el tema de la integración en el ciclo superior de la EGB—. Sobre la recomendación de *hacer atractivas las perspectivas docentes*, tampoco se está haciendo nada, y aunque el caso español no es —de momento— tan grave como el francés o el inglés, en lo referente a falta real de docentes, porque nadie quiere elegir esta profesión, en el caso que nos ocupa, la situación todavía es peor, ya que al profesor que entra en la EE se le condena «casi de por vida». Sobre los *profesores con deficiencias*, en lugar de favorecer el ejercicio a la docencia en condiciones, se ponen a la hora de la verdad más trabas a todo estudiante minusválido que quiere acceder a ella. En cuanto a las *organizaciones no lucrativas*, lo más que se hace es subvencionar algunas de sus actividades, con una actitud más o menos «limosnara», sin buscar muchos tipos de colaboración. Y la *evaluación*, por último, sigue sin estar clara, y así no se han elaborado ni unas normas mínimas que ayuden al profesorado en su tarea cotidiana de valorar los avances del alumno, con algo más que un «MN» o «PA»⁹ que es lo que todavía hoy se hace en muchas escuelas.

Conclusión

Para terminar, además de recomendar la lectura detenida del recuadro adjunto, que recoge los términos en los que el comité resumió todo su informe, recapitularemos este artículo recordando que el *Warnock Report* supuso «un



importante hito en la conceptualización de la programación dirigida a los alumnos con hándicaps, como adecuación del currículum general ordinario, que además amplió los conceptos de EE y de NEE más allá de la referencia exclusiva a las personas con hándicaps (Ruiz, 1988).

El Informe

La EE debe ser considerada una modalidad de actividad educativa, no menos importante, exigente o gratificante que cualquier otra, y los profesores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con NEE el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la EE sino que son necesarios cambios en toda la opinión pública. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la EE implica idéntico nivel de cualificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad educativa, y que en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella son igualmente grandes.

Afortunadamente, las influencias de este informe, han sido tan grandes en Inglaterra como en muchos otros países, y nos congratulamos que el nuestro vaya asumiendo, poco a poco, sus sugerencias y así hoy día las tenga en parte recogidas en un marco normativo general que puede hacer que su efecto mejore en mucho todo el campo de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. ■

* Luis Ángel Aguilar Montero es asesor de NEE del CEP de Albacete.

Notas

1. Por ej.: NEE. Adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje.
2. Ley 13/82 de 7/4 sobre Integración Social del minusválido.
3. R.D. 334/85 de 6/3 sobre Ordenación de la Educación Especial.
4. Es Senior Research Fellow en St. Huch College Oxford.
5. En castellano sólo existen extractos (véase bibliografía).
6. Pere Darder y José A. López: *Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*, Barcelona: Onda, 1985.
7. Este comité considera que hasta uno de cada cinco niños (20 %) pueden necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar.
8. Servicios de Apoyo y Orientación psicopedagógica, más comúnmente llamados Departamentos de Orientación.
9. «Necesita Mejorar» o «Progresó Adecuadamente».

Para saber más

- Coll, C.: «Marc curricular per a l'ensenyament obligatori», *Recerca Educativa*, 2, Barcelona, 1986.
- Echeita, G.: *Las NEE en la escuela ordinaria* (tomo I), CNREE, Madrid, 1989.
- Gobierno Vasco: *Una escuela comprensiva e integradora*, SCP Vitoria-Gasteiz, 1990.
- MEC: *Libro blanco para la reforma educativa*, Madrid: SGP del MEC, 1989.
- Ruiz, R.: *Técnicas de individualización didáctica*, Madrid: Cincel, 1989.
- Ruiz, R. y Giné, C.: «Las necesidades educativas especiales», *Cuadernos de Pedagogía*, 139 (jul.-ago. 1986) Barcelona, pp. 32-34.
- Warnock, M.: *Meeting Special Educational Needs*, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office, 1981.
- Warnock, M.: «Encuentro sobre NEE», *Revista de Educación, número extra* (1987), Madrid, pp. 45-73.
- Warnock, M.: «Informe sobre NEE», *Siglo Cero*, 130, Madrid (1990), pp. 12-24.

ANNEX 9.2.

Declaración de Salamanca

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:
Acceso y Calidad

*Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de
Junio de 1994.*

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares,

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo,

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres; y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial,

1.

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2.

Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad

de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3.

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4.

Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial:

- a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF:
- a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;
- a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios:
- a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;
- a la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:
 - velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,
 - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades

educativas especiales,

- estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,

- a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2001), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5.

Por último, expresamos nuestro más sincere agradecimiento al Gobierno de España

y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción

a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994.

ANNEX 9.3.

Proposta d'una nova definició de retard mental: definició, classificació i sistemes de suport¹

Comitè Especial de Terminologia i Classificació

L'Associació Americana de Retard Mental (AAMR) ha estat una autoritat per tal de definir de la millor manera possible la condició de retard mental. L'any 1992, amb la publicació del *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of Supports (Retard mental: definició, classificació i sistemes de suport)* (el Sistema 1992), aquest esforç es va ampliar per incorporar canvis a l'hora d'interpretar el camp de la conducta adaptativa i la filosofia i la pràctica de la prestació de serveis.

Des que es va publicar, el Sistema 1992 ha generat un debat obert. El Comitè de Terminologia i Classificació de l'AAMR ha estat sensible a aquest comentari i ha emprat un seguit d'activitats durant els darrers tres anys especialment per: a) reconèixer i entendre millor les preocupacions expressades pel Sistema 1992; b) incorporar la interpretació actual dels constructes de la intel·ligència i del comportament adaptiu a la definició de retard mental, i c) reflectir les millors pràctiques de suport que hi ha actualment per a la gent amb retard mental i per a les seves famílies per crear-los uns nivells de qualitat de vida satisfactoris.

Els resultats d'aquestes activitats es presenten en aquest article de *News & Notes*. Tenim diversos objectius. Primer, volem resumir-vos l'incipient consens pel que fa a un sistema de definició i classificació de la condició de retard mental. Segon, compartirem amb vosaltres la definició de retard mental proposada enguany, inclosos els cinc supòsits, el model teòric i el marc per a la diagnosi, la classificació i la planificació de suports. Tercer, compararem el Sistema 1992 amb el Sistema 2002 que es proposa. I quart, perfilarem sis principis que haurien d'estar inclosos en tota definició de retard mental.

El consens emergent

Un dels capítols del manual del 2002 està dedicat a l'evolució de les definicions anteriors de retard mental i

a les crítiques del Sistema 1992. A més d'examinar a fons tota aquesta literatura, els membres del Comitè de terminologia i Classificació: a) hem llegit i discutit els esborranys dels capítols del llibre que apareixerà pròximament, *What is Mental Retardation? (Què és el retard mental?)*, publicat per Harvey Switzsky i Stephen Greenspan; b) hem examinat a fons els comentaris que vam rebre dels membres de l'AAMR sobre el nostre article del setembre del 2000 publicat a *News & Notes* («Proposta d'un nou esborrany de la definició de retard mental»); c) ens hem mantingut al corrent dels esborranys més recents del sistema ICIDH-2 (del qual volem ser complementaris), i d) hem participat en els Fòrums Oberts de la convenció anual de l'AAMR. Basant-nos en això, sembla que hi ha consens en els aspectes següents de la definició i classificació de la condició de retard mental:

1. El retard mental és una discapacitat intel·lectual que es reflecteix en unes limitacions significatives de les funcions diàries que es presenten en els primers estadis de l'existència i abans dels 18 anys.
2. S'entén per discapacitat un problema funcional significatiu que es caracteritza, segons el model ICIDH-2, per problemes notables i greus en la capacitat d'actuar («disminució»), en l'habilitat d'actuar («limitacions d'activitat») i en l'oportunitat d'actuar («restriccions de participació»).
3. La conducta adaptativa comprèn l'aplicació d'habilitats conceptuals, socials i pràctiques a la vida diària. La seva valoració hauria d'estar relacionada amb el comportament típic d'un individu durant les seves rutines diàries i en circumstàncies variables, no amb un comportament òptim.
4. Tot i que és molt lluny de ser perfecte, la millor manera de representar el funcionament intel·lectual continua sent el coeficient d'intel·ligència (CI), sempre que s'obtingui amb els instruments d'avaluació adients. El criteri per a la diagnosi és, aproximada-

1. COMMITTEE ON TERMINOLOGY AND CLASSIFICATION. «Request for Comments on Proposed New Edition of Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports». AAMR *News & Notes*, núm. 61 (setembre-octubre 2001). [Traducció de Sílvia Coll].

ment, dues desviacions estàndard per sota de la mitjana d'un grup de persones corresponent (per exemple, de la mateixa edat, cultura i context) i considerant l'error estàndard com a mesura pels instruments específics d'avaluació emprats i per les seves virtuts i els seus defectes.

5. Els sistemes de classificació es poden fer servir per a moltes finalitats i es poden basar en una sèrie de factors diferents per respondre a les necessitats diverses dels individus i de les seves famílies, dels investigadors, dels psicòlegs i dels metges. Els aspectes del retard mental d'un individu es podrien classificar, per exemple, sobre la base de la intensitat en què necessita suports, etiologia, nivells d'intel·ligència mesurada o nivells de conducta adaptativa avaluada.
6. Les funcions o les raons per aplicar una definició de retard mental a una persona són múltiples i poden incloure: diagnòstic, classificació i planificació de suports. Dins de cada funció trobem múltiples finalitats. Per exemple, la funció diagnòstica es pot aplicar per determinar si es compleixen els requisits per rebre els serveis, per a la investigació o per a finalitats legals. De la mateixa manera, hi ha finalitats diverses per a la classificació: organitzar la informació, planificar la investigació, avaluar, planificar la intervenció, determinació dels requisits, etc. La planificació dels suports hauria d'estar relacionada amb els punts forts i amb les necessitats de l'individu en cadascuna d'aquestes cinc dimensions: habilitats intel·lectuals, conducta adaptativa, participació, salut i context, i s'hauria de centrar en els resultats que es desitgen obtenir prenent com a punt de referència la pròpia persona.
7. L'opinió clínica probablement és clau tant en la diagnòstic com en la classificació i la planificació dels suports.

Definició proposada: model teòric i marc.

Definició proposada per al 2002

El retard mental és una discapacitat caracteritzada per limitacions importants tant en el funcionament intel·lectual com en les habilitats adaptatives conceptuals, socials i pràctiques. Aquesta discapacitat s'origina abans dels 18 anys.

Els cinc supòsits que vénen a continuació són essencials per a l'aplicació d'aquesta definició de retard mental.

1. Les limitacions en el funcionament actual s'han de considerar dins del context d'entorns típics de l'edat i la cultura de l'individu.
2. Una valoració vàlida considera la diversitat cultural i lingüística, a més de les diferències en la comunicació, factors sensorials, motors i conductuals.
3. En molts individus, les limitacions sovint coexisteixen amb els punts forts.
4. El propòsit de descriure les limitacions és el de desenvolupar un perfil dels suports necessaris.
5. Amb suports personalitzats apropiats i durant períodes prolongats, la qualitat de vida de la persona amb retard mental millora.

Model teòric

El model teòric que es mostra a la figura 1 és el que es fa servir en tot el manual per destacar la relació que hi ha entre el funcionament individual, els suports i les cinc dimensions que formen un enfocament multidimensional del retard mental. Aquestes cinc dimensions són molt semblants a les quatre dimensions del Sistema 1992. La cinquena s'hi va afegir per ser conseqüents amb el model de discapacitat de l'ICIDH-2. En podeu veure les diferències a la taula següent:

El Sistema 1992	El Sistema 2002
<i>Dimensió I:</i> Funcionament intel·lectual i habilitats adaptatives	<i>Dimensió I:</i> Habilitats intel·lectuals
<i>Dimensió II:</i> Consideracions psicològiques i emocionals	<i>Dimensió II:</i> Conducta adaptativa (conceptual, pràctic, social)
<i>Dimensió III:</i> Salut i consideracions físiques	<i>Dimensió III:</i> Participació, interaccions i conducta social
<i>Dimensió IV:</i> Consideracions ambientals	<i>Dimensió IV:</i> Salut (salut física, salut mental, etiologia)
	<i>Dimensió V:</i> Context (entorn, cultura, oportunitats)

Marc per diagnosticar, classificar i planificar els suports

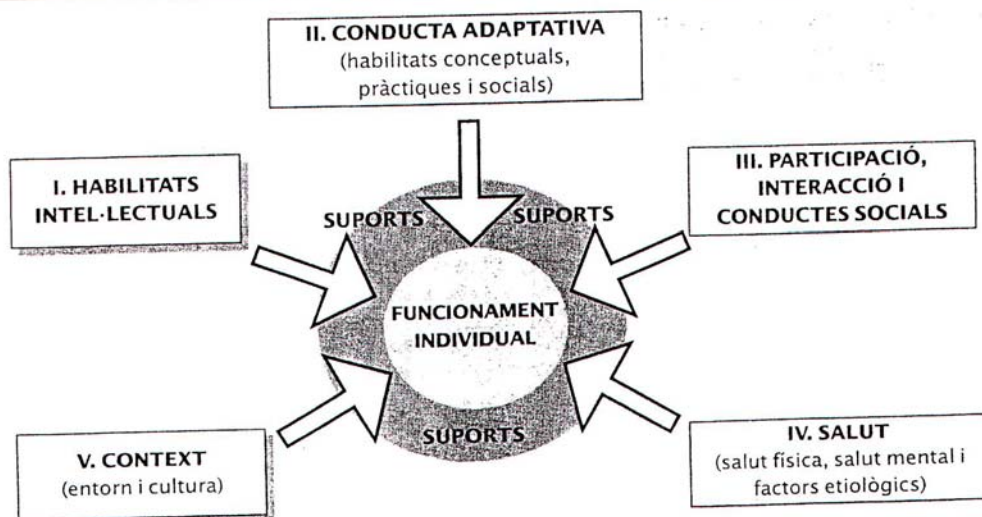
Els capítols del manual 2002 que tracten de la implementació del sistema 2002 organitzen els continguts d'aquests capítols segons el marc que es mostra en la figura 2. Observeu els següents aspectes d'aquest marc.

1. Hi ha tres funcions principals: diagnosi, classificació i planificació de suports per a les persones.
2. Cada funció té una sèrie d'objectius que van des d'establir els requisits per a la prestació de serveis i la investigació, fins a organitzar informació i desenvolupar un pla per subministrar suports per a l'individu.
3. La mesura més apropiada o el sistema de classificació dependrà de la funció (diagnosi, classificació, planificació de suports) i de l'objectiu específic que s'hagi de portar a terme. La selecció de mesures o sistemes de classificació i la interpretació dels resultats haurien de tractar les pautes i les consideracions que es mostren a la figura 2 (vegeu més endavant).

Resumint, el sistema que es proposa per al 2002 es basa en el Sistema 1992. Els aspectes principals de la comparació entre el sistema de 1992 i el de 2002 inclouen:

1. El Sistema 2002 conserva: a) el terme de retard mental; b) les característiques essencials del Sistema 1992, incloses l'orientació funcional i l'èmfasi en els suports; c) els tres criteris de diagnosi relacionats amb el funcionament intel·lectual, la conducta adaptativa i l'edat d'aparició, i d) manté el ferm compromís que la classificació que es basa en la intensitat de les necessitats de suports hauria de ser el principal centre d'atenció de tot sistema de classificació i la direcció preferent d'aquest camp.
2. El Sistema 2002 incorpora: a) el criteri d'una desviació estàndard del component intel·lectual; b) una cinquena dimensió que inclou la participació, les interaccions i les conductes socials; c) un factor analític i un treball conceptual sobre la conducta adaptativa que suggereixen que les habilitats conceptuals, socials i pràctiques representen aquest component multidimensional de la definició; d) un treball recent sobre l'avaluació dels suports i una determinació sobre la intensitat d'aquests suports; e) una ampliació del procés de tres passos anteriors dins del marc per diagnosticar, classificar i planificar els suports que es veuen a la figura 2; f) un ampli debat pel que fa a les consideracions de diagnosi i classificació i a les recomanacions sobre altres poblacions que inclouen «la generació oblidada» (persones amb un retard mental identificat, però que tenen els nivells més alts de coe-

Figura 1. Model teòric



ANNEX 9.4. GUIÓ RECOLLIDA INFORMACIÓ GLOBAL DE CENTRE

CENTRE ESCOLAR:

ADREÇA:

TELÈFON:

E-MAIL:

WEB:

DIRECTOR

CAP D'ESTUDIS:

ALTRES:

PEC

PCC

MATERIALS

1.-Quan fa que funciona aquesta escola? :

2.-Tipologia d'alumnat:

3.- Nombre total d'alumnes:

4.- Professorat/personal del centre :

5.- Organització del centre

6.- Nivell socio-cultural de les famílies

7.- Relacions amb l'escola ordinària:

8.- Teniu alumnes amb escolaritat compartida?

9.- Relacions amb l'EAP

10.- Acceptació de l'escola per part dels alumnes

11.- Quina sortida tenen quan acaben l'escolaritat al vostre centre?

12.- Escola Inclusiva. Les Unitats de Suport a l'E. Especial?

ANNEX 9.5. QÜESTIONARI PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ SOBRE USEE.

UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESO. SINTONIES AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS.

Encarna Campillo Grau.

UEE/USEE

CURS 2004-05

CENTRE EDUCATIU _____

LOCALITAT: _____

DATA: _____

NOMBRE D'ALUMNES I NIVELLS EDUCATIUS: _____

PROFESSORS ESPECIALISTES: _____

HEU GAUDIT D'ALGUN TIPUS DE FORMACIÓ ESPECÍFICA PER A
DESENVOLUPAR AQUESTA TASCA DE PROFESSOR/A D'USEE?

En el seu cas, de QUIN?

Suggeriments:

HI HA COL.LABORACIÓ AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL DE LA ZONA?

EN CAS QUE SÍ, QUINA? _____

Suggeriments:

UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESO. SINTONIES AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS.

Encarna Campillo Grau.

-2-

HI HA ALUMNES AMB ESCOLARITAT COMPARTIDA AMB ALTRE CENTRE?

Suggestiments:

COORDINACIONS AMB ALTRES SERVEIS. QUINS?:

Suggestiments:

UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESO. SINTONIES AMB EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS.

Encarna Campillo Grau.

-3-

INTERVENCIÓ DELS PROFESSORS ASSIGNATS A LES USEE

1.- Pla d'atenció educativa.

Recull dades de l'alumne a partir de: _____

Suggeriments:

2.- Elaboració, coordinadament amb el professorat, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup.

Àrees curriculars amb coordinació:

Suggeriments:

**UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESO. SINTONIES AMB EL CENTRE
D'EDUCACIÓ ESPECIAL I ELS CENTRES ORDINARIS.**

Encarna Campillo Grau.

-4-

Tipus de material elaborat:

Suggeriments:

ACI?

Suggeriments:

ANNEX 9.6. GUIA PER A L'AVUACIÓ I MILLORA DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA - Extracte-

GUIA PER A L'AVUACIÓ I MILLORA DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA -Extracte-

- Desenvolpant l'aprenentatge i la participació als centres educatius-.

A1.- CONTRUIR COMUNITAT

A11.-

7.- Els òrgans de comunicació del centre (butlletí de notes, revista...) recullen els interessos de tots els membres de la comunitat escolar?

8.- El centre educatiu té en compte les cultures locals i les col·lectives de nova immigració a través de símbols i exposicions?

9.- L'alumnat, el professorat, els membres del consell escolar i els membres de la comunitat se senten integrats al centre educatiu?

A13.- Respecte la inclusió educativa:

3.- Hi ha una àmplia participació activa a les reunions de claustre?

7.- El professorat se sent còmode per a poder discutir problemes en el seu treball?

8.- Les reunions de departament o de nivell són productives?

9.- Es motiva el professorat substitut per a que estigui involucrat activament en la vida del centre?

10.- S'implica a tot el professorat en el plantejament de prioritats vers el pla de millora escolar?

A14.- Respecte la inclusió educativa:

3.- Es sol·liciten les opinions de l'alumnat sobre com deuria

4.- Les aportacions de l'alumnat s'utilitzen per a introduir millores en el centre?

5.- Els estudiants tenen aforaments específics per a discutir sobre aspectes escolars?

6.- L'alumnat ajuda el personal quan així li ho demanen?

A15.- Respecte la inclusió educativa:

5.- Es dona a totes les famílies l'oportunitat d'involucrar-se en la presa de decisions sobre el centre educatiu?

6.- Es tenen en consideració les pors que algunes famílies tenen a reunir-se amb els docents, i es prenen mesures per a ajudar-les a superar-ho?

7.- Les famílies disposen d'una varietat d'oportunitats per a involucrar-se en el centre educatiu (des d'ajudar en activitats puntuals a ajudar dins l'aula)?

9.- S'aprecien d'igual manera les diferents contribucions que les famílies poden fer al centre educatiu?

A2.- ESTABLIR VALORS INCLUSIUS

A22.-

- 1.- Es considera la construcció d'una comunitat escolar que doni suport tan important com l'increment de l'èxit acadèmic?
- 2.- Es considera la promoció de la col.laboració tan important com la motivació de la independència o del treball individual?
- 3.- Es valoren les diferències entre l'alumnat, en lloc de tendir a considerar-ho com a un grup homogeni?
- 4.- Es considera la diversitat com un recurs ric per a promoure l'aprenentatge en lloc d'un problema?
- 10.- Tots els membres del centre educatiu prenen responsabilitats per a fer que l'ensenyament sigui més inclusiu?
- 11.- El projecte educatiu de centre recull clarament la voluntat inclusiva del centre educatiu?

A23.-

- 1.- Es tenen en compte i són vistes com a positives les diferències en les estructures familiars?
- 3.- La varietat de les llengües d'origen i de contextos es veu com una contribució positiva per a la vida escolar?
- 6.- Es valora l'alumnat que té notes més baixes, com als estudiants amb resultats alts?
- 11.- La major part de l'alumnat d'ESO acredita l'estapa?
- 12.- Es valora igual l'alumnat que expressa la intenció de seguir estudiant que aquell que vol incorporar-se al món laboral?

A24.-

- 7.- El professorat se sent valorat i recolzat?
- 9.- Es reconeix que tots, no només els membres de les minories ètniques, tenen una cultura o cultures?
- 10.- L'alumnat i el professorat poden ser recolzats per que reconguin que es senten ferits, deprimits o enfadats?
- 11.- A més a més de la tutoria, hi ha espais de temps on l'alumnat pot xerrar amb el professorat sobre la matèria o sobre aspectes personals?

**GUIA PER A L'AVALUACIÓ I MILLORA
DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA -Extracte-**

- Desenvolupant l'aprenentatge i la participació als centres educatius.-

B1.- DESENVOLUPAR UNA ESCOLA PER A TOTS

B11.-

6.- Existeix una estabilitat en la plantilla que permeti anar avançant en el desenvolupament dels plans de millora acordats?

7.- El professorat del centre educatiu pot actuar tant de professor d'aula com de suport, en cas que sigui necessari?

B15.-

7.- Hi ha algun recolzament per a l'alumnat que té dificultat per a recordar la distribució de l'edifici, particularment quan entra per primera vegada en el centre educatiu?

B2.- ORGANITZAR EL SUPORT PER ATENDRE LA DIVERSITAT

B21.-

7.- El centre educatiu reforça la coordinació dels suports i està dirigida per un membre del claustre amb experiència?

B24.-

5.- Els professionals del centre expressen i acorden amb els serveis de suport extern un marc clar de COM haurien de fer suport a l'aprenentatge dins el centre educatiu?

6.- Els informes d'avaluació psicopedagògica i els dictàmens sobre alumnes nee especifiquen els canvis que han de produir-se en les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, necessaris per a maximitzar la participació d'aquells en el currículum ordinari i per a afavorir la relació amb els altres alumnes?

11.- Els informes d'avaluació psicopedagògica i els dictàmens els alumnes amb NEE especifiquen el reforç necessari per a maximitzar la seva participació en el currículum ordinari i en la comunitat?

B26

1.- Es considera la millora de l'aprenentatge i la participació dels estudiants com el primer objectiu dels professionals que donen suport psicopedagògic individualitzat?

11.- Les polítiques de suport emocional i psicològic tracten el benestar dels alumnes amb greus dificultats emocionals i conductuals?

12.- Es prenen mesures per avaluar i respondre a la tendència que posa de manifest que els nois tenen resultats més baixos i mostren més problemes de conducta que les dones?

GUIA PER A L'AVALUACIÓ I MILLORA
DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA -Extracte-

- Desenvolpant l'aprenentatge i la participació als centres educatius-.

C1.- PROGRAMAR EL PROCÉS D'APRENENTATGE

C12.-

2.- Es preparen les classes tenint en compte el llenguatge que els alumnes troben fora del centre educatiu?

9.- Es fan adaptacions del currículum, per exemple en art o en música per als estudiants que tenen problemes en participar en elles degut a les seves creences religioses?

C13.-

6.- Es fa debat sobre el sexisme, el racisme, el classisme, la discriminació per discapacitat, la homofòbia o els prejudicis religiosos?

7.- Es procura des del currículum desenvolupar un enteniment de les diferències de contexte, cultura, ètnia, gènere, discapacitat, orientació sexual o religió?

8.- S'ensenya els estudiants sobre les influències multiculturals en la pròpia llengua i en el currículum?

10.- Se promocionen activitats que portin al desenvolupament de l'empatia (jocs de rol, simulacions, anàlisi de casos...)?

11.- Proporciona el currículum una comprensió històrica sobre l'opressió de certs grups?

12.- Es qüestionen els estereotips en els materials curriculars i en els debats a l'aula?

C14.-

4.- S'afavoreix en l'alumnat una progressiva autonomia en relació a planificar el seu treball, regular el seu desenvolupament mentrestant el realitza, i avaluar la seva actuació i els resultats obtinguts amb la finalitat d'introduir millores en situacions futures?

5.- Es considera que és suficient el suport i "l'entramat" utilitzat per a ajudar els estudiants a progressar en el seu aprenentatge, alhora que els permet aprofundir en el seu coneixement i en les habilitats que ja tenen?

6.- Es fan adaptacions de les programacions als estudiants perquè puguin treballar a un ritme més ràpid, si així ho volen?

12.- S'ensenya els estudiants a revisar els seus controls i/o els dels seus companys?

13.- Es consulta els estudiants sobre el suport que necessiten?

14.- Es consulta els estudiants sobre la qualitat de les classes?

15.- S'implica els estudiants en el disseny del material didàctic per als companys?

C1.- MOBILITZAR RECURSOS

C21.-

2.- És té clar com s'assignen els recursos per a donar suport a l'alumnat de les diferents edats i nivells d'aprenentatge?

C22.-

1.- Hi ha un registre regularment actualitzat dels recursos de la localitat, que poden donar suport a l'aprenentatge?

2.- Els membres de les entitats locals contribueixen al Projecte Educatiu del centre?

3.- Les famílies i altres membres de la comunitat són utilitzats com a recurs de suport a les aules?

4.- S'utilitzen educativament diferents professionals de la comunitat (serveis socials, policia local...)?

5.- En el centre educatiu s'implica els adults amb discapacitat en el suport de l'alumnat?

6.- Les persones que treballen a la zona actuen com a tutors per tal de fer suport a l'alumnat que té dificultats?.

C23.-

2.- Es motiva el professorat a desenvolupar els seus coneixements i les seves habilitats?

3.- La varietat de llengües parlades pel professorat s'utilitzen com a recurs per a l'alumnat?

4.- El professorat amb habilitats i coneixements específics ofereixen el seu ajut als altres?

6.- El professorat té oportunitats formals i informals per a resoldre preocupacions respecte l'alumnat, tot fent ús de l'experiència de cada un dels altres?

10.- El professorat dels centres d'educació especial de la zona, si és que n'hi ha, participa amb el professorat dels centres ordinaris en l'intercanvi d'experiències?

C25.-

5.- Existeix una àmplia gamma de llibres de lectura..., tot incloent una varietat de llengües utilitzades per ells, i Braille i gravacions per als estudiants amb deficiències visuals?.

6.- Existeix un espai multimèdia ben organitzat?

12.- S'utilitzen cassettes com a suport al treball oral a través del currículum?

ANNEX 9.7.

ANEXO I. CIF: CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD

1. CIF. CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD

La OMS ha presentado a la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, celebrada del 17 al 22 de mayo de 2001 el borrador final de clasificación y el 22 de mayo se aprueba la nueva versión con el nombre de «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud» con las siglas CIF.

La nueva clasificación de la OMS y sus nuevos conceptos se ve reforzada al poder articular sobre ella intervenciones tan acreditadas o más que la propia clasificación, como es el Programa de Acción Mundial por la Resolución 37/52 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida el 3 de diciembre de 1982.

Una de las aportaciones más significativas de la nueva clasificación, es que proporciona un modelo en el reconoce que el funcionamiento y la discapacidad es el resultado de un proceso complejo, interactivo y evolutivo entre las condiciones de salud y los factores contextuales y ese proceso, y no la persona propietaria del mismo, es el objeto de la clasificación.

Desde la publicación de la CIF en mayo de 2001 se están realizando importantes esfuerzos para su divulgación en el conjunto del Estado. En el ámbito más inmediato, Miguel Querejeta es el responsable del grupo de capacitación en la CAPV de la RECEDIS, Red española de colaboración con la OMS para el estudio de la discapacidad.

En el marco de este estudio, la aportación conceptual de la CIF es especialmente valiosa al reconocer e identificar los factores contextuales como susceptibles de calificar, la CIF incluye un esquema exhaustivo de los factores contextuales como un componente esencial de la clasificación. Y en este aspecto también, se alinea la Clasificación con el Programa de Acción Mundial al privilegiar las Naciones Unidas, entre

las diferentes intervenciones, las dirigidas a la igualdad de oportunidades, el programa lleva el nombre de «Normas Uniformes/Estándar sobre la igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad». Las cuales fueron adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª sesión del 20 de diciembre de 1993 (Resolución 48/96).

Las aportaciones concretas de la CIF que es preciso tener en cuenta en el presente informe; es que la discapacidad, el funcionamiento de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. CIF OMS 2001, la gran aportación de la CIF es que las personas no son las unidades de clasificación; es decir la CIF no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de la salud o dominios relacionados con la salud, la descripción siempre se hace en el marco de los factores contextuales.

La CIF se puede aplicar para diferentes fines entre ellos como herramienta de política social; planificación de sistemas de seguridad social, sistemas de compensación, desarrollo legislativo.

Ofrece un marco de referencia conceptual para la información que es aplicable a la mejora de la participación, eliminando o motivando los obstáculos sociales y promoviendo el desarrollo de soportes sociales y elementos facilitadores.

En la CIF las personas no son las unidades de clasificación, es decir, la CIF no clasifica personas, sino que describe la situación de cada persona.

Diferencia y separa el concepto de *capacidad* frente al de *desempeño/realización*. Este tipo de codificación es particularmente útil para identificar el grado de limitación en el funcionamiento que la persona tendría sin los dispositivos de ayuda. El constructo capacidad está reservado para indicar el máximo nivel probable de funcionamiento, la capacidad refleja el funcionamiento según un ambiente que debe ser igual para todas las personas y en todos los países para que se puedan hacer comparaciones internacionales.

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Según este modelo la discapacidad se configura como un tema de índole política.

2. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

El término *discapacidad* de la CIF indica los aspectos negativos de la interacción y lo que quería decir discapacidad en la versión CIDDM 1980 en la CIF se denomina «limitaciones en la actividad».

- El término funcionamiento en la CIF indica los aspectos positivos de la interacción.
- El término minusvalía de la versión de 1980 es sustituido por restricciones en la participación en la CIF.
- El término funcionamiento además de indicar los aspectos positivos de la interacción, también aporta en la nueva clasificación la concepción de tratar de identificar los procesos interactivos, frente a un proceso entendido como itinerario, en el que estaba incardinado el concepto y el término discapacidad.

Como ya se ha indicado discapacidad pierde su anterior significación, y adquiere además de la de indicar los aspectos negativos de la interacción, también se adopta este término para explicar otros; «deficiencia», «limitaciones en la actividad» y «restricciones en la participación».

La CIF se puede situar en el punto de vista evolutivo en la tercera fase que se indicaba en la introducción. Primero se cambió minusválido, luego se sustituyó por persona con minusvalía, después por personas discapacitadas, más tarde por persona con discapacidad, finalmente persona con discapacidades... se ha ido evolucionando de la sustantividad a la adjetivación. Del ser al tener.

La CIF propone que la discapacidad no se «es», ni siquiera se «tiene»... la discapacidad se «comparte».

La CIF es una herramienta con capacidad de orientar las medidas de discriminación positiva cuyo sentido debe ser compensar la desventaja biográfica y/o histórica de las personas con discapacidad.

En el orden subjetivo, ayuda a las personas destinatarias de las medidas que se resisten a construir su identidad social sobre su circunstancia de discapacidad, la discriminación positiva solo resulta aceptable en tanto se superen las desventajas sociales de funcionamiento a compensar en un entorno concreto.

A continuación recogemos en el presente anexo una serie de documentos que ayudan a interpretar las aportaciones de la CIF y el último documento que recogemos es el modelo para organizar las propuestas de mejora del informe extraordinario sobre empleo y discapacidad que ha guiado el trabajo del presente estudio.

ANNEX 9.8.

3. VISIÓN DE CONJUNTO E INTERACCIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA CIF

COMPONENTES	PARTE 1: FUNCIONAMIENTO Y DISCAPACIDAD		PARTE 2: FACTORES CONTEXTUALES	
	FUNCIONES Y ESTRUCTURAS CORPORALES	ACTIVIDADES Y PARTICIPACIÓN	FACTORES AMBIENTALES	FACTORES PERSONALES
DOMINIOS	FUNCIONES CORPORALES ESTRUCTURAS CORPORALES	ÁREAS VITALES (TAREAS, ACCIONES)	INFLUENCIAS EXTERNAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO Y LA DISCAPACIDAD	INFLUENCIAS INTERNAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO Y LA DISCAPACIDAD
CONSTRUCTOS	CAMBIOS EN LAS FUNCIONES CORPORALES (FISIOLÓGICAS) CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DEL CUERPO (ANATÓMICAS)	CAPACIDAD. REALIZACIÓN DE TAREAS EN UN ENTORNO UNIFORME. DESEMPEÑO/ REALIZACIÓN REALIZACIÓN DE TAREAS EN UN ENTORNO REAL	EL EFECTO FACILITADOR O DE BARRERA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL MUNDO FÍSICO, SOCIAL Y ACTITUDINAL.	EL EFECTO DE LOS ATRIBUTOS DE LA PERSONA
ASPECTOS POSITIVOS	INTEGRIDAD FUNCIONAL Y ESTRUCTURAL	ACTIVIDADES PARTICIPACIÓN	FACILITADORES	NO APLICABLE
	FUNCIONAMIENTO			
ASPECTOS NEGATIVOS	DEFICIENCIA	LIMITACIONES EN LA ACTIVIDAD RESTRICCIONES EN LA PARTICIPACIÓN	BARRERAS/OBSTÁCULOS	NO APLICABLE
	DISCAPACIDAD			

4. CLASIFICACIÓN DE PRIMER NIVEL DE LA CIF

Funciones corporales

Capítulo 1: Funciones mentales

Capítulo 2: Funciones sensoriales y dolor

Capítulo 3: Funciones de la voz y el habla

Capítulo 4: Funciones de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio

Capítulo 5: Funciones de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino

Capítulo 6: Funciones genitourinarias y reproductoras

Capítulo 7: Funciones neuromusculoesqueléticas y relacionadas con el movimiento

Capítulo 8: Funciones de la piel y estructuras relacionadas

Estructuras corporales

Capítulo 1: Estructuras del sistema nervioso

Capítulo 2: El ojo, el oído y estructuras relacionadas

Capítulo 3: Estructuras involucradas en la voz y el habla

Capítulo 4: Estructuras de los sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio

Capítulo 5: Estructuras relacionadas con los sistemas digestivo, metabólico y endocrino

Capítulo 6: Estructuras relacionadas con el sistema genitourinario y el sistema reproductor

Capítulo 7: Estructuras relacionadas con el movimiento

Capítulo 8: Piel y estructuras relacionadas

Actividades y participación

Capítulo 1: Aprendizaje y aplicación del conocimiento

Capítulo 2: Tareas y demandas generales

Capítulo 3: Comunicación

Capítulo 4: Movilidad

Capítulo 5: Autocuidado

Capítulo 6: Vida domestica

Capítulo 7: Interacciones y relaciones interpersonales

Capítulo 8: Áreas principales de la vida

Capítulo 9: Vida comunitaria, social y cívica

Factores ambientales

Capítulo 1: Productos y tecnología

Capítulo 2: Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana

Capítulo 3: Apoyo y relaciones

Capítulo 4: Actitudes

Capítulo 5: Servicios, sistemas y políticas

5. DEFINICIONES DE LA CIF

FUNCIONES CORPORALES	LAS FUNCIONES CORPORALES SON LAS FUNCIONES FISIOLÓGICAS DE LOS SISTEMAS CORPORALES (INCLUYENDO LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS). LAS DEFICIENCIAS SON PROBLEMAS EN LA FUNCIÓN O ESTRUCTURA CORPORAL, TALES COMO UNA DESVIACIÓN O UNA PÉRDIDA SIGNIFICATIVA.
ESTRUCTURAS CORPORALES	ESTRUCTURAS CORPORALES SON LAS PARTES ANATÓMICAS DEL CUERPO TALES COMO LOS ÓRGANOS, LAS EXTREMIDADES Y SUS COMPONENTES. DEFICIENCIAS SON PROBLEMAS EN LAS FUNCIONES O ESTRUCTURAS CORPORALES TALES COMO UNA DESVIACIÓN SIGNIFICATIVA O UNA PÉRDIDA.
ACTIVIDADES Y PARTICIPACIÓN	ACTIVIDAD ES LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA O ACCIÓN POR UNA PERSONA. PARTICIPACIÓN ES EL ACTO DE INVOLUCRARSE EN UNA SITUACIÓN VITAL. LIMITACIONES EN LA ACTIVIDAD SON DIFICULTADES QUE UNA PERSONA PUEDE TENER EN EL DESEMPEÑO/REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES. RESTRICCIONES EN LA PARTICIPACIÓN SON PROBLEMAS QUE UNA PERSONA PUEDE EXPERIMENTAR AL INVOLUCRARSE EN SITUACIONES VITALES
FACTORES AMBIENTALES	LOS FACTORES AMBIENTALES CONSTITUYEN EL AMBIENTE FÍSICO, SOCIAL Y ACTITUDINAL EN EL QUE LAS PERSONAS VIVEN Y CONDUCEN SUS VIDAS.

ANNEX 9.9.

3. FUNCIONES DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Como ya comentamos en la aproximación histórica, las funciones de estas y estos profesionales han ido evolucionando paralelamente al proceso aperturista del sistema educativo.

Su papel ha ido tomando importancia en el entramado de profesionales que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales, siendo prácticamente esta figura la única profesional que trabaja día a día en las áreas de autocuidado y relación social, aspectos en ocasiones ignorados en los programas curriculares por no tener cabida en los contenidos académicos.

A grandes rasgos (para más detalles, ver el VII Convenio colectivo de laborales de educación especial [7]), las funciones del y la educadora consisten en colaborar en la realización de los programas educativos dirigidos al desarrollo de la autonomía personal y social del alumno con necesidades educativas especiales, así como en la ejecución y valoración de dichos programas, tal y como se establezca en la Adaptación curricular individual o Adaptación de acceso al currículo. Esto incluye trabajar conjuntamente con el resto de profesionales implicados (profesorado tutor, profesorado de pedagogía terapéutica, consultoras y consultores, logopedas, fisioterapeutas, asesoras y asesores del EMP...) en la mayoría de las funciones.

Todo esto es lógico, tiene sentido e incluso parece que no podría ser de otro modo. Pero quien conozca el funcionamiento de una escuela sabrá que esto no es tan sencillo:

- A principio de curso se establecen los horarios del personal docente, donde tienen en cuenta las horas que necesitan para coordinarse y con quién, y para preparar materiales. Los y las educadoras en esa semana están realizando cursos de formación organizados por el Departamento de Educación o el berritzegune, y cuando llegan al centro escolar, los horarios están confeccionados y nadie tiene tiempo de reunirse con el educador o la educadora, ni ésta tiene tiempo para reunión de ningún tipo.
- Cuando el conjunto de profesionales que trabajan con el alumnado de necesidades educativas especiales se reúne, alguien tiene que quedarse con él; normalmente esa persona es el educador o la educadora.
- En ocasiones, dado que la escuela no posibilita que el o la educadora pueda reunirse, los programas los elabora y evalúa una persona o personas (de la

consultoría, asesoría EMP, PT...) que en ningún momento ha preguntado a aquella cómo trabaja con el alumno o la alumna, asimismo, nadie le dice cómo han diseñado los programas.

- En la última semana del curso, el equipo de profesionales vinculados al alumnado con necesidades educativas especiales, se reúne para realizar las evaluaciones y esbozar las líneas de actuación para el curso siguiente. El educador o la educadora no está presente, porque o bien ha completado sus horas anuales y ya ha terminado el curso (en algunos centros, con horario de 9 a 5 y con transporte escolar, los y las educadoras trabajan 9 horas diarias, con lo que las 1480 horas anuales se completan meses antes de que acabe el curso), o bien tiene cursos de formación organizados por el berritzegune o el Departamento de Educación.
- El problema de fondo es que no se considera necesaria la presencia de este personal educador en estas tareas de planificación y evaluación.

Esta situación se traduce en un trabajo aislado del educador o educadora con cada alumno o alumna. Son raras las ocasiones en que la escuela realiza el esfuerzo de contar con la educadora como una profesional más del equipo, como ya hemos denunciado en diversas reuniones con la Administración (Comisión paritaria, Salud laboral [8]...), sin que se aprecie un empeño verdadero por solucionar el problema.

ANNEX 9.10.

Anexo VIII. ESPACIOS FUERA DEL AULA

Los espacios fuera del aula para las personas con discapacidad es un gran motivo de preocupación para muchos padres y madres. Abordar lo que sucede en los recreos, pasillos, entradas, salidas y, en especial, en el espacio del mediodía debe ser objeto de atención prioritaria para que se pueda dar el paso a la inclusión.

Los espacios fuera del aula nunca han sido considerados como actividades con contenido educativo, por lo que no tienen organizado de forma sistemática ningún tipo de actividad. Sin embargo, la mayor vulneración de derechos de las personas más débiles se da en estos espacios/tiempos. Se desarrollan situaciones de presión hacia los más débiles: abusos, burlas, boicots, etc.

Al igual que lo que sucede con el resto de menores, las situaciones de quienes tienen discapacidad varían en función de la actitud y del carácter de cada cual; con extroversión, con nivel elevado de relación social, o al revés, etc. En cualquier caso, los y las menores con discapacidad intelectual pertenecen al colectivo más débil y menos dotado en sus capacidades de relación social.

Las carencias en estos espacios no reglados y una escasa participación en las actividades extraescolares muestran la evidencia de que se necesitan recursos en esos espacios, pero no están contemplados en la legislación.

Un ejemplo de la importancia de los espacios fuera del aula es el testimonio real que se expone a continuación:

Se supone que los objetivos educativos se orientan tanto a aspectos académicos, como al desarrollo personal y de valores. Por ello, quizá, mi expectativa en su desarrollo global fue mayor.

JONE está perfectamente integrada en el aula, la respetan, la aceptan, incluso podría hablar de cariño, pero cuando la figura del adulto desaparece, se queda **sola** la mayor parte del tiempo. Por ejemplo, en las entradas hay grupitos de niños y niñas antes de entrar. Se llaman entre ellos para esperarse, etc. A mi hija NO.

En el recreo, si es el juego es pintar tranquilamente suelen dejarle, pero nunca le invitan. Si es activo, como baloncesto, fútbol o pillla-pilla, la contestación es NO. Es motivo de burla, de risas. Este espacio está cuidado por personal docente y es fácil pensar que

ellos deberían atender las necesidades que se presentan en este tiempo de ocio en el alumnado con discapacidad, pero no es así, no existe sensibilidad (salvo pequeñas excepciones) entre los demás componentes de la comunidad educativa para que asuman como propia la respuesta a las necesidades educativas especiales y no como función exclusiva del personal específico.

En el comedor, añadido al problema del ruido, empujones, etc. se le añade el mismo problema que tiene en los recreos, que está sola. Aquí hay actividades pero ella necesita que la animen, que la dirijan, pero el profesorado dice que no es su labor. Nosotros en casa la hemos animado pero ella dice que «le da miedo» que «le da apuro».

Cumpleaños: fue el primer síntoma.

Salidas en el barrio: no le llaman.

Tengo que decir que cuando he tenido un problema puntual dentro del centro escolar se ha intervenido por parte de los profesionales y se ha resuelto también puntualmente. Pero la situación general de soledad se ha mantenido.

Por todo esto, lo que más he cuestionado a lo largo de estos años ha sido su integración social. Su verdadera *integración*, tanto dentro como fuera de su propia aula, ya que si realmente se respondiera de modo eficaz por parte de sus compañeros, si realmente la aceptaran con su diferencia, no aparecerían ciertos conflictos en los recreos, fuera del aula.

Su inclusión en el juego sin la presencia de un adulto es un obstáculo no superado. Mi hija juega sola y lo peor de todo es que no se hace nada para que esto no se dé.

Creo que no se responde adecuadamente al resto del currículum que no sea académico, es decir, a las necesidades afectivas y sociales.

Me dicen que no se puede intervenir porque la niña tiene que ser autónoma, pero yo creo que no se debe confundir el concepto con la disgregación. Los niños se retiran de su lado, se asustan, no la invitan a jugar y ella al final se autoaisla. Se autoaisla como mecanismo de defensa.

El profesorado que cuida estos espacios debería participar activamente para que esto no ocurra, cosa que no hacen porque creen que ese niño es responsabilidad del tutor y no están sensibilizados. Sin embargo, el profesor además de cuidador en estos espacios *es* educador, no deja su faceta de educador.

Mi hija se encuentra en desventaja fuera del horario lectivo, no se potencia actividades en recreos, comedor para que haya una verdadera integración. No se informa a los padres de hijos sin necesidades educativas especiales.

Los espacios fuera del aula son, precisamente, donde se hace más patente su gran vulnerabilidad. En los recreos, en el comedor... se ponen de manifiesto sus necesidades especiales, y es aquí donde se vulneran sus derechos a la inclusión.

Hay un abuso contra los más débiles, pero como son minoría no nos molestamos en hacerles el mundo más habitable. Sufren las miradas, las risas y las bromas, que son a veces muy hirientes.

Hay un desconocimiento por parte del resto del alumnado de lo que es la discapacidad mental, saben que les cuesta aprender pero no conocen sus consecuencias, sus sentimientos, etc. No saben que tienen que invitarles a jugar, que hay que adelantarse a sus preguntas, que cuando juegan cometen errores, que hay que tener paciencia, respeto, solidaridad.

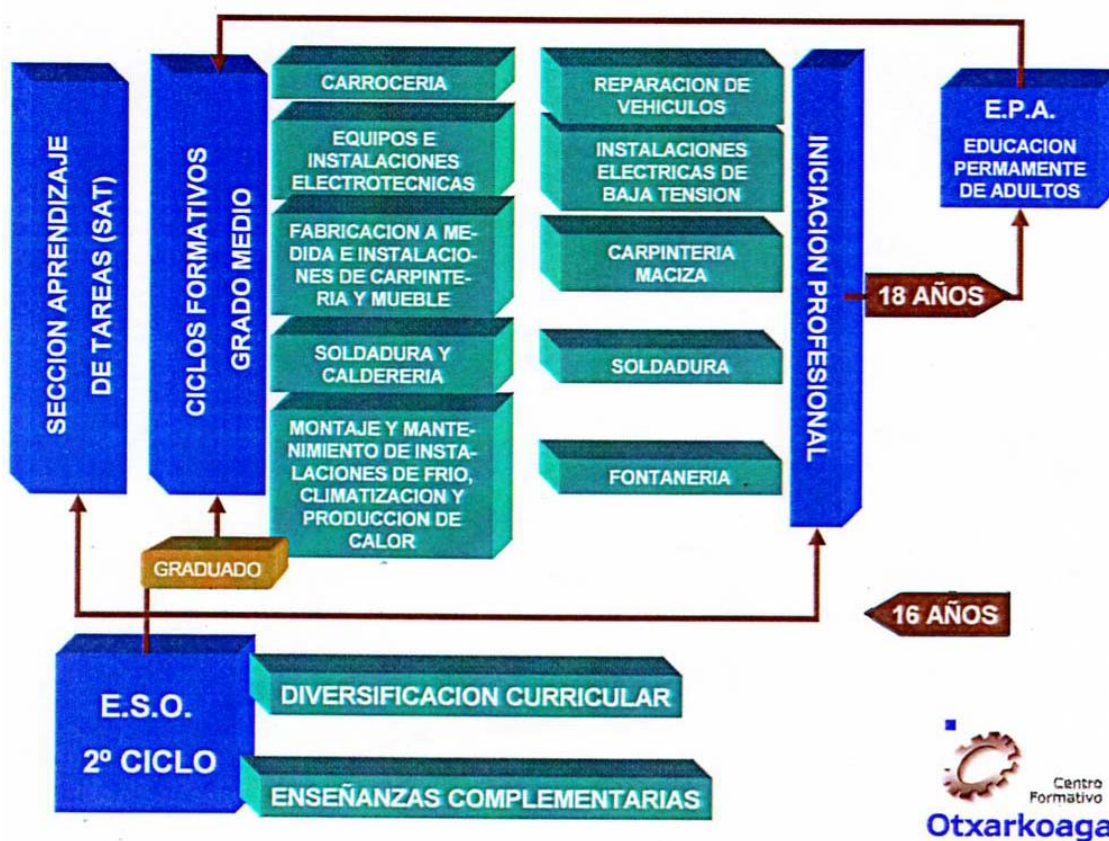
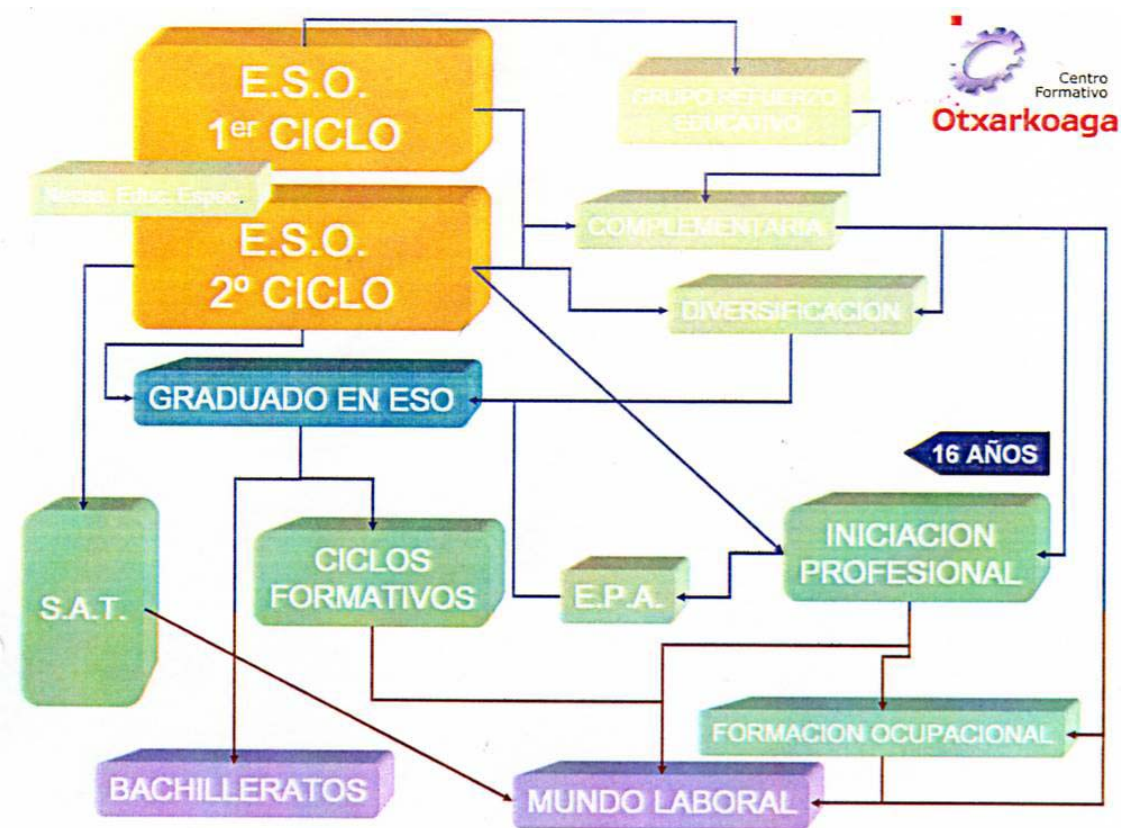
Hay cosas que hay que modificar. Existen importantes aspectos en los que avanzar y éste es uno de ellos. Tengo muchas esperanzas en que el cambio de integración a exclusión efectivamente no sea solo de nomenclatura de concepto y que las prácticas en los centros lleven a un cambio global, de mejora académica y social. Como decía Angeles Parrilla, no puede separarse el aula del contexto general del centro, del contexto social. Esto va a traer un *compromiso* de todos los profesores y todos los alumnos de construir la comunidad educativa y de ser críticos con la discriminación y la exclusión, y así poder ejercitar los derechos de las personas con discapacidad en todos los contextos dentro y fuera del aula.

También creo y espero que con la *inclusión* y las buenas y *nuevas*, subrayo «nuevas», prácticas, como los apoyos naturales, las creación de redes de apoyo entre compañeros o los grupos de colaboración entre profesorado, se desarrolle el sentido y el compromiso de apoyo a la diversidad y entonces, como consecuencia, en estos espacios fuera del aula, no ocurran situaciones de segregación, situaciones de soledad.

Como solución inmediata se propone:

- Sensibilización de toda la comunidad educativa, con formación dentro del centro para garantizar la asistencia de todos sus miembros. Hay que sensibilizar al profesorado respecto de su función educativa en valores, en los espacios no lectivos.
- Propuestas didácticas sistematizadas, con un programa. La asunción de este tipo de función exige un importante grado de compromiso. Deberían aparecer en las finalidades educativas como una declaración de intereses y compromisos.
- Para que haya un cambio de actitudes y conductas en el centro no basta únicamente desde la normativa, o cambiando solo el concepto de integración por inclusión, tiene que haber un ideario que ayude a definir su misión y el conjunto de valores que lo sustenta.
- El centro tiene que elaborar un proyecto, con apoyo del sistema educativo, ya que si no hay apoyo, el centro pierde ilusión, vinculado con los intereses y necesidades de personas con riesgo de exclusión.
- La atención a la diversidad debe integrarse como un proceso educativo más en el programa de educación continua para el magisterio y en el resto de planes y proyectos del centro.
- También deben aparecer referencias a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, no solo en el plano académico de organización de grupos, finalidades etc. sino también intervención educativa en los espacios fuera del aula.
- Se debe potenciar los procesos educativos que estimulen la solidaridad: trabajo cooperativo, como método alternativo al tradicional; experiencias en talleres con más de una persona docente en el aula; estimulación del aprendizaje del alumno o alumna a partir de proyectos.
- Realizar un protocolo de recibimiento escolar.
- Celebración de reuniones de principio de curso tanto del alumnado como de sus familias, pero no solo en el aula en la que hay un menor o una menor con discapacidad.

ANNEX 9.11. Organització Centre de Secundaria Otxarkoaga



ANNEX 9.12.

Indicadors A1

A.1.1 Tothom mereix sentir-se acollit.

- 1) El primer contacte que les persones tenen amb el centre és cordial i acollidor?
- 2) El centre acull tot l'alumnat, fins i tot els que presenten algun tipus de discapacitat i els que només hi són temporalment?
- 3) El centre acull totes les famílies i els altres membres de la comunitat local?
- 4) Tothom té accés a la informació del centre a pesar de la llengua familiar o de la presència d'alguna dificultat (s'usa el Braille, la veu o les lletres grosses, quan és necessari)?
- 5) Es disposa d'intèrprets de llenguatge de signes o d'altres llenguatges, sempre que és necessari?
- 6) En la documentació del centre, inclosa la informativa, queda clar que respondre a tota la diversitat de l'alumnat i als seus antecedents culturals forma part de la pràctica del centre?
- 7) Els òrgans de comunicació del centre (butlletí, revista, web...) recullen els interessos dels diferents estaments de la comunitat educativa?
- 8) El centre valora les cultures locals i els col·lectius de nova immigració per mitjà de símbols i exposicions?
- 9) Hi ha actes socials de benvinguda o de comiat de professorat i d'alumnat?
- 10) L'alumnat se sent identificat amb el seu grup classe o grup de tutoria?
- 11) Els membres de la comunitat educativa senten el centre com a propi?

A.1.2 Els alumnes s'ajuden els uns als altres.

- 1) Els alumnes s'ajuden els uns als altres, quan és necessari?
- 2) Es valoren per igual entre els alumnes, el treball col·laboratiu que el que es fa simplement individual?
- 3) En el centre es fomenta l'aprenentatge cooperatiu (grups d'investigació, tutoria entre iguals, aprenentatge recíproc...)?
- 4) Es motiva els alumnes vers relacions de suport i companyia entre ells mateixos?
- 5) Els amics basen les relacions en compartir i no pas en competir entre ells?
- 6) L'alumnat evita el racisme, el sexisme, l'homofonia, les actituds en contra de la discapacitat i altres formes de discriminació?
- 7) L'alumnat comprèn que es poden donar diferents nivells d'assoliment entre els seus companys d'estudi?
- 8) L'alumnat comprèn que es poden donar graus diferents de conformitat a les normes escolars per part de diferents alumnes?
- 9) L'alumnat valora els nivells d'assoliment d'aquells altres alumnes que presenten diferent nivell des d'un començament?
- 10) Els alumnes confien que les baralles entre ells es solucionen amb justícia i de manera eficaç?
- 11) Els alumnes poden defensar altres companys que pensen han estat tractats injustament?
- 12) L'alumnat pot suggerir al professorat formes d'ajuda o d'adaptació del currículum per als companys amb més necessitats d'ajut?

A.1.3 Els professors col·laboren entre ells.

- 1) El professorat es tracta mútuament amb respecte, independentment del rol o de la posició que ocupen en el centre?
- 2) Tot el personal assisteix (professorat i professionals de suport) a les reunions de claustre?
- 3) Hi ha una participació activa en les reunions de claustre?
- 4) S'implica el professorat i els professionals de suport en la planificació i en la revisió del currículum?
- 5) És un model de col·laboració per als alumnes el treball en equip que realitza el professorat?
- 6) Existeix el treball compartit entre professors a l'aula (dos professors a la mateixa aula)?
- 7) El professorat se sent convenient a l'hora de compartir problemes relacionats amb el seu treball?
- 8) Resulten productives les reunions de departament, de cicle, de nivell...?
- 9) Es motiva el professorat que fa substitucions per tal que es trobi implicat en la vida del centre?
- 10) S'implica el professorat a l'hora de fer plantejaments de prioritats en el pla de millora del centre?
- 11) El professorat sent com a seu el pla de millora que es pugui dur a terme en el centre?

A.1.4 El professorat i els alumnes es tracten amb respecte.

- 1) El professorat s'adreça a tots els alumnes amb respecte, utilitzant el nom propi i desitjat de cada alumne i amb la correcta pronunciació?
- 2) Els alumnes tracten tot el professorat i el personal no docent amb respecte, independentment del seu estatus?
- 3) Es demana l'opinió de l'alumnat sobre com es podria millorar el centre?
- 4) Les opinions de l'alumnat s'utilitzen per a introduir millores en el centre?
- 5) Tot l'alumnat té llocs i oportunitats per a debatre qüestions escolars?
- 6) Quan els ho demanen, els alumnes ajuden el professorat?
- 7) Hi ha espais i temps que de manera informal pugui haver relació entre professorat i alumnes?
- 8) Tant el professorat com l'alumnat tenen cura de l'entorn físic del centre?
- 9) Els alumnes saben a qui han de recórrer quan tenen un problema?
- 10) Els alumnes confien que es portaran a terme accions efectives per resoldre les seves dificultats?

A.1.5 Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.

- 1) Les famílies i el professorat es respecten mútuament?
- 2) Les famílies creuen que hi ha una bona comunicació amb el professorat?
- 3) Totes les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques del centre escolar?
- 4) Les famílies coneixen les prioritats del pla de millora del centre?
- 5) Totes les famílies tenen l'oportunitat d'estar implicades en la presa de decisions sobre el centre?
- 6) Es tenen en compte les pors que algunes famílies tenen a reunir-se amb els professors i es prenen mesures per a que les superin?
- 7) Es dóna a les famílies diferents oportunitats per tal que es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?
- 8) Es dóna a les famílies diferents ocasions perquè puguin comentar el progrés i les preocupacions del seu fill o filla?
- 9) Es valoren igualment les diferents contribucions que les famílies puguin fer al centre?
- 10) El professorat valora el coneixement que les famílies tenen dels seus fills/es?
- 11) El professorat motiva les famílies per tal que s'impliquin en l'aprenentatge dels seus fills/es?
- 12) Les famílies tenen clar el que poden fer per donar suport a l'aprenentatge dels seus fills/es a casa seva?
- 13) Totes les famílies confien que el centre valora els seus fills/es?
- 14) Totes les famílies confien que el centre pren seriosament les seves preocupacions?

A.1.6 El professorat i els membres del Consell Escolar treballen bé conjuntament.

- 1) El professorat i els membres del Consell Escolar es coneixen mútuament?
- 2) Es convida els membres del Consell Escolar a contribuir al treball del centre en qualsevol moment?
- 3) Es valoren les habilitats i els coneixements dels membres del Consell Escolar?
- 4) La composició del Consell Escolar reflecteix els col·lectius de nova immigració presents al centre?
- 5) Cada membre del Consell Escolar representa el col·lectiu al qual pertany, el consulta i l'informa de la presa de decisions?
- 6) Els membres del Consell Escolar són informats de les polítiques del centre educatiu?
- 7) Els membres del Consell Escolar i el professorat estan d'acord respecte el que el Consell Escolar pot fer per al centre educatiu?
- 8) Els membres del Consell Escolar senten que les seves contribucions són valorades, independentment del seu estatus?
- 9) Els membres del Consell Escolar comparteixen les oportunitats de formació amb el professorat?
- 10) Els membres del Consell Escolar i el professorat comparteixen la mateixa visió respecte els alumnes amb necessitats educatives especials?
- 11) Els membres del Consell Escolar i el professorat comparteixen la mateixa visió sobre la identificació dels alumnes que presenten dificultats i respecte el que caldria per a dotar-los del suport necessari?

A.1.7 Totes les institucions de la comunitat estan implicades en el centre.

- 1) El centre implica les diferents institucions de la localitat (entitats, associacions, col·lectius...) en les seves activitats?
- 2) El centre s'implica en les activitats de les institucions de la comunitat?
- 3) Els membres de les institucions de la comunitat comparteixen recursos amb el professorat i l'alumnat, com poden ser la biblioteca, els espais de les aules, els ordinadors...?
- 4) Les institucions de la comunitat participen igualment en el centre, independentment de la seva classe social, la seva religió o la seva ètnia?
- 5) Es consideren totes les seccions de les institucions de la comunitat com un recurs per al centre educatiu?
- 6) El professorat i els membres del Consell Escolar volen saber les opinions que els membres de la comunitat tenen del centre?
- 7) Els punts de vista dels membres de les institucions de la comunitat afecten les polítiques del centre?
- 8) Hi ha una opinió positiva del centre entre de les institucions de la comunitat?
- 9) Els membres adults dels col·lectius de nova immigració participen en les activitats escolars de descobriment de les respectives cultures?

Indicadors A2

A.2.1 Les expectatives sobre tot l'alumnat són altes.

- 1) Tot l'alumnat creu que assisteix a un centre on és possible que pugui aconseguir el seu màxim rendiment?
- 2) Es motiva tot l'alumnat per a que tingui aspiracions altes sobre el seu aprenentatge?
- 3) Es tracten tots els alumnes com si el seu rendiment no tingués límits?
- 4) Es mostra a tot l'alumnat que pot aprendre, si s'ho proposa, en qualsevol àrea curricular?
- 5) Es fa conscient a tot l'alumnat que el seu èxit depèn del seu esforç?
- 6) Es valora el rendiment dels alumnes amb relació a les seves pròpies possibilitats i no pas en comparació al rendiment dels altres?
- 7) El professorat defuig la idea d'atorgar habilitats fixes als seus alumnes, sota la influència del seu rendiment actual?
- 8) Es motiva a tots els alumnes a sentir-se orgullosos del seu rendiment?
- 9) Es motiva a tots els alumnes perquè valorin el rendiment dels altres?
- 10) En el centre educatiu, el professorat vetlla per evitar l'ús d'estereotips o d'etiquetes, especialment amb l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge?
- 11) El professorat ajuda l'alumnat que presenta rebuig a l'aprenentatge per la por al fracàs?
- 12) El professorat evita fer comparacions entre germans respecte el rendiment d'un/a o de l'altre?
- 13) El professorat evita les comparacions entre grups-classe, tot fent entendre els seus alumnes que qualsevol grup té grans possibilitats d'èxit?

A.2.2 El professorat, els membres del Consell Escolar, l'alumnat i les famílies comparteixen una filosofia d'inclusió.

- 1) Es considera la construcció d'una comunitat educativa de suport tan important com la millora del rendiment escolar?
- 2) Es considera el foment de la col·laboració tan important com el treball individual?
- 3) Es valoren les diferències entre l'alumnat, en lloc de tendir a considerar-ho com un grup homogeni?
- 4) Es considera la diversitat com un recurs ric per a potenciar l'aprenentatge i no pas com un problema?
- 5) S'està d'acord en reduir la desigualtat d'oportunitats en el centre educatiu?
- 6) El professorat comparteix el desig d'acceptar l'alumnat de la localitat, independentment del seu context cultural, el seu nivell o les seves dificultats en l'aprenentatge?
- 7) El professorat veu la incorporació de l'alumnat amb més necessitats d'ajut com una oportunitat de millora professional?
- 8) S'entén la inclusió com un procés inacabable d'augment de la participació, en lloc de pensar que es pot estar dintre o fora del centre?
- 9) S'entén l'exclusió com un procés que comença a l'aula i al pati i que pot acabar amb l'expulsió o l'abandonament del centre?
- 10) Tots els membres del centre es responsabilitzen per a fer possible que l'ensenyament sigui més inclusiu?
- 11) El projecte educatiu -PEC- recull clarament la voluntat inclusiva del centre?

A.2.3 El professorat creu que tot l'alumnat és igual d'important.

- 1) Es tenen en compte i són vistes com a positives les diferències en les estructures familiars?
- 2) Es consideren els pares i les mares igualment valuosos per al centre, independentment del seu status laboral i de la condició de treballar o no treballar fora de casa?
- 3) La varietat de llengües d'origen i de contextos es veu com una contribució positiva a la vida escolar?
- 4) Es considera que els diferents accents i formes de parlar enriqueixen el centre i la societat?
- 5) Es valora l'alumnat i el professorat, independentment dels seus dèficits?
- 6) Es valora l'alumnat amb males notes tant com l'alumnat amb alt rendiment?
- 7) S'ajuda l'alumnat a entendre que el professorat i el centre valora el progrés personal de cadascú i que, per tant, un company amb pitjors resultats que ell pot tenir una nota millor?
- 8) S'exposa el treball de tot l'alumnat dins del centre i de les aules?
- 9) Es fan esforços perquè els llibres de notes siguin comprensibles per a l'alumnat i les seves famílies?
- 10) S'atorga el mateix suport i es dóna la mateixa importància als rendiments dels nens (o nois) i de les nenes (o noies)?
- 11) La major part d'alumnat de la secundària acredita l'etapa?
- 12) Es valora per igual l'alumnat que expressa la intenció de seguir estudiant que aquell que vol incorporar-se al món laboral?

A.2.4 El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, amb un rol a desenvolupar.

- 1) Tot l'alumnat, especialment aquells més necessitats d'ajuda, té clar qui és el seu tutor?
- 2) La tutoria s'utilitza perquè l'alumnat expressi, en un clima de confiança, les seves preocupacions personals?
- 3) El professorat dóna a l'alumnat un tracte familiar o afectiu?
- 4) El professorat i l'alumnat se saluden a l'inici i al final de les classes?
- 5) Es considera tots els membres de l'escola com a persones que aprenen i al mateix temps ensenyen?
- 6) Es valora els alumnes per ells mateixos, en tant que persones, i no pas amb relació al seu rendiment o nota?
- 7) El professorat se sent valorat i recolzat?
- 8) Hi ha una reacció apropiada i de reconeixement davant d'esdeveniments significatius, com ara naixements, morts o malalties?
- 9) Es reconeix que tothom, no només els membres de les minories ètniques tenen una cultura o cultures?
- 10) L'alumnat i el professorat tenen el suport necessari perquè, quan se sentin ferits, depressos o enutjats, ho manifestin?
- 11) S'accepta que el professorat pugui expressar sentiments personals negatius sobre els estudiants, en privat, com una manera per superar-los?
- 12) A més de la tutoria, hi ha espais de temps perquè l'alumnat pugui parlar amb el professorat sobre la matèria o sobre aspectes personals?
- 13) Es mantenen en bones condicions les infraestructures bàsiques com ara lavabos, dutxes, armaris...?
- 14) Es respecta la intimitat dels estudiants amb normes adients i en espais com dutxes, natació...?

A.2.5 El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre.

- 1) El professorat entén el potencial que té per a prevenir les dificultats de l'alumnat?
- 2) Es considera que les dificultats d'aprenentatge poden presentar-se, potencialment, a qualsevol persona i en qualsevol moment?
- 3) S'entén que les dificultats d'aprenentatge apareixen en la interacció entre els estudiants i el context d'ensenyament i aprenentatge?
- 4) Es considera que les barreres a l'aprenentatge succeeixen dins de l'organització, les polítiques, el currículum i els enfocaments de l'ensenyament del centre, igualment que en la interacció d'aquests aspectes amb els estudiants?
- 5) Es reconeixen i s'afronten les barreres que sorgeixen de les diferències entre la cultura del centre i la familiar?
- 6) El professorat evita considerar que les barreres a l'aprenentatge i a la participació són producte dels defectes o de les deficiències dels alumnes?
- 7) El professorat evita utilitzar etiquetes per a l'alumnat que ha estat classificat amb necessitats educatives especials?
- 8) Es comprèn que si alguns alumnes es classifiquen "amb necessitats educatives especials", això pot separar-los de la resta dels seus companys del centre?
- 9) El professorat evita comparar els alumnes ordinaris amb els alumnes amb necessitats especials?
- 10) El professorat es preocupa per trobar recursos i suports diversos que l'ajudin a combinar l'aprenentatge a l'aula?
- 11) El professorat treballa col·laborativament (en equips o compartint l'aula) per introduir millores pedagògiques que permetin l'èxit de l'alumnat?

A.2.6 El centre s'esforça per reduir les pràctiques discriminatòries..

- 1) El centre intenta disminuir tota discriminació institucional, amb relació a l'edat, l'ètnia, la classe social, l'orientació sexual, el gènere, la discapacitat o els progressos de l'alumnat?
- 2) L'alumnat i el professorat entenen que els orígens de la discriminació es troben en la intolerància a la diferència?
- 3) L'alumnat i el professorat entenen que les polítiques i les pràctiques han de reflectir la diversitat dels alumnes del centre?
- 4) Es para atenció a les pressions d'exclusió sobre els alumnes de minories ètniques?
- 5) Es reconeix que totes les cultures i religions abasten un conjunt de criteris i de graus de compliment?
- 6) El professorat evita estereotips de gènere o d'altres tipus quan ha de triar alumnes que ajudin en feines de suport tècnic (com ara moure taules...)?
- 7) El centre valora les persones homosexuals com a opcions sexuals legítimes?
- 8) El professorat considera que la discapacitat es crea quan les persones amb deficiències troben actituds negatives i barreres institucionals?
- 9) El professorat evita veure una deficiència com la causa de les dificultats experimentades al centre pels alumnes amb discapacitat?
- 10) El professorat reconeix la limitada contribució que dona el coneixement de les deficiències per entendre les possibilitats educatives d'un alumne específic?
- 11) Es debaten les opinions estereotipades sobre la perfecció física?
- 12) S'intenta contrarestar les actituds estereotipades cap a les persones amb discapacitat (per exemple que són incapaços de tenir relacions, que mereixen compassió o que són molt lluitadors contra l'adversitat)?
- 13) S'entén l'exclusió dels estudiants amb deficiències severes com el reflex de les limitacions de les actituds i les polítiques, en lloc de reflectir les dificultats pràctiques?

Indicadors B1

B.1.1 Els nomenaments i les promocions del mestres i professors són justos.

- 1) En el moment de l'elecció, l'equip directiu presenta al claustre un programa d'actuació concret?
- 2) Quan es configura l'equip directiu es tendeix a mantenir un equilibri de gènere?
- 3) El professorat que s'incorpora al centre coneix prèviament el seu projecte educatiu – PEC-?
- 4) Es motiva i es recolza que el professorat demani llicències d'estudi que permetin conèixer i aportar experiències diferents al centre?
- 5) S'estableixen programes de formació vinculats a les necessitats del propi centre, amb la participació de tot el claustre?
- 6) Existeix una estabilitat en la plantilla que permeti anar avançant en el desenvolupament dels plans de millora acordats?
- 7) El professorat del centre educatiu pot actuar tant de professor d'aula com de suport, en cas que sigui necessari?
- 8) Hi ha una actitud favorable de buscar altres suports (estudiants en pràctiques, voluntaris...), si cal?
- 9) Hi ha disposicions establertes per a substituir el professorat de suport, a més dels docents d'aula, quan no poden assistir-hi?

B.1.2 S'ajuda el professorat nou a integrar-se al centre.

- 1) El centre reconeix les dificultats que el nou professor/a pot tenir quan s'integra en un lloc de treball nou que, a més, pot estar en una localitat també nova i desconeguda?
- 2) El professorat amb més experiència al centre evita que els nous professors se sentin incòmodes, per exemple escoltant paraules com "nosaltres" que resulten excloents?
- 3) Existeix programa per a donar la benvinguda als nous professors?
- 4) El professorat nou té assignat un tutor que s'interessa en ajudar-lo en la seva integració en el centre?
- 5) El professorat del centre fa sentir al professorat nou que l'experiència i el coneixement que aporten són un valor per al centre?
- 6) Tot el professorat té oportunitats per compartir el seu coneixement i la seva experiència, així com també les té el professorat nou al centre?
- 7) Es proporciona al professorat nou la informació bàsica i necessària sobre el centre?
- 8) Es demana al professorat nou quina informació addicional necessita i se li proporciona?
- 9) Les observacions que aporta el professorat nou sobre el centre són ben rebudes i es valoren donats els punts de mira novedosos que poden contenir?

B.1.3 El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.

- 1) Es promou a tots els alumnes de la localitat per a que assisteixin al centre educatiu ordinari, independentment de les seves característiques i necessitats educatives?
- 2) Es fa públic que la inclusió de tot l'alumnat de la localitat és una característica central del projecte educatiu del centre –PEC-?
- 3) El centre acull activament l'alumnat que transitòriament resideix a la localitat?
- 4) Es promou activament que l'alumnat de la localitat que actualment està en escoles especials pugui assistir al centre ordinari?
- 5) Hi ha evidència d'un augment en la proporció de l'alumnat de la localitat que està inclòs en el centre ordinari?
- 6) Hi ha evidència d'un augment de la diversitat de l'alumnat de la localitat que està inclòs en el centre ordinari?
- 7) Ha estat negada l'acollida en el centre ordinari d'algun alumne de la localitat, en aquest darrer curs?
- 8) L'alumne amb més necessitats d'ajut és considerat com un repte per a la millora del centre educatiu ordinari?

B.1.4 Les instal·lacions del centre ordinari són físicament accessibles a tothom.

- 1) Són considerades les necessitats de les persones sordes, cegues o amb visió parcial, així com les de les persones amb problemes físics, a l'hora de fer que els edificis siguin accessibles?
- 2) El centre educatiu es preocupa perquè siguin accessibles tots els espais de l'edifici escolar, incloent-hi les aules, els passadissos, els lavabos, els patis, el menjador, la cafeteria i les sales d'exposicions?
- 3) Es consulta a les organitzacions de persones amb discapacitats sobre aspectes relacionats amb l'accessibilitat del centre educatiu?
- 4) L'accés de les persones discapacitades és part del pla de millora de arquitectònica?
- 5) L'accessibilitat al centre educatiu ordinari és tinguda en compte tant per a l'alumnat com per a totes les persones amb discapacitat: professorat, personal no docent, membres del consell escolar, família?
- 6) Es prenen mesures per anar millorant l'accessibilitat al centre educatiu i a les seves dependències?
- 7) El centre educatiu es preocupa per conèixer les lleis i normatives antidiscriminació (per raons de discapacitat, de gènere...)?

B.1.5 S'ajuda l'alumnat que arriba per primera vegada al centre educatiu, en la seva adaptació?

- 1) El centre té d'un pla d'acollida per a l'alumnat?
- 2) El pla d'acollida funciona adequadament per als alumnes i les seves famílies, tant si s'incorporen al començament del curs escolar com si ho fan al llarg del curs?
- 3) El pla d'acollida té en consideració les diferències del alumnes en quant la capacitat de comprensió i de domini de la llengua d'acollida?
- 4) Hi ha informació disponible per a les famílies, respecte el sistema educatiu general i respecte el centre en concret?
- 5) Els alumnes nous s'aparellen amb alumnes més experimentats, quan aquells arriben per primera vegada al centre educatiu?
- 6) S'està al cas per a saber el grau d'adaptació que viuen els alumnes després de poques setmanes d'haver començat al centre?
- 7) Hi ha algun recolzament per a l'alumnat que té dificultat per a recordar la distribució de l'edifici, particularment quan entra per primera vegada en el centre educatiu?
- 8) L'alumnat té clar a qui ha de buscar si es troba amb dificultats?
- 9) Hi ha programes per tal de facilitar la transició de l'alumnat entre l'Educació Infantil i l'Ed. Primària i entre l'Ed. Primària i l'Ed. Secundària?
- 10) Quan l'alumnat ha de passar d'un centre educatiu a un altre, el professorat de cada centre col·labora per a facilitar el canvi?

B.1.6 El centre educatiu agrupa l'alumnat de tal manera que tothom se senti valorat.

- 1) El centre educatiu utilitza l'ordre alfabètic per a crear els grups classe o bé fa servir altres procediments més rics i ajustats?
- 2) Es permet que l'alumnat, amb la cooperació del professorat, faci grups naturals o d'amistat per a organitzar, després, els grups classe?
- 3) El criteri bàsic per a construir els grups classe és l'heterogeneïtat (de gènere, de capacitats, d'interessos...)?
- 4) El centre educatiu intenta reduir al màxim l'organització de grups tenint en compte només el nivell de progrés o la capacitat?
- 5) Quan es fan agrupaments flexibles o de nivell, hi ha plans per a prevenir la insatisfacció en els grups més baixos?
- 6) Quan es fan agrupaments per nivell, es crea l'oportunitat de moviment entre grups, accessible a tots els alumnes?
- 7) Es reorganitzen periòdicament els grups dins de les classes per a fomentar la cohesió social?
- 8) El centre és conscient de la normativa educativa respecte a la no discriminació de l'alumnat que pugui presentar dificultats en els aprenentatges?
- 9) El centre evita restringir el currículum (per ex: no tenint en compte la llengua estrangera) per a l'alumnat que té suport addicional d'alfabetització?
- 10) Davant assignatures optatives, es permet a tot l'alumnat que faci eleccions reals?

Indicadors B2

B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport.

- 1) Es consideren totes les polítiques de suport com a part d'un pla general de millora de l'ensenyament i del currículum per atendre la diversitat de tot el centre educatiu?
- 2) Hi ha una política de suport general explícita que és clara per a tothom: professorat, personal del centre, professionals i persones de suport extern al centre?
- 3) Van dirigit les polítiques de suport a la prevenció de dificultats d'aprenentatge de l'alumnat?
- 4) El suport directe a l'alumnat té com a objectiu augmentar la seva independència/autonomia?
- 5) Es fomenten les formes de suport ordinàries (que afecten el 100% de l'alumnat), en front de les específiques (dirigides a un petit percentatge), i s'utilitzen aquestes només quan les primeres no han funcionat?
- 6) El retorn de l'alumnat al suport ordinari es fa tan aviat com és possible?
- 7) El centre educatiu reforça la coordinació dels suports i aquesta està dirigida per un membre del claustre amb experiència?
- 8) Les polítiques de suport estan orientades vers allò que es considera millor per als alumnes, en lloc de suposar el manteniment de status quo entre professionals?
- 9) Es considera responsabilitat de tot el professorat del claustre, el suport a tots els alumnes que presenten barreres a l'aprenentatge i a la participació?

B.2.2 Les activitats de formació del professorat els ajuden a donar respostes a la diversitat de l'alumnat.

- 1) Les activitats de formació del professorat del centre, els ajuden a treballar conjuntament i amb més eficàcia?
- 2) L'ensenyament col·laboratiu/cooperatiu i l'intercanvi de reflexions posteriors s'utilitzen per a donar suport als professors respecte a l'atenció a la diversitat del seu alumnat?
- 3) El professorat té l'oportunitat d'observar i analitzar les seves classes per tal de reflexionar posteriorment sobre elles, des del punt de vista dels seus alumnes?
- 4) El professorat rep formació sobre la creació i la gestió d'activitats d'aprenentatge col·laboratiu/cooperatiu?
- 5) Hi ha temps i espais suficients al centre educatiu per tal que el seu personal porti a terme de forma conjunta una col·laboració més eficaç?
- 6) Hi ha oportunitats perquè professorat i alumnat aprenguin sobre la tutoria entre iguals (treball cooperatiu en parelles d'alumnes en què el tutor aprèn ensenyant al seu company i aquest aprèn pel suport personal i permanent del tutor)?
- 7) El professorat aprèn a utilitzar la tecnologia per tal que aquesta pugui significar suport a l'aprenentatge a les seves aules (càmeres, vídeo, ordinadors, projector de transparències, Internet...)?
- 8) El professorat analitza formes de reduir la insatisfacció dels seus alumnes, fent-los participar en la programació de l'aula?
- 9) Tot el professorat té l'oportunitat de formar-se respecte a la igualtat d'oportunitats educatives de les persones amb discapacitat?
- 10) El professorat del centre educatiu té l'oportunitat d'aprendre a arbitrar en situacions d'intimidació, incloent-hi el racisme, el sexisme i l'homofòbia?
- 11) El professorat i els membres del Consell Escolar del centre educatiu, es responsabilitzen d'avaluar les seves pròpies necessitats d'aprenentatge?

B.2.3 Les polítiques sobre “necessitats educatives especials” són polítiques d'inclusió.

- 1) S'intenta reduir la categorització dels alumnes considerats amb necessitats educatives especials?
- 2) El coordinador del suport en el centre, és el referent com a coordinador de suport pedagògic o coordinador d'inclusió, en lloc de coordinador de necessitats educatives especials?
- 3) Els alumnes anomenats amb necessitats educatives especials es consideren alumnes amb interessos, coneixements i habilitats diferents, en lloc d'alumnes integrants d'un grup homogeni?
- 4) Els intents d'eliminar les barreres a l'aprenentatge i a la participació d'un alumne en concret, es consideren oportunitats per a millorar les de tots els estudiants del centre?
- 5) El suport és considerat com un dret per a aquells alumnes que ho necessiten en lloc d'un suplement especial en la seva educació?
- 6) Els fullets informatius del centre expliquen a l'alumnat i a les famílies els detalls de les modalitats de suport per al seus alumnes?
- 7) Quan és possible, es proporciona el suport als alumnes sense recórrer als procediments d'avaluació formals?
- 8) Les polítiques sobre “necessitats especials” tenen l'objectiu d'afavorir l'aprenentatge i la participació i de reduir l'exclusió?
- 9) S'està reduint la pràctica de que els alumnes surtin de l'aula ordinària per a rebre el suport pedagògic que necessiten?
- 10) El professorat de suport s'incorpora a l'aula ordinària, en lloc de retirar-ne determinat alumne o alumnes?

B.2.4 Les “pràctiques” del centre s’aboquen per a reduir les barreres a l’aprenentatge i a la participació de tot l’alumnat.

- 1) Les pràctiques d’avaluació i de suport psicopedagògic estan integrades en la política general del centre sobre inclusió?
- 2) Les pràctiques d’avaluació són dirigides a proporcionar un suport psicopedagògic en lloc de categoritzar l’alumnat?
- 3) Els suports per a donar resposta a la diversitat són considerats com una alternativa al suport individual atorgat després de categoritzar un/a alumne/a amb n.e.e.?
- 4) Els serveis de suport externs participen en la planificació d’un ensenyament inclusiu?
- 5) Les diverses formes de suport psicopedagògic que preveu la normativa s’utilitzen per reduir les barreres a l’aprenentatge i a la participació de tot l’alumnat?
- 6) Els professionals del centre expressen i acorden amb els serveis de suport extern un marc clar de com haurien de fer suport a l’aprenentatge dins el centre educatiu?
- 7) Els informes d’avaluació psicopedagògica i els dictàmens sobre alumnes amb necessitats educatives especials especifiquen els canvis que han de produir-se en les estratègies d’ensenyament i aprenentatge, necessaris per a maximitzar la participació d’aquells en el currículum ordinari i per a afavorir la relació amb els altres alumnes?
- 8) Les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) ajuden a millorar les estratègies per a fer possible un ensenyament i un aprenentatge per a tots els alumnes?
- 9) Els informes i/o dictàmens sobre les necessitats educatives especials es basen en els punts forts dels alumnes i en les seves possibilitats de desenvolupament, més que en la identificació de les dificultats per aprendre?
- 10) Els informes i/o dictàmens sobre alumnes amb necessitats educatives especials especifiquen els canvis necessaris en les estratègies d’ensenyament i aprenentatge per tal de maximitzar la seva participació en el currículum ordinari i per afavorir la relació amb els seus companys ?
- 11) Els informes d’avaluació psicopedagògica i els dictàmens dels alumnes amb necessitats educatives especials especifiquen el reforç necessari per a maximitzar la seva participació en el currículum ordinari i en la comunitat?
- 12) Les adaptacions curriculars són revisades periòdicament amb la intenció d’incorporar l’alumnat al currículum general tan aviat com sigui possible?

B.2.5 El suport que es dona a l'alumnat de parla castellana, que no coneix el català, es coordina amb altres suports pedagògics.

- 1) Tot el professorat del centre educatiu es considera responsable de proporcionar suport a aquells alumnes que aprenen el català com a segona llengua?
- 2) L'objectiu del suport és identificar i disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació per a tot l'alumnat, en lloc de posar-los en categories com ara "amb dificultat en la segona llengua" o "amb dificultats d'aprenentatge"?
- 3) Es mantenen expectatives altes pel que fa al rendiment de tots els alumnes que aprenen o han après el català com a segona llengua?
- 4) Es disposa d'intèrprets de llenguatge de signes o d'altres llengües per donar suport a tots els alumnes en el moment que sigui necessari?
- 5) Són tinguts en compte com a possibles traves en l'aprenentatge i en la participació, l'efecte que pot produir en els alumnes el canviar de país i de cultura?
- 6) El centre educatiu compta amb persones que comparteixen el context cultural dels alumnes per ensenyar-los o donar-los suport?
- 7) El suport que rep l'alumnat que aprèn el català com a nova llengua suposa una oportunitat de reflexió entre els docents sobre formes de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat?
- 8) El suport que rep l'alumnat que aprèn el català com a nova llengua, implica considerar les barreres existent en l'aprenentatge en tots els aspectes de l'ensenyament, del currículum i de l'organització escolar?
- 9) S'organitzen activitats addicionals d'aprenentatge del català per a l'alumnat immigrant que ho requereix?

B.2.6 Les polítiques d'orientació educativa i psicopedagògica es vinculen amb mesures de desenvolupament curricular i de suport pedagògic.

- 1) Es considera la millora de l'aprenentatge i la participació dels estudiants com el primer objectiu dels professionals que donen suport psicopedagògic individualitzat?
- 2) Els problemes emocionals i de conducta dels alumnes són tractats amb estratègies que porten a millorar les experiències a l'aula, al pati i en la interacció amb els altres ?
- 3) Les estratègies d'orientació psicopedagògica emprades porten a una reflexió sobre les maneres de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat?
- 4) Els responsables del suport psicopedagògic es preocupen per les barreres a la participació i l'aprenentatge, tant en les polítiques i les cultures escolars com en les pràctiques?
- 5) El professorat té accés a la formació per tal de poder respondre al desinterès, a la indisciplina, als conflictes i a les conductes disruptives de l'alumnat?
- 6) El centre educatiu intenta millorar els sentiments de valoració d'aquell alumnat amb baixa autoestima?
- 7) S'utilitza la informació que proporciona la famílies de l'alumnat per a resoldre els problemes de desinterès i la indisciplina que aquests alumnes poden generar?
- 8) Tot l'alumnat contribueix a superar el desinterès i la indisciplina dels estudiants en el centre educatiu?
- 9) El suport a l'alumnat en situació de tutela els motiva vers aconseguir millor rendiment en l'ensenyament i la continuïtat educativa?
- 10) El suport a l'alumnat en situació de tutela va orientat a establir vincles entre el centre educatiu i els educadors de les residències o llars?
- 11) Les polítiques de suport emocional i psicològic tracten el benestar dels alumnes amb greus dificultats emocionals i conductuals?
- 12) Es prenen mesures per avaluar i respondre a la tendència que posa de manifest que els nois tenen resultats més baixos i mostren més problemes de conducta que les dones?

B.2.7 S'han reduït les expulsions per indisciplina.

- 1) Es considera l'expulsió disciplinària com un procés que es pot interrompre mitjançant el suport i la intervenció educativa en les relacions d'ensenyament i aprenentatge?
- 2) Es fan reunions entre el professorat, l'alumnat, les famílies i altres persones per tal d'implicar-se tots plegats i intentar fer front als problemes amb flexibilitat abans que puguin empitjorar?
- 3) Es té en compte la relació que hi ha entre la baixa autoestima de l'alumnat i el seu desinterès, amb els problemes de conducta i la indisciplina?
- 4) Les respostes que centre educatiu dona als problemes de comportament de l'alumnat estan més relacionades amb l'educació i la rehabilitació que amb el càstig?
- 5) S'ha previst un sistema per fer efectives les mesures reparadores (com per exemple, anar una tarda al centre a fer feines de reparació, neteja o d'adornament)?
- 6) Davant un cas greu, es contempla la possibilitat que l'alumne i la seva família hagin de demanar disculpes al Consell Escolar?
- 7) Hi ha plans clars i positius per a reintegrar els alumnes que s'han expulsat per raons de disciplina?
- 8) Hi ha una política per reduir totes les formes d'expulsió disciplinària ja siguin temporals o permanents, formals o informals?
- 9) Els professors del claustre comparteixen l'objectiu de reduir les expulsions, siguin temporals o permanents, formals o informals?
- 10) Es considera l'expulsió de l'aula com una pràctica excepcional i sempre seguida per una recuperació de la comunicació entre alumne i professor?
- 11) Es guarden informes clars de les expulsions disciplinàries formals i informals?
- 12) El centre educatiu presenta informes regulars sobre les expulsions disciplinàries al Consell Escolar?
- 13) Estan disminuint les expulsions disciplinàries formals i informals?

B.2.8 S'ha reduït l'absentisme escolar.

- 1) S'analitzen totes les traves que impedeixen l'assistència al centre, incloent-hi les actituds de l'alumnat i les de les seves famílies?
- 2) El centre educatiu evita fer servir les faltes d'assistència no justificades dels seus alumnes com a motiu d'expulsió?
- 3) Es reconeixen les relacions existents entre les faltes d'assistència no justificades, la intimidació o maltractament entre iguals i l'aïllament social?
- 4) El centre educatiu respon a situacions d'embaràs de les alumnes adolescents de manera positiva, no discriminatòria per a les noies?
- 5) El centre educatiu respon activament amb l'alumnat que ha sofert la mort d'un familiar, que ha patit una malaltia crònica o una absència llarga de manera que s'alleugeri la seva participació en el centre?
- 6) Hi ha registres clars de permisos llargs tractats amb autoritats educatives respecte alumnes en concret?
- 7) Hi ha orientacions per integrar en el currículum les experiències d'aquells alumnes que han estat fora del centre educatiu durant períodes llargs de temps?
- 8) Hi ha un pla per millorar la cooperació entre el professorat i les famílies sobre el tema de les faltes d'assistència no justificades (absentisme)?
- 9) Hi ha una estratègia coordinada entre el centre educatiu i altres serveis externs amb responsabilitats sobre el tema?
- 10) Hi ha un sistema eficaç de registre de les absències i per a descobrir-ne les causes?
- 11) Hi ha un registre de les faltes d'assistència en cada una de les aules on l'alumne rep les matèries?
- 12) Es tenen en compte els registres d'absències diàries per a poder reflexionar respecte les relacions professor-alumnes i de la matèria que s'ensenya?
- 13) Les dades que recull el centre educatiu són un reflex de les faltes d'assistència no justificades "reals"?
- 14) Les faltes d'assistència no justificades augmenten o disminueixen?

B.2.9 S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o bullying.

- 1) El professorat, les famílies, els membres del Consell Escolar i els alumnes comparteixen estan d'acord sobre els factors que configuren la intimidació o l'abús de poder entre iguals/bullying?
- 2) Es considera la intimidació com un derivat potencial de totes les relacions de poder?
- 3) Es considera que la intimidació té a veure tant amb el dany verbal i emocional com amb la violència física?
- 4) La por a perdre una amistat és entesa com a causa d'intimidació?
- 5) Es considera que la intimidació pot donar-se en el centre educatiu, no solament entre els alumnes sinó entre el professorat, entre el professorat i l'alumnat, entre el professorat i les famílies?
- 6) Els comentaris i les conductes racistes, sexistes, homofòbiques i contra les persones amb discapacitat es consideren formes d'intimidació?
- 7) Hi ha algun document del centre sobre la intimidació, que sigui a l'abast a tots els membres del Consell Escolar, del professorat, dels alumnes, de les famílies i d'altres membres de la comunitat escolar, que estableixi detalladament quines són les conductes acceptables i quines no al centre?
- 8) Hi ha persones disponibles (homes i dones) amb les quals l'alumnat pugui parlar sobre els problemes de la intimidació/bullying i, si s'escau, rebre suport?
- 9) Els alumnes saben a qui dirigir-se en cas d'intimidació?
- 10) Hi ha persones dins i fora del centre educatiu a qui el professorat pugui dirigir-se en cas d'intimidació?
- 11) En la creació d'estratègies per prevenir i reduir la intimidació, s'implica l'alumnat?
- 12) Es conserven registres clars dels incidents d'intimidació?
- 13) S'ha reduït la intimidació?

Indicadors C1

C.1.1 Les unitats didàctiques responen a la diversitat de l'alumnat.

- 1) Està millorant l'aprenentatge de tots els alumnes a partir de les unitats didàctiques i del programa impartit?
- 2) Es preparen les classes i les unitats didàctiques tenint en compte la diversitat d'experiències de l'alumnat?
- 3) S'adapten els continguts d'aprenentatge als diferents coneixements previs de l'alumnat?
- 4) Reflecteixen les classes els diferents ritmes amb què l'alumnat completa les seves tasques?
- 5) S'adapta la metodologia de l'aula de manera que puguin manifestar-se els diferents estils d'aprenentatge entre l'alumnat?
- 6) Queden clars per a l'alumnat els objectius d'aprenentatge de les activitats?
- 7) S'insisteix a l'alumnat que abans de començar un tema ha de trobar sentit a allò que se li proposa?
- 8) S'eviten les activitats de còpia mecànica?
- 9) Les classes comencen, a vegades, a partir d'una experiència compartida que posteriorment es pot desenvolupar de diferents maneres?
- 10) Es preveu que hi hagi: treball individualment, en parelles, en grups o amb tota la classe, a l'hora de desenvolupar les unitats didàctiques?
- 11) Es plantegen les unitats didàctiques amb varietat d'activitats com: el debat, la presentació oral, l'expressió escrita, el dibuix, la resolució de problemes, l'ús de la biblioteca, materials audiovisuals, tasques pràctiques i l'ús de tecnologia de la informació?
- 12) Permet el currículum que es puguin aprendre diferents assignatures de maneres diferents com per exemple: l'alfabetització intensiva o els cursos de llengües estrangeres?
- 13) L'alumnat pot realitzar els seus treballs de diverses formes, per exemple: utilitzant la seva llengua materna amb traducció; a partir de dibuixos, de fotografies o amb casset?

C.1.2 Les unitats didàctiques es fan accessibles a tot l'alumnat.

- 1) Es presta atenció específica a l'adequació del llenguatge oral i escrit?
- 2) Es preparen les classes tenint en compte el llenguatge que els alumnes troben fora del centre educatiu?
- 3) S'explica i es practica amb el vocabulari tècnic que s'utilitzarà en la unitat didàctica?
- 4) Els materials curriculars tenen en compte els contextos i de les experiències de tot l'alumnat?
- 5) Les classes es fan igualment accessibles a tots els nois i noies a base d'incloure-hi diferents activitats que reflecteixen la diversitat d'interessos d'ambdós gèneres?
- 6) Hi ha oportunitats per als alumnes que aprenen el català com a segona llengua de que parlin i escriguin en la seva llengua materna?
- 7) Es motiva l'alumnat que aprèn el català com a segona llengua a que desenvolupi habilitats de traducció de la llengua materna al català?
- 8) L'alumnat pot participar a totes les àrees del currículum, per exemple: en naturals i respecte la roba adient segons les seves creences religioses en educació física?
- 9) Es fan adaptacions del currículum, per exemple en art o en música per als estudiants que tenen problemes en participar en elles degut a les seves creences religioses?
- 10) El professorat reconeix l'esforç físic que realitzen alumnes amb discapacitat o amb malalties cròniques, per a realitzar els seus treballs i el cansament que tot plegat els pot provocar?
- 11) El professorat reconeix l'esforç mental que realitzen alumnes, per exemple, perquè han de fer lectura labial o ajudar-se amb suports visuals?
- 12) El professorat reconeix el temps suplementari que alguns alumnes amb discapacitat necessiten i utilitzen a l'hora de fer servir instruments davant el treball pràctic?
- 13) El professorat proporciona als alumnes que no poden participar en activitats específiques, modalitats alternatives per a treballar l'experiència, per exemple plantejant exercicis diferents en educació física; utilitzant instruments alternatius a l'àrea de ciències...?

C.1.3 Les unitats didàctiques contribueixen a una major comprensió de la diferència.

- 1) Es promou que l'alumnat conegui punts de vista diferents dels seus?
- 2) Es proporcionen oportunitats perquè els alumnes treballin amb altres alumnes que són diferents d'ells pel que fa a context, ètnia, discapacitat o gènere?
- 3) El professorat evita el classisme, el sexisme, el racisme, l'homofòbia o actituds i comentaris contra les persones amb discapacitat, i actua com a model positiu per al seu alumnat?
- 4) El professorat mostra que respecta i valora les opinions alternatives en els debats a classe?
- 5) Es consideren les diferents llengües maternes de l'alumnat com una riquesa cultural?
- 6) Es fa debat sobre el sexisme, el racisme, el classisme, la discriminació per discapacitat, la homofòbia o els prejudicis religiosos?
- 7) Es procura des del currículum desenvolupar un enteniment de les diferències de context, cultura, ètnia, gènere, discapacitat, orientació sexual o religió?
- 8) S'ensenya als estudiants sobre les influències multiculturals en la pròpia llengua i en el currículum?
- 9) Tot l'alumnat té oportunitat de comunicar-se amb nens, nenes, nois i noies d'altres parts del món?
- 10) Es promouen activitats que portin al desenvolupament de l'empatia (jocs de rol, simulacions, anàlisi de casos...)?
- 11) Proporciona el currículum una comprensió històrica sobre l'opressió de certs grups?
- 12) Es qüestionen els estereotips en els materials curriculars i en els debats a l'aula?

C.1.4 S'implica activament l'alumnat en el seu propi aprenentatge.

- 1) Es fomenta que l'alumnat assumeixi la responsabilitat del seu propi aprenentatge?
- 2) S'informa clarament l'alumnat sobre les expectatives d'aprenentatge a les classes?
- 3) L'ambient de l'aula, la seva organització i altres dels recursos existents contribueixen a un aprenentatge autònom?
- 4) S'afavoreix en l'alumnat una progressiva autonomia en relació a planificar el seu treball, regular el seu desenvolupament mentrestant el realitza, i avaluar la seva actuació i els resultats obtinguts amb la finalitat d'introduir millores en situacions futures?
- 5) Es considera que és suficient el suport i "l'entramat" utilitzat per a ajudar els estudiants a progressar en el seu aprenentatge, alhora que els permet aprofundir en el seu coneixement i en les habilitats que ja tenen?
- 6) Es fan adaptacions de les programacions als estudiants perquè puguin treballar a un ritme més ràpid, si així ho volen?
- 7) S'ensenya l'alumnat a investigar i a redactar un informe sobre un tema?
- 8) L'alumnat és capaç d'utilitzar la biblioteca i els recursos tecnològics, de manera independent?
- 9) S'ensenya l'alumnat com prendre apunts, ja siguin de les classes o dels llibres i a organitzar el seu treball?
- 10) S'ensenya l'alumnat com ha de presentar els seus treballs ja sigui oralment, per escrit, d'altres formes, i ja siguin individualment com en grup?
- 11) Es motiva els alumnes que resumeixin, sigui verbalment i per escrit, allò que han après?
- 12) S'ensenya els estudiants a revisar els seus controls i/o els dels seus companys?
- 13) Es consulta els estudiants sobre el suport que necessiten?
- 14) Es consulta els estudiants sobre la qualitat de les classes?
- 15) S'implica els estudiants en el disseny del material didàctic per als companys?
- 16) Tenen els estudiants oportunitats per a triar entre activitats diferents?
- 17) S'identifiquen i s'utilitzen els interessos dels estudiants per a construir a partir d'ells el currículum?
- 18) Es valoren i es tenen en compte els coneixements previs de l'alumnat?

C.1.5 L'alumnat aprèn de forma col·laboradora.

- 1) Considera l'alumnat que tant el fet d'oferir ajuda i de rebre-la és cosa habitual en l'activitat a l'aula?
- 2) S'han establert normes perquè l'alumnat adquireixi hàbits tals com: esperar el seu torn a l'hora de parlar, d'escoltar i de demanar aclariments als altres companys i al professorat?
- 3) S'ensenya l'alumnat a treballar en col·laboració amb els seus companys?
- 4) S'utilitzen de forma sistemàtica i regular mètodes d'aprenentatge cooperatiu (tutoria entre iguals, treball d'investigació, puzzle, ensenyament recíproc...)?
- 5) L'alumnat desitja compartir el seu coneixement i les seves habilitats?
- 6) L'alumnat refusa de forma correcta l'ajuda quan no la necessita?
- 7) Les activitats de grup permeten l'alumnat repartir les tasques i compartir allò que han après?
- 8) L'alumnat aprèn a fer un informe conjunt a partir de les diferents contribucions del grup?
- 9) Quan altres companys/es de classe estan enfrontats, l'alumnat ajuda a tranquil·litzar-los en lloc d'esverar-los?
- 10) L'alumnat reconeix que cada un d'ells és igualment important a l'hora de rebre l'atenció dels professors?
- 11) L'alumnat comparteix la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que tenen alguns companys durant les classes?
- 12) S'implica l'alumnat en l'avaluació de l'aprenentatge dels altres?
- 13) S'implica l'alumnat en ajudar-se mútuament per a establir objectius educatius?
- 14) L'alumnat sap que ajudar els altres és una forma efectiva d'aprendre?

C.1.6 L'avaluació motiva el progrés de tot l'alumnat.

- 1) Els informes, els llibres de notes reflecteixen els progressos de l'alumnat respecte totes les seves habilitats i coneixements, com ara: les llengües que dominen, altres sistemes de comunicació, afeccionaments, interessos i experiències laborals?
- 2) Les avaluacions (fins i tot les avaluacions externes) s'utilitzen de manera productiva per aconseguir que millori l'aprenentatge dels estudiants del centre educatiu?
- 3) S'utilitzen diferents estratègies d'avaluació per tal de permetre que tots els alumnes mostrin les seves habilitats?
- 4) Existeixen oportunitats per avaluar, en col·laboració amb d'altres, el treball realitzat?
- 5) L'alumnat entén per què se l'avalua?
- 6) Es retorna informació a l'alumnat que els permeti saber el que ha après i el que hauria de fer a continuació?
- 7) Es potencia l'autoavaluació i l'autoregulació de l'aprenentatge?
- 8) L'alumnat pot marcar-se objectius clars respecte el seu futur aprenentatge?
- 9) Es fa seguiment del rendiment de diferents grups d'alumnes (nois, noies, estudiants estrangers, estudiants amb discapacitat...) per tal de poder detectar i treballar dificultats específiques?
- 10) Els resultats de les avaluacions s'utilitzen per a introduir canvis en les programacions del professorat i així ajustar-les a les necessitats detectades?
- 11) L'alumnat té clar que es valora el seu progrés personal al marge de tota comparació amb el grup?
- 12) Les notes del treball en equip són emprades per valorar també el progrés individual de l'alumnat?
- 13) S'elabora un informe personalitzat que reflecteixi de forma qualitativa i positiva el progrés individual de l'alumnat?
- 14) La major part de l'alumnat acredita positivament l'ensenyament obligatori?

C.1.7 La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.

- 1) Tal com s'enfoca la disciplina al centre, es motiva l'autodisciplina?
- 2) El professorat s'ajuda entre ell per a transmetre respecte a l'alumnat, sense haver-se d'enfadar?
- 3) El professorat comparteix i suma els seus coneixements i habilitats per a superar el desinterès i el desordre?
- 4) Són coherents i explícites les normes de comportament a l'aula?
- 5) S'implica l'alumnat per tal que ajudin a resoldre les dificultats de l'aula?
- 6) Les normes de comportament de l'aula es debaten i es consensuen amb l'alumnat?
- 7) Es consulta a l'alumnat la manera de millorar el clima social de l'aula?
- 8) Es consulta a l'alumnat la manera de millorar l'atenció en a l'aprenentatge?
- 9) Si a l'aula hi ha més d'un adult, comparteixen responsabilitats per tal que la classe millori en fluïdesa?
- 10) Hi ha uns procediments clars, que coneixen el professorat i l'alumnat per tal de respondre a comportaments extremadament greus?
- 11) Tot el professorat reconeix que seria injust no atendre per igual els nois i les noies?

C.1.8 El professorat planifica, revisa i ensenya en col·laboració.

- 1) El professorat comparteix la planificació de programes d'aula i de tasques o deures per a casa?
- 2) El professorat participa en activitats d'ensenyament compartit?
- 3) Es disposa d'un temps per a la coordinació dels docents que treballen junts a l'aula?
- 4) Es fa servir la docència compartida com una oportunitat per a l'intercanvi de la reflexions sobre l'aprenentatge dels alumnes?
- 5) Els professors estan oberts a comentaris que els puguin fer altres companys en aspectes com per exemple: la claredat del llenguatge a l'aula i la participació dels alumnes en les activitats programades?
- 6) El professorat modifica la seva forma d'actuar a l'aula en resposta a les recomanacions rebudes des dels seus companys?
- 7) El professorat d'aula i el de suport comparteixen la feina amb els alumnes, ja sigui individualment, en grups i amb tota la classe?
- 8) Els professors que treballen junts a l'aula representen un model de col·laboració per a l'alumnat?
- 9) Es crea compromís entre el professorat a l'hora de resoldre els problemes conjuntament quan el progrés d'un alumne o d'un grup d'alumnes és motiu de preocupació?
- 10) Els professors que treballen en col·laboració, comparteixen la responsabilitat per garantir que tot l'alumnat participi?

C.1.9 El professorat es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

- 1) Els tutors d'aula i els especialistes compleixen amb la seva responsabilitat de que tot l'alumnat aprengui a les seves classes?
- 2) El professorat fa comprovacions del progrés del seu alumnat durant les classes?
- 3) Professors i professores concedeixen atenció als seus alumnes de forma equitativa, independentment del seu gènere o del seu origen ètnic?
- 4) L'alumnat està convençut de que és tractat de manera justa?
- 5) El professorat intenta situar-se en el punt de mira de l'alumnat pel que es refereix a l'aprenentatge i al suport?
- 6) El professorat de suport es preocupa d'augmentar la participació de tot l'alumnat?
- 7) El professorat té com a objectiu que l'alumnat arribi a aconseguir la màxima l'autonomia possible a partir de l'atenció directa atorgada?
- 8) El professorat busca alternatives al suport individual, ja sigui a través de la programació de les unitats didàctiques i dels recursos o bé aplicant l'ensenyament en grups?
- 9) Es considera la presència d'altres adults (família, professors en pràctiques, etc...) com una oportunitat per a reflexionar respecte el currículum i sobre els mètodes d'ensenyament per a tot l'alumnat?
- 10) Es considera que el que es fa per a eliminar traves a l'ensenyament i la participació d'un alumne/a, són oportunitats per a millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat?

C.1.10 El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

- 1) El professorat de suport s'implica en la programació i revisió de la programació curricular?
- 2) El professorat de suport té assignada a una àrea curricular o un nivell en lloc de tenir assignats uns estudiants concrets?
- 3) El professorat de suport es preocupa d'augmentar la participació de tot l'alumnat?
- 4) El professorat de suport té com a objectiu aconseguir que l'alumnat sigui el més autònom possible a partir de seu suport directe?
- 5) El professorat de suport facilita que els alumnes que mostren dificultats d'aprenentatge s'ajudin i cooperin entre ells?
- 6) El professorat de suport evita entremetre's en les relacions dels joves amb els seus iguals?
- 7) El professorat de suport té definides clarament i de manera precisa les tasques que ha de dur a terme?
- 8) El centre educatiu sol·licita l'opinió del professorat de suport respecte les funcions que ha de realitzar?
- 9) El centre educatiu disposa d'unes directrius clares de com s'ha d'organitzar i dur-se a terme el treball conjunt entre el professorat d'aula i el professorat de suport?

C.1.11 Els deures per casa contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.

- 1) Tenen sempre els deures un objectiu educatiu clar?
- 2) Els deures per a casa estan relacionats amb les capacitats i els coneixements de tot l'alumnat?
- 3) Es permet a l'alumnat presentar els deures per a casa de diverses maneres?
- 4) Els deures per a casa amplien les capacitats i la comprensió de tot l'alumnat?
- 5) El professorat es coordina a l'hora d'elaborar els deures per a casa que ha de fer l'alumnat per tal que siguin útils?
- 6) Es donen oportunitats suficients a l'alumnat per aclarir els detalls/condicions dels deures per a casa abans d'acabar les classes?
- 7) Es modifiquen els deures per a casa si les opinions de l'alumnat fan veure que no són significatius o adequats per a alguns alumnes?
- 8) Es dona oportunitat a l'alumnat per a realitzar els deures per a casa en el centre educatiu, ja sigui al migdia o fora de l'horari escolar?
- 9) Els deures per a casa s'integren en la programació curricular del trimestre o del curs?
- 10) Els deures per a casa promociónen que l'alumnat agafi responsabilitats respecte el seu propi aprenentatge?
- 11) El professorat que posa els deures per a casa s'assegura que es puguin fer sense l'ajuda de la família?
- 12) Hi ha oportunitats perquè els alumnes s'ajudin entre ells amb els deures?
- 13) Els alumnes poden triar els deures a realitzar a casa segons dels seus propis interessos?
- 14) S'orienta les famílies sobre formes de donar suport al treball escolar dels seus fills a casa?
- 15) Són promoguts els deures de casa a realitzar en grup?

C. 1.12 L'alumnat participa en les activitats complementàries i extraescolars.

- 1) La població/la localitat/el barri disposa d'una oferta prou àmplia d'activitats extraescolars que atreguin l'interès de l'alumnat?
- 2) Hi ha disponibilitat de transport que permeti el trasllat a l'alumnat que viu lluny o que té problemes de mobilitat per a que pugui participar en les activitats extraescolars?
- 3) S'anima tot l'alumnat per a que participi en activitats de música, teatre i esport?
- 4) Hi ha oportunitats de que els nois i noies participin indistintament en activitats en les quals sol predominar un únic gènere (com ara la dansa, el futbol, etc.)?
- 5) Hi ha oportunitats de formar grups d'un sol gènere quan les activitats mixtes estan prohibides per raons culturals, religioses, etc.?
- 6) S'evita que determinats grups d'alumnes monopolitzin el pati a l'hora d'esbarjo (per exemple per jugar a futbol)?
- 7) S'ensenya a l'alumnat un repertori de jocs on puguin compartir nois i noies amb diferents graus d'habilitat?
- 8) Els alumnes o les alumnes escollits per representar les seves classes en diferents situacions, reflecteixen la diversitat dels alumnes del centre?
- 9) Els alumnes o les alumnes escollits per representar el centre educatiu reflecteixen la diversitat de l'alumnat del centre?
- 10) Els viatges escolars, inclús les visites a l'estranger, són accessibles a tot l'alumnat del centre independentment del seu rendiment acadèmic i de tenir algun tipus de discapacitat?
- 11) Es dona a tot l'alumnat l'oportunitat de participar en activitats fora del centre educatiu?
- 12) Es dona a tot l'alumnat l'oportunitat de participar en activitats de suport i benefici per a les comunitats locals?
- 13) Els jocs i les activitats d'educació física fomenten l'esport i les aptituds físiques de tot l'alumnat?
- 14) Les jornades esportives inclouen activitats en què tothom pugui participar, independentment del nivell de capacitat?

Indicadors C2

C.2.1 Els recursos del centre es distribueixen de forma justa per donar suport a la inclusió.

- 1) Els recursos del centre educatiu són distribuïts de forma equitativa i pública?
- 2) Es té clar com s'assignen els recursos per a donar suport a l'alumnat de les diferents edats i nivells d'aprenentatge?
- 3) Els recursos van destinats a fomentar l'aprenentatge autònom?
- 4) El professorat és conscient dels recursos que s'han assignat al centre per donar suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials?
- 5) Els recursos per a respondre a les "necessitats educatives especials" són utilitzats pel centre educatiu per augmentar la capacitat d'atendre la diversitat?
- 6) Els recursos de suport es destinen a prevenir les barreres a l'aprenentatge i a la participació i a reduir la categorització de l'alumnat?
- 7) El professorat revisa, regularment, l'ús dels recursos i així els pugui utilitzar de manera flexible per tal de respondre a les necessitats canviants de tot l'alumnat?

C.2.2 Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.

- 1) Hi ha un registre regularment actualitzat dels recursos de la localitat, que poden donar suport a l'aprenentatge? Com poden ser:
 - Museus
 - Centre d'història de la localitat.
 - Centres d'estudis
 - Seus de partits polítics
 - Ajuntament
 - Departaments de l'ajuntament
 - Organitzacions no governamentals
 - Empreses locals
 - Hospitals
 - Casals d'avis
 - Sindicats o organitzacions de pagesos
 - Centres i instal·lacions esportives
 - Estacions de tren autobusos, aeroports, transports...
 - Galeries d'art
 - Arxius.
 - Centres religiosos
 - Líders de minories ètniques
 - Representants municipals
 - Sindicats.
 - Oficines d'informació ciutadana
 - Biblioteques
 - Masies/granges rurals
 - Serveis de policia i bombers
 - Universitats
 - Associacions de voluntariat
- 2) Els membres de les entitats locals contribueixen al Projecte Educatiu del centre?
- 3) Les famílies i altres membres de la comunitat són utilitzats com a recurs de suport a les aules?
- 4) S'utilitzen educativament diferents professionals de la comunitat (serveis socials, policia local...)?
- 5) En el centre educatiu s'implica els adults amb discapacitat en el suport de l'alumnat?
- 6) Les persones que treballen a la zona actuen com a tutors per tal de fer suport a l'alumnat que té dificultats?
- 7) Es demana a l'alumnat que porti materials útils per a les activitats de classe que es fan al centre educatiu?

C.2.3 L'experiència del professorat s'aprofita plenament.

- 1) Es motiva el professorat per a aprofundir i compartir totes les seves habilitats i coneixements per donar suport a l'aprenentatge, i no només els coneixements derivats de la seu càrrec laboral?
- 2) Es motiva el professorat a desenvolupar els seus coneixements i les seves habilitats?
- 3) La varietat de llengües parlades pel professorat s'utilitza com un recurs per a l'alumnat?
- 4) El professorat amb habilitats i coneixements específics ofereix la seva ajuda als altres?
- 5) Es tenen en compte les diferents cultures i experiències prèvies del professorat en el desenvolupament curricular i a l'hora d'ensenyar?
- 6) El professorat té oportunitats formals i informals per a resoldre preocupacions respecte l'alumnat, tot fent ús de l'experiència de cada un dels altres?
- 7) El professorat pot qüestionar les percepcions que altres tenen sobre els orígens de les dificultats de l'alumnat?
- 8) El centre educatiu gaudeix d'un clima facilitador per a proposar a la resta de professorat, alternatives respecte el que els preocupa de l'alumnat?
- 9) El professorat del centre educatiu aprèn de la pràctica i de l'experiència educativa del professorat d'altres centres educatius?
- 10) El professorat del centre d'educació especial de la zona, si és que n'hi ha, participa amb el professorat dels centres ordinaris en l'intercanvi d'experiències?

C.2.4 La diversitat entre els alumnes s'utilitza com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

- 1) Es motiva els alumnes per tal que sumi i comparteixi els seus coneixements, per exemple, sobre diferents països, regions, poblacions, barris..., o sobre històries familiars?
- 2) S'ensenya l'alumnat sobre el que poden aprendre d'altres companys/es que provenen de diferents contextos i experiències?
- 3) Els alumnes que tenen més nivell de coneixements o habilitats en una àrea poden fer a vegades, de tutors d'aquells alumnes que en tenen menys?
- 4) Es donen oportunitats entre els alumnes de diferents edats per a que es donin suport mutu?
- 5) Hi ha una àmplia varietat entre l'alumnat triat per a fer la tutoria a altres companys/es?
- 6) Es fa conscient l'alumnat tutor que a través d'ensenyar a un company/a, un/a mateix també està aprenent?
- 7) Es considera que tothom té coneixements importants que ensenyar als altres en virtut de la seva individualitat, independentment del seu rendiment o capacitat?
- 8) La diversitat de llengües parlades per l'alumnat s'utilitza com un recurs lingüístic ric per al treball de llengua?
- 9) Els alumnes que han hagut de patir un problema concret, transmeten als altres companys els beneficis de la seva experiència?
- 10) S'utilitzen les barreres a l'aprenentatge i a la participació d'alguns alumnes, - per exemple davant la manca de mobilitat per accedir físicament a una part d'un edifici o davant del currículum-, com una tasca de resolució de problemes?
- 11) Normalment, el criteri utilitzat per organitzar els grups dins l'aula és el principi de màxima heterogeneïtat?

C.2.5 El professorat genera recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.

- 1) El professorat genera de manera compartida, recursos reciclables per donar suport a l'aprenentatge?
- 2) Tot el professorat coneix els recursos disponibles al centre educatiu per a reforçar les seves classes?
- 3) S'ha ensenyat l'alumnat a conèixer i usar la biblioteca del centre i que finalment pugui utilitzar-la de manera autònoma?
- 4) Hi ha preocupació en el centre educatiu per tal d'anar millorant la biblioteca com a recurs d'aprenentatge per a tot l'alumnat?
- 5) Existeix una àmplia gamma de llibres de lectura..., tot incloent una varietat de llengües utilitzades per ells i Braille i gravacions, per als estudiants amb deficiències visuals?.
- 6) Existeix un espai multimèdia ben organitzat?
- 7) S'integren els ordinadors en l'ensenyament a través del currículum?
- 8) Existeix un sistema per a l'ús eficaç de programes de televisió educatius dins del currículum?
- 9) El professorat utilitza de manera eficaç el correu electrònic i Internet per a reforçar l'ensenyament i l'aprenentatge?
- 10) Es donen oportunitats a tots els alumnes perquè es puguin comunicar per expressió escrita (llapis i paper) , per telèfon i per correu electrònic?
- 11) L'alumnat fa servir Internet de manera eficaç, com a suport al seu treball d'aula i als deures a realitzar a casa seva?
- 12) S'utilitzen cassetes com a suport al treball oral a través del currículum?
- 13) S'aprofiten les noves oportunitats tecnològiques, quan estan disponibles, -per exemple els programes de reconeixement de la veu- com a suport per a l'alumnat amb dificultats importants en l'escriptura?
- 14) S'utilitzen les fitxes de treball només quan els alumnes les han comprés clarament i quan fomenten el seu aprenentatge autònom?
- 15) Es disposa de materials curriculars adequadament adaptats - per exemple en lletres grosses o Braille- per aquell alumnat amb deficiències?