

UNA USEE, UN RECURS PER A TOT EL CENTRE

Anàlisi de dues experiències

a l'Etapa d' Educació Infantil i Primària

M^a José Laguía Pérez

Llicència d'estudis

curs 2007-08

Una USEE, un recurs per a tot el centre

“Observar com les criatures aprenen i reflexionar amb l’equip docent sobre els resultats i els processos del que s’ha observat és la millor formació que podem tenir.

Quan aquestes criatures presenten unes característiques “especials” tot el que ens ensenyen és encara més interessant”

***Jaume Cela,
director de l’Escola Bellaterra***

Cerdanyola 22 de Maig del 2007

Una USEE, un recurs per a tot el centre

A Amarilis, mi madre

Agraïments

En primer lloc, agraeixo la confiança que han dipositat en mi els dos centres implicats en el treball de recerca, l'Escola Ramon Fuster i l'Escola Bellaterra. He tingut la sort de treballar com a assessora i aprendre juntament amb ells moltes de les coses que pensem pel benefici dels nens. Gràcies als directores de tots dos centres, en Quim Vidal i, en especial, en Jaume Cela que en tot moment ha estat accessible per compartir els seus pensaments amb mi i fer-me fàcil les coses que a mi em semblen impossibles. Gràcies també a la Mercè Saiz, cap d'estudis de l'escola Bellaterra i a la Mar Català i la Núria Bosch, coordinadores de l'etapa d'educació Infantil i Primària de l'escola Ramon Fuster, que m'han facilitat l'accés a la documentació del centre i la dinamització interna en la recollida de dades. Agraeixo molt als mestres tutors, de suport i especialistes que m'han reservat part del seu temps per explicar-me la seva feina. No vull oblidar-me de la Mar Pastor, logopeda del CREDAV, i, en especial, de la Dolors Martinez, també logopeda, amb les que al llarg d'uns quants anys hem compartit experiències, dubtes i projectes sobre els nens, sobre l'escola i sobre l'educació. Agraeixo també a la Gemma Rodriguez, mestra de suport de la USEE, per tants moments que hem compartit intentant comprendre a aquests petits de la USEE.

En segon lloc, als pares que amablement han contestat el qüestionari i als nens. No puc oblidar-me dels nens i nenes, font privilegiada d'informació, amb els que sobretot he gaudit amb la seva espontaneïtat i saviesa.

En tercer lloc, vull expressar el meu reconeixement als professionals del Departament d'Educació que han posat a la meva disposició dades necessàries per documentar el treball: la Neus Lorenzo, l'Ester Castejón, la Margarida Carulla i d'altres que m'han ofert el seu acompanyament però que finalment no l'he pogut aprofitar, com és el cas de la Teresa Huguet.

A la Pilar Calvo, psicopedagoga del CREDAV amb la que he pogut contrastar intuïcions i projectes i amb la que he pogut comptar plenament, tot i que aquest projecte hauria pogut ser de les dues. A la Montserrat Garcia, amiga crítica en molts moments del treball i companya en tot moment, que m'ha ajudat a centrar-me.

Tinc molt present al Climent Giné, director del projecte i referent sobre tantes coses en educació inclusiva, sempre acollidor, disponible i proper.

Agraeixo als companys de l'EAP de Cerdanyola pels moments de treball compartit, encara que no tants com ens hauria agradat.

Una USEE, un recurs per a tot el centre

A la Marina vull agrair-li les seves preguntes i la seva paciència, perquè m'ha ajudat a transmetre amb claredat idees no sempre clares. I a Miguel que en tot moment m'ha donat suport.

Finalment vull agrair al Departament d'Educació la possibilitat, a través de la concessió de la llicència, de poder aturar-me després de tants anys de treball continuat per mirar el dia a dia des de una certa distància i poder reflexionar, llegir i analitzar una part de la meva experiència que ara valoro molt més.

Gràcies a tots.

ÍNDEX

1.- Introducció	10
1.1.- Antecedents	11
1.2.- Estructura del treball	17
2.- Marc teòric que fonamenta el treball.....	18
2.1.- De la integració a la inclusió.....	18
2.1.1.- La inclusió en el context internacional.....	19
2.1.2.- La inclusió i les dificultats educatives.....	23
2.1.3.- La inclusió i la cultura escolar.....	27
2.1.4.- Aclarir termes: integració i inclusió	29
2.2.- Anàlisi de les diferents propostes per atendre la diversitat a l'escola.....	32
2.2.1.- Escolarització d'alumnes de NEE en centres educatius ordinaris...	32
2.2.2.- Escolaritzacions compartides entre centres educatius Ordinaris i altres tipus.....	37
2.2.3.- Escolaritzacions en centres d'Educació Especial.....	38
2.3.- USEE: Canvia el nom, canvia l'esperit?	40
2.3.1.- La Normativa	40
2.3.2.- El nom: USEE	43
Concepte: Unitats de Suport.....	43
Concepte: Educació Especial.....	45
2.3.3.- Les Necessitats Educatives Especials	47
2.3.4.- Els professionals.....	48
2.3.5.- Accions de seguiment i formació	51
2.3.6.- Perspectives de futur	55
Pacte Nacional per a l'Educació.....	55
Avantprojecte de la Llei Catalana d'Educació	57
2.4.- Són les USEE un recurs facilitador del model inclusiu?.....	59
2.4.1.- Lideratge	62
2.4.2.- Implicació	64
2.4.3.- Temps per a la planificació	69
2.4.4.- Coordinació dels suports	71

Suport al professorat.....	72
Suport a l'alumne	77
2.4.5.- Reflexió sobre la pràctica.....	80
2.5.- La USEE i els alumnes.....	83
2.5.1.- Inclusió: reconeixement de les diferències.....	83
2.5.2.- Inclusió: el infant com a persona	85
2.6.- La USEE i les famílies	90
2.6.1.- Promoure sentiment de pertinença	91
2.6.2.- Benestar i suport per a tots els alumnes	92
3.- Presentació dels centres objecte d'estudi	93
3.1.- Escola Bellaterra	93
3.1.1.- Presentació	93
3.1.2.- Alguns trets d'identitat.....	94
3.1.3.- L'atenció a la diversitat	95
3.1.4.- L'Agrupament d'alumnes sords. Els inicis	97
3.1.5.- Estat actual: distribució dels alumnes amb NEE.....	98
3.1.6.- Eixos que faciliten que l'Agrupament sigui un projecte de tots	99
3.2.- Escola Ramon Fuster.....	109
3.2.1.- Presentació	109
3.2.2.- La necessària flexibilitat.....	111
3.2.3.- El treball de dos mestres i l'aula i la necessària coordinació	112
3.2.4.- La tutoria	113
4.- Treball empíric	114
4.1.- Objectius	114
4.2.- Disseny metodològic	116
4.2.1.- Fases de l'estudi	117
4.2.2.- Procediments i instruments per a la obtenció de dades.....	117
4.2.3.- Qüestionaris.....	118
a) Qüestionari dels mestres	119
b) Qüestionari dels alumnes	123
c) Qüestionari de les famílies.....	125
4.2.4.- Entrevistes	126

4.2.5.- Algunes limitacions de la metodologia utilitzada	128
4.3.- Anàlisi dels resultats	129
4.3.1.- Resultats qüestionari mestres	129
Aspectes comuns als dos centres	129
Escola BELLATERRA.....	131
Escola RAMON FUSTER.....	155
4.3.2.- Resultats qüestionari alumnes	176
Aspectes comuns als dos centres	176
Escola BELLATERRA.....	177
Escola RAMON FUSTER.....	190
4.3.3.- Resultats qüestionari famílies.....	200
Aspectes comuns als dos centres	200
Escola BELLATERRA.....	201
Escola RAMON FUSTER.....	207
4.4.- Conclusions i comentaris sobre els resultats dels qüestionaris	215
4.4.1.- Escola Bellaterra	214
Apartat mestres	214
Lideratge.....	214
Implicació	217
Planificació	220
Coordinació dels suports	222
Reflexió sobre la pràctica	225
Apartat famílies.....	228
Comunicació família – escola	228
Qualitat educativa per a tots	229
Apartat alumnes	232
Conèixer, viure i acceptar la diversitat	232
Benestar personal i social	232
Recursos per a l’aprenentatge i la participació	233
4.4.2.- Escola Ramon Fuster.....	234
Apartat mestres	234
Lideratge	234
Implicació	235
Planificació	237

Coordinació de suports	238
Reflexió sobre la pràctica	241
Apartat famílies.....	243
Comunicació família – escola	243
Qualitat educativa per a tots	245
Apartat alumnes	247
Conèixer, viure i acceptar la diversitat	247
Benestar personal i social	247
Recursos per a l’aprenentatge i la participació	248
 5.- Consideracions finals i propostes	 250
 6.- Bibliografia	 261
 7.- Annexos	 266

1.- INTRODUCCIÓ

Un matí del mes de juny estava participant en un curs de formació. Havien convocat a professors¹ que treballaven a les USEE², als tutors i als professionals dels EAP que assessoraven a centres que tenien aquest recurs. A mida que anava veient les diferents experiències que s'exposaven, pensava en l'ingent treball de mestres desconeguts per a mi que, amb il·lusió i entusiasme, estaven obrint camins nous per a nens i adolescents en situacions a vegades poc reconegudes. Camins basats en la ferma creença que tots els nens han de tenir oportunitats per aprendre en entorns ordinaris.

Em preguntava si perdurarien aquestes experiències més enllà de l'empenta i la voluntat d'aquestes persones concretes i d'altres que als seus centres els hi donaven suport. I també recordava altres experiències, com és el cas d'Unitats d'Educació Especial, que s'havien engegat arreu del territori per tal d'incloure a alumnes amb discapacitats i altres dificultats en entorns ordinaris. Algunes d'elles, però, havien anat quedant com experiències perifèriques a la institució on pertanyien o fins i tot havien desaparegut. Concretament, recordava una Aula que varem tenir a Cerdanyola del Vallès. Aquestes Unitats a vegades compartien moments de l'activitat educativa com era alguna àrea, patis, festes... Generalment, aquesta bona intenció estava orientada a facilitar una socialització més normalitzada en un entorn ordinari. Sense negar el seu valor, ni molt menys, la majoria d'elles tampoc comprometien l'estatu quo de la institució. És a dir, els valors, la cultura i les pràctiques del centre canviaven poc. I és que algunes de les activitats adreçades als aprenentatges més instrumentals es feien en altre entorn separat, on no era possible la interacció amb els companys del grup classe ja que hi havia nivells molt diferents i era difícil atendre individualment a aquests alumnes.

Ara, amb la creació de les USEE, no tenia per què passar el mateix. D'entrada es comptava amb l'experiència acumulada d'aquestes iniciatives que proporcionaven dades per mantenir i dades per millorar i d'altres experiències reeixides i compromeses que, sense un nom que les identifiqués, estaven fent la seva aportació per crear cultura inclusiva als centres.

¹ A partir d'ara utilitzarem el gènere masculí per referir-nos a ambdós sexes

² A partir d'ara amb les sigles USEE ens referirem a les Unitats de Suport a l'Educació Especial

A més a més, en el moment de creació d'aquests recursos ja començava a observar-se més conscienciació entre els agents educatius i d'administració en avançar cap a una escola on tothom hi tingués cabuda en igualtat de condicions. Aquesta afirmació, pensava, que no només era un dret sinó també un factor de cohesió social. Sense oblidar que hi havia experiències que avalaven la viabilitat d'aquest ideal.

Així doncs, per tot això pensava que era molt important acompanyar als centres que començaven amb USEE, per tal de no tornar a caure en solucions intentades i que no havien resultat satisfactòries. Era indubtable que es necessitaven recursos personals i tenir centres ben dotats, d'igual manera que donar a conèixer experiències reeixides que creien que *“la diversitat és una riquesa i saber-la gestionar i posar-la al servei de tots i cadascun dels alumnes, un repte”*³.

Compartir com ho feien i, en el cas concret de la USEE, desvetllar, si és que es podia, en quines condicions la USEE facilitaria la presència, la participació i l'èxit de tots els alumnes i en concret dels que inicialment s'adreçava era la primera motivació per fer aquest treball.

En resum, no és podia malbaratar un projecte pel qual apostava molta gent i coneixia experiències que es trobaven en diferents moments d'evolució sobre la inclusió d'alumnes amb necessitats. Aquest va ser, doncs, el interès inicial per fer aquest treball.

1.1.- Antecedents

Abans de tot, volem aclarir que aquest no és un estudi sobre el funcionament de les USEE. La nostra petita aportació parteix de l'anàlisi de dos estudis de casos, una USEE que comença a un centre concertat i un Agrupament consolidat d'alumnes sords d'un centre públic. Nosaltres considerem que ambdós han dut a terme iniciatives que amplifiquen l'efecte d'aquest recurs. Efecte innovador que consisteix en introduir elements de la cultura inclusiva de tal manera que es millora l'atenció de tot l'alumnat i no només el de la USEE/Agrupament. Així doncs, per tal de poder constatar aquest fet,

³ Projecte educatiu de l'escola Bellaterra/Llibre commemoratiu dels 30 anys de l'escola Bellaterra

hem identificat unes variables, que tenen molt a veure amb la cultura del centre i hem observat com es comporten en cadascun d'ells.

Però, perquè hem escollit aquestes dues experiències? En primer lloc, perquè són centres amb els que treballem directament i aquesta és una condició que, en el nostre cas, facilita l'actuació, ja que coneixem la institució i els agents que hi participen. Però, sobretot, perquè s'ha creat una relació de confiança que permet parlar de les preocupacions i dels dubtes sabent que compartim un projecte que ens repta a avançar en la inclusió de totes les persones i a promoure unes condicions que facin possible aquest fet en els nostres centres. D'entrada, aquesta disponibilitat ja és una bona pràctica, doncs ens permet ser receptius als altres i és el primer pas per introduir els canvis necessaris.

En segon lloc, es tracta de centres que en el seu projecte d'atenció a la diversitat comparteixen un recurs, la USEE/Agrupament, que porta diferent nom però en les quals trobem coincidències quant a l'origen i la finalitat del mateix.

Sobre l'origen, la USEE/Agrupament s'inicien com iniciatives de professionals que posteriorment l'administració reconeix i d'alguna manera regula. A l'abril del 2001, el Centre de Recursos per a Deficients Auditius del Vallès Occidental (CREDAV) va promoure un "Projecte per a l'organització de l'atenció educativa dels alumnes amb sordeses severes (DAS) i pregones (DAP) al Vallès Occidental". Al curs següent (2001-02) es va concretar en dues escoles, una d'elles l'Escola Bellatera, com a centre d'Agrupament amb tres alumnes sords. Aquesta modalitat educativa va ser posteriorment reconeguda pel Departament d'Ensenyament en el seu Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya. S'ha de tenir en compte que aquest document, que data de l'any 2003, es basa en els principis de normalització, integració, inclusió, personalització, sectorialització, atenció disciplinària i optimització de serveis.

De fet, a l'apartat 7.2. "Bases per estimar l'establiment d'itineraris escolars per a l'alumnat amb discapacitat", es diu "*En el cas de l'alumnat amb sordesa, seran possibles itineraris d'escolarització(...) en centres ordinaris amb agrupaments específics de sords*" PDEE,(2003 pàg. 72). El significat d'aquest Pla era continuar amb la innovació per assolir uns nivells de normalització i de comprensió més alts. La continuïtat era garantida per l'esforç mantingut per tots els agents de la comunitat

educativa. I, en aquest cas, reconeixia el que a la pràctica ja s'estava duent a terme amb els alumnes sords en centres d'Agrupament.

En relació a les USEE, no hi ha reconeixement possible en el Pla Director perquè no hi ha una pràctica com a tal, tot i que les Unitats d'Educació Especial es poden considerar com a precursors en un temps en el que la sensibilització cap a la inclusió no estava tan estesa com ara.

Per tant, hem de tenir en compte que el Pla Director pretenia ser:

- un instrument per a millorar la qualitat de l'atenció educativa a les necessitats de l'alumnat amb discapacitat.
- un instrument al servei del procés col·lectiu que porta a avançar educativament cap a fites socialment considerades com a millores en la qualitat de vida de les persones amb discapacitat.

A partir d'aquest marc s'anirà concretant què cal innovar per anar de cara al model inclusiu.

L'ACPEAP (Associació Catalana de Professionals d'Equips d'Assessorament Psicopedagògic) va fer una anàlisi del contingut i va considerar que el plantejament dels principis teòrics, així com el conjunt dels objectius, era molt positiu perquè s'establien les bases conceptuals i les línies d'actuació de futur que ens podien portar a assolir nivells més alts de comprensió i de normalització dins del sistema educatiu, a partir dels principis que defineixen el concepte d'escola inclusiva. Algunes de les valoracions que va emetre van ser les següents:

- apostar per un model d'escola inclusiva seguint un procés progressiu d'ajustaments normatius, de recursos i de pràctiques educatives. Tot i que aquests elements són del tot imprescindibles per arribar a aquest model d'escola, ja s'apunta la necessitat d'un canvi en la cultura dels centres, sobretot a l'educació secundària.
- plantejar la necessitat d'una planificació conjunta entre centres públics i privats concertats per tal d'aplicar criteris comuns de planificació i de recursos. En aquest apartat destaquem que la USEE del nostre treball, està ubicada en un centre privat concertat, fet destacable i que posa de manifest la voluntat d'aplicar aquest tipus de criteris a tots els centres i sobre tot la disponibilitat d'aquesta

institució per dur a terme un projecte que incorpori tot tipus d'alumnat al sistema educatiu ordinari.

Pel que fa a les valoracions crítiques de la ACPEAP, destaquem que el discurs general del Pla es centra en l'alumne, la seva discapacitat i els recursos específics que caldrà proveir per atendre les necessitats educatives derivades del dèficit. Si bé és molt important la provisió dels recursos, també és fonamental en un plantejament inclusiu la qualitat de la resposta que se'ls hi doni des dels diferents contextos educatius ordinaris per tal d'oferir una atenció integral, tant educativa com personal i social. Per aquesta raó, a més de disposar dels serveis educatius específics, cal que també hi hagi recursos d'assessorament i suport psicopedagògic a l'acció educativa, de formació del professorat, d'organització del currículum i de coordinació intra i intercentres entre d'altres. Això hauria de permetre al conjunt de la institució escolar donar l'atenció adequada a l'alumnat amb discapacitat. I és que la funció educativa no pot recaure només en el mestre tutor o en el mestre d'EE. Per a que sigui real, ha de comptar amb la participació de tots els membres de la comunitat educativa i això implica una cultura i unes actuacions que en moltes ocasions han de revertir en el funcionament general del centre.

S'ha de dir, també, que aquest Pla Director reconeix que la màxima coherència amb el principi d'inclusió significaria que el sistema educatiu evolucionés de tal manera que tot centre ordinari disposés de suport específic educatiu per a atendre tot l'alumnat amb discapacitat del sector corresponent. Mentrestant, però, es reconeixen les unitats d'educació especial (UEE) que ja estan funcionant de manera experimental en centres ordinaris per aquells alumnes susceptibles d'ésser escolaritzats en centres d'Educació Especial però que no és possible fer-ho per no disposar d'aquest servei en el sector.

Així doncs, podria ser aquesta opció, tal i com hem comentat anteriorment, la precursora de les USEE actuals. Estem parlant de recursos de sector o zona que atenen a alumnes susceptibles de ser escolaritzats en centres específics

Quant a la finalitat, la raó de ser de la USEE/Agrupament radica en la voluntat d'incloure en entorns ordinaris alumnes amb diferents tipus de discapacitats de tal

manera que se'ls dota d'uns recursos específics per tal d'incrementar la presència d'aquests alumnes a l'aula de referència.

Inicialment, el model d'Agrupament de sords a l'escola Bellaterra es va viure com a un "privilegi". I és que es va dotar de personal especialitzat (una logopeda i una mestra d'audició i llenguatge per cada sis alumnes), es va fer una formació inicial al professorat i un seguiment d'aquesta formació per part del CREDAV i es va preparar l'entrada al centre d'aquests alumnes i de les seves famílies. Hi havia, doncs, una acurada planificació. A la vegada, això també es va viure com un cert greuge, en clara referència a altres alumnes ja escolaritzats de NEE. Aquesta preocupació la vaig recollir de manera explícita en el Pla de Treball anual que l'EAP va dissenyar pel centre i que es concretava en la proposta de fer una comissió amb la logopeda del projecte per tal d'analitzar i extrapolar estratègies de treball transferibles a altres alumnes per tal de millorar aspectes de participació i llenguatge (Plans de treball 04-05 i 05-06). L'objectiu d'aquesta proposta coincidia amb el plantejament de Boot, T i Ainscow, M (2002) quan diuen que el treball que es fa a l'hora d'identificar i disminuir les dificultats d'un estudiant, pot beneficiar a molts altres, l'aprenentatge dels quals no era inicialment un tema concret de preocupació. En el nostre cas, aquest pensament inicial s'ha anat transformant i actualitzant paulatinament i, sempre comptant amb tots els agents del centre, aprofundint en àmbits ja iniciats per l'escola amb la intenció d'amplificar l'acció. Fonamentalment estem pensant en el que fa referència a les diferents formes de treball cooperatiu entre mestres i la seva incorporació dins les estructures ja existents.

Podríem dir, doncs, que les unitats d'Agrupament de nens/es sords del CEIP Bellaterra s'han anant configurant funcionalment com el que ara s'anomena unitats de suport a l'educació especial (USEE). De fet, en documents lliurats per la Delegació Territorial del Vallès Occidental de l'any 2004 (annexes [1](#) i [2](#)), aquesta modalitat d'agrupament estava inclosa com a USEE juntament amb d'altres unitats de suport a l'educació especial.

D'altra banda, en el document del CREDAV *Centres Educatius ordinaris d'agrupament per a l'alumnat sord* (desembre 2001), es manifesten criteris de funcionalitat semblants als que es plantegen per a l'alumnat assignat a les USEE. És a dir, la participació en les activitats generals del grup classe i l'acompanyament, quan calgui, per part dels professionals assignats en les activitats a l'aula ordinària i la

col·laboració en el procés educatiu de l'alumnat. Per exemple, en aquest document es diu que *“En un centre d'Agrupament, l'alumnat sord estarà integrat en un grup ordinari de referència amb el que compartirà el màxim d'activitats que sigui possible. (...) Cal també tenir en compte que les mesures de suport s'articulen amb les desenvolupades pels propis centres tant per l'atenció a l'alumnat sord com per la resta de l'alumnat”*.(AAVV, 2001pàg .7)

En el cas de la USEE de l'Escola Ramon Fuster, que és un centre concertat i on també hi intervenc com a psicopedagoga, no hi ha la perspectiva del temps, doncs la USEE porta dos anys de funcionament, els alumnes estan al parvulari i tampoc existeix el mateix grau d'implicació que els professionals de l'EAP tenim als centres públics. Amb tot, la USEE compta amb models de funcionament d'altres centres més consolidats que l'acompanyen en el procés de desenvolupament. És també, com l'Agrupament d'alumnes sords, un recurs de sector que inclou alumnes amb una tipologia de “dèficit” concret: trastorn generalitzat del desenvolupament (TGD)

Malgrat això, el recurs neix amb una planificació que es va iniciar amb:

1. Un estudi de les necessitats dels sector, previ al període de matrícula, que compren:
 - la valoració de les necessitats educatives dels alumnes amb NEE susceptibles del recurs per part de l'EAP.
 - la coordinació necessària amb la inspecció per tal de valorar els centres receptors i fer la proposta més adient.
 - la comunicació de la proposta a la direcció del centre.
 - la caracterització concreta de la USEE per part de la Inspecció i de l'EAP
2. Informació al centre:
 - presentació a la direcció i als mestres de les característiques de la USEE i de l'alumnat.
 - acompanyament a les famílies per part del centre educatiu i de l'EAP del que representa aquest recurs.
3. Planificació de la intervenció educativa
 - concreció d'un protocol d'acollida i adaptació al centre d'alumnes i famílies dels alumnes.

Aquestes actuacions prèvies a la incorporació dels alumnes, i que van formar part de la planificació inicial, s'han reforçat amb sessions d'acompanyament i formació als mestres que al llarg del treball explicarem, tal i com es va fer en el cas dels alumnes de l'Agrupament

Així doncs, al llarg d'aquest treball, i per les raons que acaben d'explicitar, USEE i Agrupament apareixeran vinculades. Ara bé, en els qüestionaris de les famílies hem respectat el nom del recurs que cada centre te assignat per raons obvies.

I és que, a la pràctica, aquests dos centres han fet canvis que se situen en el marc dels principis d'integració escolar i d'educació inclusiva. Per tant, integració versus inclusió no és una qüestió de tot o res. Més aviat trobem que els centres van fent aproximacions successives i diverses a partir de les seves realitats singulars, en aquest cas les USEE.

1.2.- Estructura del treball

El treball que presentem, s'estructura de la següent manera:

- Un **marc teòric** on es recull informació sobre la inclusió i la integració, modalitats d'atendre la diversitat als centres, principis normatius de les USEE, variables que fan possible que la USEE sigui un recurs inclusiu, la USEE des del punt de vista dels alumnes i la USEE des del punt de vista de les famílies.
- Una **caracterització dels centres** on s'ha dut a terme el treball, així com les repercussions que la USEE/Agrupament ha tingut a la institució.
- El **treball empíric** aporta els objectius i la metodologia que hem fet servir. També es recull per centres i per grups (mestres, famílies i alumnes) una descripció de les dades quantitatives i qualitatives dels **qüestionaris**.
- La presentació de **resultats** per centres i grups, inclou la part argumentativa de les dades aportades pels qüestionaris i entrevistes.
- Un apartat amb les **consideracions finals**.
- Bibliografia i annexes.

2.- MARC TEÒRIC QUE FONAMENTA EL TREBALL

2.1.- De la integració a la inclusió

En el món actual, ens trobem davant d'una realitat social molt complexa. I és que mentre que en els països més pobres milions de nens no han vist mai l'entorn d'una classe, en els països rics molts joves deixen l'escola, d'altres estan emplaçats lluny d'experiències educatives ordinàries i d'altres decideixen abandonar-les perquè el que haurien d'aprendre és irrellevant per a les seves vides. .

El present convuls està conformant situacions d'exclusió que coexisteixen en forma de vells i nous formats derivats de canvis sociodemogràfics, canvis estructurals i nous i més complexos problemes socials. Tots aquests factors comporten nous reptes. Per exemple, l'augment de l'esperança de vida deriva riscos d'exclusió de gent gran i de dependència física i relacional i demana polítiques d'inserció. D'igual manera, com que vivim en una societat plural afavorida per la globalització i els fluxos migratoris, la multiplicitat cultural i els nous models familiars demanen polítiques de acollida i de suport social.

I és que des de fa un temps, s'observa la presència d'un nou paradigma ideològic definit per dos elements claus: la inclusió i els Drets Humans, conceptes que signifiquen una revisió de les polítiques tant educatives com socials.

Tenint en compte tot això, el moviment d'escola inclusiva neix als anys 90 i s'insereix en un marc de caràcter internacional. Es parteix de la creença que l'educació és un dret bàsic i necessari per crear una societat més justa i, per tant, se suposa que la finalitat de l'educació inclusiva és eliminar l'exclusió social.

Amb tot, en alguns països es considera l'educació inclusiva com un moviment per atendre als nens amb discapacitats dins de l'entorn educatiu general.

Però el plantejament central de l'escola inclusiva consisteix en desenvolupar una escola capaç d'oferir una educació de qualitat per a tots els alumnes, independentment de les seves circumstàncies culturals, físiques o cognitives.

2.1.1.- La inclusió en el context internacional

La idea de la inclusió es pot definir de diferents maneres i, de fet, a nivell internacional s'observa una certa confusió. El concepte és rellescós i existeixen una ampla gama de discursos que hi interactuen. Així doncs, creiem que seria més adequat parlar de perspectives sobre la inclusió i veure on posa l'èmfasi cadascuna d'elles. S'ha de remarcar, però, que també és cert que totes tenen elements en comú i els projectes on es concreten les diferents perspectives volen eliminar els processos d'exclusió social en el que estan diferents col·lectius i contribuir a partir de l'educació al seu benestar personal i social. Com diu Echeita (2006), els sistemes educatius haurien de trobar l'equilibri entre el que ha de ser comú (comprensivitat) per a tots els alumnes i la necessària atenció a la diversitat de necessitats derivades de la singularitat de cada alumne sense generar desigualtat ni exclusió.

Ainscow (2006) dut a terme un estudi i suggereix cinc maneres de conceptualitzar el terme inclusió:

1. La inclusió relacionada amb la discapacitat i les necessitats educatives especials

Des d'aquesta perspectiva, la inclusió fa referència a l'educació dels alumnes amb discapacitat o als que presenten necessitats educatives especials a les escoles ordinàries. De fet, en la majoria dels països la perspectiva dominant identifica les dificultats educatives en base a les necessitats educatives especials. Amb tot, cada vegada hi ha més veus crítiques amb aquesta visió perquè hi ha la tendència a centrar-ne en la part de la discapacitat i a ignorar les maneres de fomentar la participació de qualsevol alumne. En aquest context, autors com Booth i Ainscow (2002) o Giné (2006) fins i tot proposen fer servir el terme *barreres a l'aprenentatge i a la participació*. Aquest terme emfatitza una perspectiva social o contextual de les dificultats educatives i, d'acord amb aquest model, les barreres per a l'aprenentatge i per a la participació apareixen en les interaccions dels alumnes amb els contextos i les circumstàncies que afecten a les seves vides considerant la importància que tenen per l'aprenentatge i per la qualitat de vida de les persones, els aspectes relacionals i afectius. Així doncs, la definició d'inclusió va més enllà de suports puntuals per a determinats alumnes i té més a veure amb un procés de transformació dels centres escolars que implica la cultura, les polítiques i les pràctiques a l'aula.

Ainscow (2006), un dels autors més crítics amb aquest enfoc, qüestiona una visió de la inclusió lligada a les necessitats educatives especials i alerta que aquesta visió corre el perill de deixar de prestar atenció a la segregació continuada de col·lectius amb discapacitat. I és que la classificació d'alumnes té un efecte significatiu en el que respecta al col·lectiu que està a les escoles especials. Tot i que el nombre no és molt gran, aquest efecte exerceix una influència significativa dins del sistema educatiu doncs sembla que justifica la idea de que alguns, per tal d'estar millor atesos, necessiten estar "segregats" a causa de la seva deficiència o defecte.

2. La inclusió com a resposta a les exclusions disciplinàries

Des d'aquesta visió, en altres països la paraula inclusió també estaria vinculada a les necessitats educatives, però aquest cop associades a alumnes que presenten problemes d'adaptació i conducta, la qual cosa provoca una certa reacció d'alerta per part d'alguns professionals de les escoles que relacionen inclusió amb alumnes conductuals. En aquest enfocament, no només s'han de tenir en compte les xifres de les exclusions/expulsions formals que es produeixen als centres a nivell disciplinari sinó que també s'han de considerar les exclusions informals. És a dir, les que venen derivades per absentismes no justificats, les classificacions d'alumnes amb problemes emocionals i de conducta que en ocasions acaben abandonant el sistema educatiu o en ubicacions segregades...

Per tal d'entendre les exclusions disciplinàries s'han de considerar quins esdeveniments i interaccions han precedit els conflictes que les provoquen, quina és la naturalesa de les relacions i quins són els enfocaments de l'ensenyament aprenentatge que es donen a les aules i als centres on es produeixen, entre d'altres.

3. La inclusió fa referència a tots els grups vulnerables d'exclusió

En alguns països s'interpreta la inclusió des d'una perspectiva més ampla que associa els termes "inclusió social" i "exclusió social". Aquest és un concepte que està en primera línia dels debats, fins i tot polítics, amb l'objectiu de frenar l'orientació d'una societat on cada vegada hi ha més ciutadans i fins i tot països que viuen per sota dels nivells de dignitat i igualtat als que totes les persones tenim dret. Amb això, la situació d'exclusió posa en qüestió la cohesió de la pròpia societat.

L'accés al treball és vital per l'autoestima i per assolir un nivell de vida digne i estem veiem com des de mitjans dels anys noranta el sistema productiu s'ha reorganitzat

per sortir de la crisi del model industrial i està desenvolupant un altre model basat en el coneixement, la flexibilització del treball i la innovació. Joves que fins ara amb estudis elementals o que no acabaven l'escolaritat obligatòria ocupaven treballs poc qualificats ara s'exposen a la precarietat laboral i, per tant, a l'exclusió social. Echeita diu que *“una societat com la nostra no hauria de permetre que més d'un 25% dels seus joves s'incorpori en precari al món laboral des del fracàs escolar”* (2006, p.98). En aquest sentit, parlar d'educació inclusiva és parlar d'un mecanisme de garantia social per a tots. És urgent, doncs, repensar l'educació bàsica de manera que faci competents als joves a nivell intel·lectual, moral i social, tal i com demana el nou model productiu.

Quan s'utilitza en el context educatiu la inclusió fa referència a qüestions relacionades amb grups que tenen compromès l'accés a l'escola per diferents raons: nens sense domicili estable o noies que per raons culturals abandonen aviat l'escola, però, sobretot, alumnes amb problemes d'adaptació i conducta i joves que abandonen l'escolaritat obligatòria sense les capacitats necessàries per a insertar-se en la vida laboral.

Aquest ús ampli de la inclusió i la exclusió convida a explorar la naturalesa d'aquests processos i els seus orígens en les estructures socials.

4. La inclusió com a promoció d'una escola per a tots

En alguns països com Anglaterra, Noruega. o EEUU, s'està relacionant el desenvolupament de l'escola comprensiva o comuna per a tots amb la construcció d'enfocaments d'ensenyament i aprenentatge corresponents. Aquest moviment s'insereix en un procés de confiança creixent en l'educació com a instrument fonamental per promoure el desenvolupament i neutralitzar les desigualtats socials i culturals.

El terme escola comprensiva es va establir com a reacció a un sistema que repartia els alumnes, sobretot al inici de la educació secundària, en diferents tipus d'escoles segons els assoliments aconseguits, reforçant així les desigualtats de classe social. Es tractava d'evitar els efectes socialment discriminadors de la selecció temprana entre alumnes de diferent origen i condició. I és que la selecció als 11 i 12 anys afavoreix als alumnes d'origen social alt, per la qual cosa prolongant el tronc comú l'escola pot exercir un paper compensatori i afavorir la igualtat d'oportunitats dels privilegiats i

desafavorits. D'aquesta manera, la igualtat d'oportunitats escolars es converteix en igualtat d'oportunitat socials.

Amb tot, aquest moviment potent no ha fet els passos conseqüents per reformar l'escola comuna i acceptar i valorar la diferència. De fet, en molts dels països que han entès la inclusió des d'aquesta perspectiva s'ha posat l'èmfasi en assimilar els que es consideren diferents dins de la normalitat homogènia més que fer una transformació a partir de la diversitat.

5. La inclusió com a “Educació per a Tots”

Aquest moviment es va crear el 1990, al voltant d'una sèrie de polítiques internacionals coordinades per la UNESCO per tal de millorar l'accés i la participació a l'educació arreu del món. L'èmfasi en la paraula TOTS es relaciona amb la idea de no desvincular els processos globals d'ampliació i millora de l'educació escolar amb la preocupació pels alumnes més vulnerables. Això vol dir acollir i respectar les diferències que hi ha entre tots els alumnes siguin degudes a raons de gènere, capacitat, cultura... Per la mateixa raó, promoure l'educació de tots no és només una opció ètica i socialment desitjable, sinó que també és una opció que promou un desenvolupament sostingut i que coadjuva a aconseguir una estabilitat en els països que més ho necessiten.

Aquesta idea es va posar de manifest i va adquirir força internacional a partir de dos conferències promogudes per la UNESCO a principis dels anys noranta: la “Conferència Mundial sobre Educació per a Tots: Atenent Necessitat bàsiques” que va tenir lloc a Jomtien (Tailàndia) en 1990 i la “Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials” celebrada a Salamanca en 1994.

A les conclusions d'aquesta conferència es proclamen, entre d'altres, aquests punts que posen de manifest aquest nou plantejament:

- *Els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguin en compte tota la gamma de característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge diferents que són propis de cada nen i nena.*
- *Les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, que hauran d'integrar-los en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquestes necessitats.*
- *Les escoles ordinàries amb aquesta orientació inclusiva representen el mitjà més eficaç per a combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom; a més,*

proporcionen una educació efectiva a la majoria dels nens i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu.

Més recentment, dins del Fòrum Mundial sobre Educació que va tenir lloc a Dakar, Senegal a l'any 2000, la proposta inclusiva va ser reafirmada com el model on s'han d'orientar els sistemes educatius que vulguin aconseguir qualitat i equitat en la formació de totes les persones de la seva comunitat

Amb tot, cal remarcar que totes aquestes perspectives que hem assenyalat no són incompatibles. Diríem que cada una respon als diferents contextos des de on les analitzen les persones i que apunten la tendència des de on s'hauran de situar les innovacions educatives del futur.

2.1.2.- La inclusió i les dificultats educatives

A partir dels anys vuitanta, seguint la pauta dels països anglosaxons i del nord de Europa i en línia amb els postulats de el informe Warnock (1978), es comença a parlar de necessitats educatives com a símbol d'una nova identitat en educació i a on tenen cabuda tots els subjectes que aprenen, sense distinció en raó de la seva naturalesa específica. Des d'aquesta perspectiva, les necessitats educatives són comunes a tots els nens i el fet que algunes siguin especials és una qüestió relativa ja que depenen de les característiques del context d'ensenyament. Així doncs, la resposta vindrà a través de l'adaptació de l'entorn en el que es troben les persones amb dificultats. I és que, segons el informe Warnock, les dificultats d'aprenentatge i la planificació educativa especial, serien conceptes que definirien les necessitats especials. D'aquesta manera, amb aquestes aportacions ja no hi ha dos grups d'alumnes, els deficients que reben educació especial i els no deficients que reben simplement educació, sinó un continu de necessitats i, per tant, de prestacions. Aquestes van des de l'ajuda temporal fins l'adaptació permanent del currículum ordinari i és que, allà on es realitzin tindran un caràcter addicional o suplementari i no alternatiu o paral·lel.

Aquesta nova conceptualització ha tingut conseqüències importants en el que respecta a "l'educació especial" i ha comportat moviments de cara a una major normalització. Es pot parlar, doncs, d'un nou model que reconstrueix l'educació des de la plataforma de la diversitat. D'aquesta manera, ja podem entreveure que quan parlem de "atenció a la diversitat" fem servir un concepte ampli que pot incloure diferents

maneres d'acollir les diferències individuals (per raó cultural, de capacitat, de sexe,...). Al mateix temps, el concepte de “necessitats educatives especials” és un concepte tan obert que ha tingut també efectes perversos, doncs l'educació d'aquest alumnat precisa recursos humans addicionals i, per definir-los, es necessita un esquema d'identificació. És a dir, un esquema d'etiquetatge, la qual cosa fa que s'assimili “necessitats educatives especials” i “alumnat amb discapacitat” amb uns efectes sobre les actituds i expectatives del professorat similars als que poden produir les etiquetes diagnòstiques.

Sobre tot això, Ainscow (2004) afirma que crear una escola per a tothom requereix canvis significatius en la manera de pensar sobre la naturalesa de les necessitats educatives i la manera d'estudiar-les. En el seu replantejament del que són les dificultats educatives, assumeix que aquest concepte es construeix socialment i assenyala tres perspectives:

A la primera, les dificultats educatives s'expliquen en relació a les característiques de cada nen. Aquesta perspectiva és la més contemplada en el camp de les necessitats educatives especials.

S'articula a partir de la creació d'un marc de referència individual, també anomenat *model del dèficit*, i les dificultats s'expliquen en termes de discapacitats concretes, origen social o trets psicològics entre d'altres. Aquest model deficitari es centra en el subjecte com a única causa dels seus problemes i es referma amb informes mèdics i psicològics. En conseqüència, les respostes que es generen tracten de donar suport al nen amb una ajuda especialitzada i un currículum apartat del general. Les respostes poden donar-se tant fora com dins de la classe i el currículum s'orienta en les incompetències incidint en les incapacitats i no en les possibilitats.

Aquest discurs, en el fons, respon a un problema ideològic que no accepta la diversitat com valor humà i en el qual el dèficit entre els alumnes és la principal etiqueta de separació curricular i la homogeneïtat és la base de l'ensenyament.

Una altra perspectiva explica les dificultats educatives argumentant que hi ha un desajust entre les característiques dels nens concrets i les mides que es prenen per atendre'ls, ja siguin organitzatives o curriculars, per exemple. Aquesta *perspectiva*, també anomenada *interactiva*, tot i que focalitza el seu interès en la interacció que es produeix entre cada alumne i en determinades experiències, continua mantenint la

atenció en l'alumne de tal manera que, quan s'adopta aquesta perspectiva, ja no es parla de "necessitat educatives especials" sinó de "necessitats individuals".

Les respostes que es generen tenen a veure amb adaptacions curriculars, materials alternatius i suport fora de l'aula, entre d'altres. Aquesta perspectiva es centra en tot un seguit de factors en els quals pot influir el professorat per tal d'estimular l'aprenentatge dels alumnes. Les actituds, les formes d'organitzar la classe i les relacions que s'estableixen són factors que poden ajudar als alumnes a tenir èxit i també són factors que poden contribuir a crear dificultats educatives.

D'altra banda, i segons la tercera perspectiva, les dificultats educatives s'expliquen en relació a les adaptacions curriculars, fent servir el terme "currículum" en un sentit ampli. En aquest sentit, pensem que és necessari ampliar el concepte d'adaptació curricular. A més a més del currículum, cal incorporar altres aspectes i dimensions de l'alumne tant importants com són els continguts de l'aprenentatge. Pensem en tot allò relacionat amb les habilitats adaptatives, d'autonomia personal i de relació i d'interacció amb els entorns naturals de l'alumne que ha de ser tant rellevant com els aprenentatges escolars. Aquest concepte avarca totes les experiències que s'ofereixen als alumnes. Així doncs, des d'aquesta perspectiva es contemplen les dificultats que experimenten alguns alumnes en relació a les limitacions de l'oferta educativa que es dona per a tots els alumnes. Des d'aquest enfocament es pensa que les modificacions que es puguin introduir per millorar l'atenció d'alguns alumnes beneficien a tota la resta. Per tant, és un plantejament en continuu moviment que busca millorar les condicions generals de l'aprenentatge, fent servir com a indicadors les dificultats, i que demana un marc de referència més ampli que es focalitzi bàsicament en l'organització i en les pràctiques que es proporcionen a tot l'alumnat.

En definitiva, tot i que cada perspectiva genera un tipus de resposta, hem de dir també que les respostes en sí mateixes són neutres i que des de qualsevol model es pot fer, per exemple, un suport educatiu dins l'aula ordinària a determinats tipus d'alumnes. Per tant, aquesta actuació per sí mateixa no és determinat d'un enfocament més inclusiu que d'altres.

En aquest sentit, Ainscow (2004) Giné (2006) posen de manifest que la inclusió no es pot reduir a qüestions tècniques o metodològiques ni de recursos. Consideren, en

canvi, que s'ha de prestar atenció a les interaccions dels nens amb determinades persones i en contextos concrets. Aquest fet, que propugna la investigació educativa més recent, és un factor crític. I és que la qualitat i l'amplitud de les experiències que es proporcionen als alumnes tenen a veure amb una cultura escolar que promogui la millora de la pràctica docent (el que pensa i fa el professorat).

Giné (2006) invita a centrar els esforços en rebutjar la concepció d'educació especial com a constructe social i a adoptar una forma diferent d'entendre les escoles. És a dir, escoles que són organitzacions que aprenen i proveeixen pràctiques personalitzades basades en la col·laboració, l'adaptació mútua i el discurs reflexiu entre els components de l'organització i les persones a les quals serveixen. Així doncs, les necessitats dels alumnes no sols no són percebudes com a un problema sinó que són vistes com a una oportunitat que porta a la innovació.

I és que, tal i com recorda Echeita (2006), una de les principals novetats que aporta la nova Clasificació Internacional del Funcionament de la Discapacitat i la Salut, la CIF (OMS, 2001), és la presa en consideració de la participació de la persona en el seu context social com un dels àmbits prioritaris a valorar quan es parla de discapacitat. Aquesta informació és coincident amb la revisió de la conceptualització sobre la discapacitat intel·lectual en la nueva deficiencia de la AAMR. De fet, la Convenció per a la Defensa dels Drets Humans de les Persones amb Discapacitat, ratificada per la majoria d'estats membres de l'ONU el dia 30 de març de 2007, ha donat un impuls a una nova cultura de la discapacitat amb dues proposicions bàsiques:

1. La consideració de la discapacitat com a un fenomen humà universal, no pas com a un tret diferenciador d'una minoria social, per a la qual calgui fer polítiques especials.
2. La comprensió de la diversitat com a una interacció complexa entre les condicions de salut d'una persona i factors personals i d'entorn, en què la intervenció en qualsevol de les parts modifica o pot modificar les altres com a elements d'un sistema complex.

En aquest nou paradigma el terme *necessitats educatives especials* és substituït per referències a "*limitacions o barreres de les persones per al desenvolupament o la participació en diferents activitats*", fet que afavoreix el plantejament de suports que

facilitin de forma significativa la qualitat de vida i el funcionament general de la persona i la seva participació tant en els àmbits educatius com socials.

2.1.3.- La inclusió i la cultura escolar

Desenvolupar sistemes educatius capaços d'atendre amb eficàcia i equitat les necessitats de tot tipus d'alumnes és una tasca complexa. En aquest sentit, hem de tenir en compte que un dels factors més decisius pel desenvolupament de pràctiques inclusives té a veure amb la cultura escolar dels centres. Stainback (2001) defensa que hi ha una raó crítica i que es fonamenta en una qüestió d'igualtat basada en la moral o els valors. *“La raó última de l'educació de qualitat dels alumnes en un context inclusiu no deriva de la recerca, ni de les lleis ni de la pedagogia, sinó dels valors.”*(pàg 21). El camí cap a una escola cada vegada més inclusiva suposa **canvis en el pensar i en el fer** donat que la inclusió és, bàsicament, una actitud i un valor i, per tant, les pràctiques han de ser coherents amb els valors que persegueixen.

Les cultures a l'escola proporcionen un context en el que es desenvolupen, es mantenen i es prioritzen determinades estratègies d'ensenyament. D'aquesta manera, els professors que s'enfronten a exigències similars a les que companys ja s'han enfrontat al llarg de la seva experiència professional, assumeixen i transmeten aquestes pràctiques com a pròpies. Ens estem referint a creences, valors i maneres de fer les coses generades històricament i compartides de manera col·lectiva. A la mateixa vegada, les cultures en l'ensenyament contribueixen a donar sentit, suport i identitat als professors i a la seva tasca professional de tal manera que constitueixen un context vital. És a dir, les relacions que estableixen els professors entre ells i la cultura constitueixen un context vital fonamental pel seu desenvolupament i per la manera d'ensenyar que adoptaran. En aquest sentit, Giné (2005) cita a Marchesi i Martin (2000) per afirmar que la cultura de l'escola està formada per les creences i les conviccions bàsiques dels professors i de la comunitat educativa en relació a l'ensenyament i a l'aprenentatge dels alumnes i els funcionament dels centres. Aquests autors proposen que la cultura i l'estructura de l'organització escolar són dos entitats diferents que s'influeixen mútuament. Així doncs, mentre que la cultura es restringeix als valors, creences i formes de relació entre els professors, l'estructura contempla els sistemes d'organització formal de l'escola.

Hargreaves (1998) fa una proposta més ampla i afirma que la cultura escolar es compon de dos elements bàsics: el contingut i la forma. El contingut de la cultura del professorat estaria format per les creences, valors, actituds, hàbits i formes de fer les coses fonamentals i que comparteixen un determinat grup de professors. La forma, d'altra banda, estaria definida pels models de relació i com això es concreta en les diferents maneres de col·laborar.

Tenint tot això en compte, la idea de canvi com a **procés** es reflexa en les experiències que valorarem. De nou, Hargreaves (1998) afirma que el canvi és un procés i no un fet i que la pràctica *“cambia antes que las creencias, que es mejor pensar en grande pero empezar actuar en pequeño, que la planificación evolutiva, funciona mejor que la planificación lineal...que el conflicto constituye un elemento necesario del cambio.”* (1998, pàg. 38)

Així doncs, a partir del que hem dit es pot veure la importància que té la cultura d'un centre o d'un grup en el desenvolupament de pràctiques inclusives i, a la vegada, les dificultats que comporta fer canvis a les escoles en relació al que es fa, doncs es tracta de mobilitzar pensaments i valors històricament arrelats.

I és que la importància de la cultura escolar radica en la seva influència per tal de facilitar l'ús d'estratègies que desenvolupin el potencial de tots els alumnes independentment de les seves necessitats personals. Això, però, només es pot descobrir i prioritzar dins de cada escola concreta fent explícits els valors que fonamenten les accions, les pràctiques i les polítiques, tot aprenent a relacionar les accions amb els valors inclusius.

En aquest sentit, Giné (2005) apunta que la metodologia per a desenvolupar pràctiques inclusives ha de tenir molt present els processos socials d'aprenentatge en contextos concrets, com és el cas d'una escola, i que requereix persones clau o líders que facilitin la reflexió sobre el que es fa i que defineixin cap a es vol anar. I és que és aquesta acció social la que permet negociar significats i introduir processos de canvi.

2.1.4.- Aclarir termes: integració i inclusió

Després de reflectir tota aquesta informació, quan pensem en la USEE no podem deixar d'imaginar si aquest recurs que neix amb voluntat inclusiva l'estem entenent tots de la mateixa manera. De fet, s'observa als documents publicats per l'Administració educativa per al professorat, les famílies i altres agents educatius l'ús de terminologies diferents i definicions sobre la inclusió confuses. I és que els termes "integració" i "inclusió" es barregen però, tal i com hem explicat en aquest apartat, hi ha aspectes de fons que els diferencien.

El concepte d'**integració** se sol utilitzar per al·ludir a un procés d'assimilació en el qual es faciliten els suports necessaris a cada alumne per a que pugui participar en el programa vigent del centre educatiu. Així doncs, "integració" posa l'accent en l'adaptació de l'alumne al centre i a l'entorn. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació de resultats està centrada exclusivament en l'alumne i el sistema escolar es planteja pocs canvis o cap. Seria un model que funciona des de la perspectiva del dèficit, tal i com ja hem explicat. Per tant, ens imaginem alumnes amb necessitats educatives especials en centres educatius ordinaris que tenen destinats uns recursos determinats per tal de compensar les diferències que manifesten amb la resta dels companys.

Amb tot, s'ha de reconèixer que la integració escolar ha afavorit la transformació ocorreguda a l'educació especial des de finals dels anys vuitanta escolaritzant en centres ordinaris alumnes que abans haurien estat en centres específics. Tot i això, no totes les escoles han fet els canvis desitjables en l'organització, funcionament i pràctiques. Per tant, s'hauria de considerar si el progrés emocional i acadèmic dels alumnes integrats en aquests contextos ha afavorit la seva integració social.

D'altra banda, el concepte d'**inclusió** indica un procés de transformació en el qual els centres educatius desenvolupen respostes a la diversitat dels alumnes que tenen escolaritzats. Per tant, es posa l'èmfasi en la resposta educativa des d'una perspectiva institucional identificant i eliminant les barreres que aquest entorn posa a l'aprenentatge, socialització i participació de tots els alumnes, sense que per aquesta raó es deixi de capacitar i enfortir l'alumne a partir de les seves capacitats i potencialitats. Hi ha, doncs, un canvi en la cultura del centre, dels professors i de les metodologies que es fan servir a l'aula. Sobre això, Giné (2005) diu que avançar cap a la inclusió té més a veure amb el desenvolupament de les escoles i en donar resposta a un alumnat cada vegada més

divers que no pas amb la voluntat d'integrar grups vulnerables. El focus de l'anàlisi és el context.

Així doncs, per parlar sobre l'educació inclusiva hi ha uns conceptes clau que s'utilitzen a l'Índex per a la Inclusió que detallem a continuació:

- barreres a l'aprenentatge i a la participació
- recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació
- suport a la diversitat

En la majoria de les experiències que es duen a terme, i també en les que presentem en el present treball, s'observen les dues tradicions en el camí cap a una educació més inclusiva. I és que no és qüestió de tot o res, sinó d'aproximacions successives que els centres van fent.

Per finalitzar, Lobato i Ortiz (2004), en un treball fet a la Universitat de Salamanca, defineixen el concepte d'escola inclusiva atenent a tres aspectes fonamentals: les diferències individuals, la qualitat de l'educació i la millora social.

Respecte a les diferències individuals, fent una síntesi de diferents autors, es considera que:

- tots els nens poden experimentar dificultats en l'aprenentatge
- les dificultats d'aprenentatge són el resultat de la interacció entre el que aporta el nen a la situació i el suport que ofereix l'escola.
- l'escola inclusiva té a veure amb TOTS els nens. S'assumeix una acceptació incondicional de qualsevol alumne.
- les diferències entre els alumnes són considerades com a un valor que enforteix la classe i ofereix més oportunitats per l'aprenentatge.
- les característiques particulars de cada alumne han de ser el punt de partida per tal de desenvolupar al màxim el potencial de cadascun.

Quant a la qualitat de l'educació, l'escola inclusiva proposa que:

- el currículum ha de ser ampli, rellevant i diferenciat que promogui el desenvolupament acadèmic i personal.

- la inclusió és un procés continu de millora de l'escola, la qual cosa demana una reflexió i acomodo continuat.
- els processos d'ensenyament-aprenentatge han de ser interactius: el coneixement del mestre ha d'emergir en i des de l'experimentació reflexiva.
- una escola inclusiva només és possible si es constitueix com una comunitat solidària i enriquidora basada en relacions positives entre els diferents components de la comunitat educativa interna (alumnes, pares, mestres...) i en la comunitat externa.

Sobre la millora social:

- l'escola inclusiva és un mitjà que potencia la qualitat de vida dels alumnes al afavorir interaccions mútues, relacions de suport i un desenvolupament integral de les persones.
- l'escola inclusiva és un mitjà privilegiat per tal d'afavorir la participació social en la vida adulta.
- l'escola inclusiva és un camí per desenvolupar societats solidàries que potenciïn la igualtat d'oportunitats i el respecte a la diversitat.

2.2.- Anàlisi de les diferents propostes per atendre la diversitat a l'escola

En aquest apartat pretenem fer un recorregut per la realitat actual dels models d'escolarització i atenció dels alumnes amb NEE a Catalunya. Concretament, ens centrarem en l'alumnat que presenta algun tipus de discapacitat i en els escenaris on es troben.

En primer lloc, s'ha de dir que en aquest moment a Catalunya hi ha diferents experiències d'escolarització que responen també a diferents models d'entendre la diversitat. És pot dir, fins i tot, que dins d'aquests models es donen mixtificacions perquè, en el fons, els constructes teòrics als que responen les pràctiques no són tot o res i estan mediatitzats per les persones i els entorns. Per tant, es dona un continuum que va des d'experiències que aborden l'escolarització de l'alumnat de NEE amb plantejaments institucionals inclusivius en centres ordinaris fins l'escolarització d'alumnes en centres d'Educació Especial. I, en el mig, es donen diferents plantejaments que s'apropen a un extrem o a l'altre en funció de múltiples factors que van des del perfil i severitat de les dificultats dels alumnes fins a les possibilitats que ofereix l'entorn, el suport de l'administració proporcionant recursos i ajuts i la voluntat dels diferents agents (mestres, inspecció, EAP, ..) per impulsar experiències inclusives o les pressions de les famílies cap a un determinat model.

Bàsicament podríem dir que hi ha tres grans modalitats:

1. Escolarització d'alumnes de NEE en centres educatius Ordinaris
2. Escolaritzacions compartides entre centres educatius Ordinaris i altres tipus de centres (d'educació especial, terapèutics, hospitalaris...)
3. Escolaritzacions en centres d'Educació Especial.

2.2.1.- Escolarització d'alumnes de NEE en centres educatius Ordinaris

Els centres ordinaris i les aules ordinàries són el nucli bàsic de desenvolupament i de socialització dels nens. Complementen a la família i ofereixen oportunitats

d'aprenentatge i d'interacció social entre persones diverses. A més a més, cada vegada hi ha més sensibilitat social per escolaritzar en entorns ordinaris a alumnes amb NEE.

I és que, actualment, els centres públics d'ensenyament obligatori estan dotats amb mestres especialistes d'educació especial, a l'etapa d'educació infantil i primària i professorat de pedagogia i psicologia i mestres de pedagogia terapèutica en l'etapa de secundària que atenen els alumnes amb NEE que estan als centres. Tot i que prioritzen els alumnes amb més dificultats per aprendre, incideixen de diferent manera en els centres (atenen a altres alumnes, proporcionen materials i suport als professors i famílies, etc.) per la qual cosa el seu suport a vegades resulta insuficient.

Alguns d'aquests alumnes de NEE reben a l'àmbit educatiu el suport d'altres especialistes en funció de les seves necessitats (fisioteràpia, logopèdia, auxiliar..). Ara bé, la qualitat de l'atenció que es dona a aquests alumnes no depèn només dels recursos humans ni de l'escenari on estan ubicats, és a dir, el centre Ordinari. De fet, l'atenció que es dona als alumnes de NEE en un centre ordinari pot ser considerada des de diferents perspectives que comporten pràctiques molt diverses. La perspectiva centrada en el dèficit de l'alumne, és a dir, la perspectiva individual, segons com es plantegin els suports podrà ser més integradora o més excloent. En aquest últim cas, els alumnes de NEE poden rebre atenció fora de l'aula amb propostes curriculars paral·leles a les del grup de referència, en grups específics o a nivell individual, essent la vinculació amb l'aula de referència pobre. Malgrat això, hi ha experiències amb un altre enfoc més institucional, contextual i interactiu on la finalitat és donar resposta a les necessitats de tots els alumnes siguin quines siguin les seves capacitats. Estaríem, doncs, davant d'un enfoc més inclusiu. Els recursos es contempen de manera global per atendre la diversitat de tot l'alumnat i es plantegen metodologies diversificades i activitats cooperatives amb diferents nivells de resolució. Es tracta, doncs, de desenvolupar el màxim de les potencialitats dels alumnes amb NEE.

A banda del model general, però, hi ha algunes formes particulars d'escolaritzar alumnes amb NEE en centres ordinaris. Algunes de les modalitats més conegudes són:

A) Centres ordinaris amb concentració d'alumnat amb dèficit específic

Seria el cas de centres que agrupen alumnes amb dificultat motriu, sords, etc. Són coneguts com a centres d'Agrupament. En aquest cas, s'ajunten els alumnes per fer més rendibles els recursos específics i els suports que necessiten. Es dona, doncs, una dotació d'especialistes segons el perfil d'alumnes. Per exemple, en el cas d'alumnes

sords, hi ha logopedes i mestres d'audició i llenguatge (MALL); en el cas d'alumnes amb dificultats motrius, hi ha una fisioterapeuta i una auxiliar, en funció de la severitat de les dificultats. Així doncs, es procura donar una formació per mestres relacionada amb el perfil d'alumnes que acull l'escola i hi ha una adequació dels espais, mobiliari i aparells entre d'altres. D'aquesta manera, juntament amb l'EAP de la zona, també hi col·labora un equip específic (CREDA en el cas d'alumnes sords, CERC pels alumnes cecs...)

Aquest model, que es configura com a recurs de zona o de sector, facilita aspectes identitaris entre els alumnes que tenen una mateixa discapacitat. També, una formació especialitzada per part del professorat però no respecta el principi de sectorialització, doncs es poden incorporar alumnes de diferents localitats. Això pot comportar dificultats a l'hora de facilitar la inclusió social. I és que aquests alumnes necessiten desenvolupar-se com qualsevol persona amb les seves limitacions i capacitats. Llavors, potser al estar escolaritzats fora del seu barri o localitat, el distanciament pot facilitar que es tracti a les persones amb discapacitat segons estereotips i prejudicis que els exclouen poc a poc de la vida comunitària del seu entorn. És a dir, quan el meu veí discapacitat va a l'escola del barri, surt a jugar al carrer amb altres nens, va a comprar el pa... em faig una imatge d'aquest nen molt diferent que quan va a una escola determinada que pressuposo que necessita unes estratègies per aprendre molt diferents a les de la resta de nens.

Donat que un dels centres del nostre treball, l'escola Bellaterra, està conceptualitzat dins d'aquest model, explicarem algunes de les seves característiques a continuació.

Hem de començar dient que el document "Centres Educatius Ordinaris d'Agrupament per a l'alumnat sord" (2001) defineix a aquests centres dient que:

"Són aquells centres d'educació infantil, primària i secundària que es determinen com a centres de referència de l'àmbit o sector per a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades d'una sordesa. En un centre d'agrupament l'alumnat sord, estarà integrat en un grup ordinari de referència amb el que compartirà el màxim d'activitats que sigui possible"

Els centres d'Agrupament es situen en un continuum de respostes possibles a les necessitats que requereixen els alumnes. I és que, segons l'organització dels centres poden ser:

- a) Centre educatiu ordinari amb suports propis del centre: en aquest cas l'alumnat té competències lingüístiques adequades a la seva edat cronològica, però precisa algun ajut en l'adquisició d'alguns continguts curriculars.
- b) Centre educatiu ordinari amb suports propis i suport logopèdic del CREDA corresponent: l'alumnat sord té un retard en el seu comportament lingüístic però pot accedir als continguts curriculars amb l'ajuda de la logopeda.
- c) Centre educatiu ordinari d'agrupament d'alumnat sord: seria el cas de l'escola Bellaterra.

El perfil de l'alumnat presenta importants necessitats educatives especials derivades d'una sordesa severa i pregon a i requereix, més enllà del suport logopèdic, ajuts específics per a l'accés al currículum i per al seu desenvolupament personal i social.

Quant a l'elecció dels centres que serien susceptibles de dur a terme aquesta modalitat d'escolarització, es consideren que han de reunir alguns criteris:

- Criteris relatius a la ubicació i serveis que pot oferir: bona comunicació, menjador, etc.
- Criteris relatius al Projecte Curricular i Educatiu: actitud positiva, experiència en l'atenció a la diversitat de les necessitats de l'alumnat, etc.

En aquests sentit, es demana que aquest tipus de centres reflecteixen en el seu PEC el fet de ser centre d'Agrupament i que es garanteixi la implicació de tota la comunitat educativa.

Un aspecte interessant a tenir en compte, tal i com diu Pilar Calvo psicopedagoga del CREDAV és que

“el risc que crec cal evitar és el de posar la mirada en el col·lectiu de nens amb sordesa diferenciat dels altres alumnes amb necessitats educatives especials de l'escola. Penso que malgrat sigui una escola d'Agrupament, els alumnes sords formen part de tot el col·lectiu d'alumnes amb nee del centre que requereixen d'uns recursos propis (diferenciats en funció de la discapacitat) així com d'uns protocols d'atenció i de seguiment comuns. L'equip de professionals del centre amb especialitat per atendre a aquests alumnes (MSEE, MALL,...) comparteixen el projecte d'atenció a la diversitat de l'escola i la modalitat d'atenció als alumnes i les seves famílies”

B) Escolarització en Unitats d'Educació Especial (UEE)

A Catalunya s'inicien com a experiència pilot l'any 1983. La definició i regulació està recollida al Decret 299/1997 de 25 de novembre sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Al Pla Director d'Educació especial de Catalunya (2003), al capítol que fa referència a l'escolarització a l'alumnat amb discapacitat, es considera que els centres ordinaris amb UEE escolaritzen i proporcionen serveis educatius específics a l'alumnat amb discapacitat de més envergadura. Ens referim a alumnes que en les situacions més generalitzades podrien estar escolaritzats en centres d'educació especial però que es troben en un sector que no es disposa d'aquest tipus de centres. Així doncs, les UEE acullen grups que van des de 3 a 8 alumnes per aula i s'han creat en centres de Primària i, sobretot, de Secundària. A més a més, tenen dotació de personal específic, com mestres d'EE, psicopedagogs o, a vegades, professionals que provenen d'escoles d'educació especial. També, cada UEE té un cicle educatiu ordinari de referència. En alguns casos, els alumnes de la UEE i el seu equip específic comparteixen treball, en grups reduïts, amb els alumnes de l'aula ordinària. Altres vegades, en canvi, comparteixen algunes àrees o activitats, com per exemple tutoria, algun crèdit a la ESO, educació física, tecnologia o sortides.

Hi ha algun centre que té una UEE de perfil mèdico-educativa per alumnes amb autisme i psicosi amb un grau d'afectació molt important i trastorns generalitzats del desenvolupament molt sever.

Amb tot, s'ha de matisar que tot i que hi ha experiències d'UEE que tenen un perfil més inclusiu, també és cert que en d'altres els alumnes amb NEE treballen separats dels grups ordinaris amb el seu professorat específic i amb una organització diferenciada.

D'altra banda, a les instruccions de funcionament del curs 2007-08, aquestes deixen d'anomenar-se UEE i s'integren en les USEE. Per tant, com a tal desapareixen i s'orienten per la mateixa normativa que les USEE:

“A efectes d'aquestes instruccions, es consideren unitats de suport a l'educació especial les unitats definides com d'educació especial en l'article 7.5 del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials”

Una USEE, un recurs per a tot el centre

A l'apartat 7.5. es diu:

“Els centres ordinaris amb unitats d'educació especial inclouran en els seus projectes curriculars el conjunt d'actuacions singulars previstes per atendre a l'alumnat amb necessitats educatives especials que realitzi una gran part de les activitats en les unitats d'educació especial. En qualsevol cas, tot el professorat del centre vetllarà perquè s'organitzin activitats comunes per a tot l'alumnat, a fi d'aprofitar les oportunitats d'interacció social que ofereixen les característiques d'aquests centres”

I al 7.6. es comenta

“ Les unitats d'educació especial en centres ordinaris han de desenvolupar, en relació a l'alumnat, les mateixes funcions dels centres d'educació especial. Les adaptacions curriculars que es duuin a terme s'orientaran tenint en compte l'edat dels alumnes i el seu procés educatiu i evolutiu, amb les mateixes prioritats establertes en el cas dels centres d'educació especial.”

C) Unitats de Suport a l'Educació Especial

Van ser creades en el curs 2004-05 Aquesta modalitat d'escolarització no la desenvoluparem en aquest apartat perquè l'hem dedicat el capítol 2.3 d'aquest treball.

2.2.2.- Escolaritzacions compartides entre centres educatius Ordinaris i altres tipus de centres (d'educació especial, terapèutics, hospitalaris...)

Els alumnes que segueixen aquesta modalitat d'escolarització comparteixen dos tipus de centre, un ordinari i l'altre més especialitzat (d'Educació Especial, Unitats d'Escolarització Compartida, Unitats Mèdico Educatives, etc).

És una modalitat que en alguns casos és conjuntural i s'acaba derivant a l'alumne a una escolarització ordinària o a una d'educació especial. En tot cas, pot ser complexa pels alumnes i famílies, ja que han de dividir els seus referents escolars (companyes, mestres, espais,..) al llarg de la setmana, cosa que a vegades desorienta més que ajuda. Així doncs, requereix molta coordinació per part del professorat dels dos centres.

Les instruccions de funcionament 2007-08 recullen les actuacions que és necessari considerar per tal que sigui un procés integrat.

“L’escolaritat compartida requereix la coordinació entre els professionals dels centres que atendran l’alumne/a. Per tal de garantir la coherència i la complementarietat de les actuacions cal que, abans de l’inici de curs, els professionals d’ambdós centres, conjuntament amb l’EAP, concretin l’atenció que es donarà a l’alumne/a —prioritats educatives, emplaçaments en què es duran a terme i criteris per al seguiment i l’avaluació— i es facin els ajustaments horaris que correspongui. Per fer el seguiment de l’evolució de l’alumne/a, i introduir, si escau, modificacions en l’atenció educativa, es crearà una comissió formada per un professional de cada centre i el professional de l’EAP corresponent. El tutor/a del centre on està matriculat l’alumne/a coordinarà el procés d’avaluació. Els professors d’ambdós centres que atenguin l’alumne/a aportaran a la comissió d’avaluació informació sobre la seva evolució i els seus aprenentatges.”

2.2.3.- Escolaritzacions en centres d’Educació Especial

Els alumnes d’aquests centres estan greument afectats i tot el seu temps estan en els centres d’Educació Especial. Alguns són generalistes i d’altres estan especialitzats en un perfil d’alumnes (com per exemple plurideficients, psicosi o autisme). D’altra banda, i al marge de l’atenció educativa, aquests centres proporcionen una ampla atenció a les famílies i un seguiment acurat dels alumnes. I és que habitualment és un entorn que exerceix una tutela molt propera a l’alumnat i a les famílies.

En aquests moments en els que davant el repte de l’escola inclusiva, algunes corrents qüestionen l’educació especial, cal centrar l’atenció en no malmetre l’expertesa i els recursos acumulats i obrir vincles de col·laboració.

En alguns països s’han fet experiències significatives per aprofitar l’actiu de coneixement i de possibilitats que comporten aquests centres (com per exemple centres de recursos o integracions compartides). En aquest sentit, Carbonell i altres (2007) afirmen que als anys 90 diferents autors de l’àmbit anglosaxó proposen pel futur dels centres d’Educació Especial una escola multiproposit que tindria aquestes possibles funcions:

- Font d’informació en l’àmbit de les necessitats educatives especials
- Col·laborar i donar suport en les valoracions dels casos especialment difícils
- Desenvolupar currículums i materials, avaluant materials i equipaments

- Recolzament als centres ordinaris
- Dirigir recerques i projectes experimentals, contribuint al desenvolupament professionals i de les famílies
- Creació de nous escenaris en la transició de la vida adulta i la formació.

A casa nostra, però, el panorama és diferent. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha elaborat el document "Aprendre junts per viure junts" Bases per al Pla d'acció (2007-2010) per a avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb barreres greus per a l'aprenentatge i per a la participació. Aquest document, que considera l'educació inclusiva com un dels eixos bàsics de la qualitat dels sistema educatiu català, manifesta que els centres d'educació especial esdevindran centres de referència i de col·laboració en l'escolarització d'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris. Però també en la formació del professorat, en l'elaboració de recursos didàctics i en el desenvolupament de programes o suports específics (com per exemple, estimulació multisensorial, tècniques augmentatives de la comunicació i estimulació del llenguatge, desenvolupament motriu, tècniques relacionals, tecnologies de suport, habilitats funcionals, inserció laboral i transició a la vida adulta).

2.3.- USEE: Canvia el nom, canvia l'esperit?

Documentar la realitat: normativa, accions de seguiment i formació i perspectives de futur.

La creació de les USEE respon a la voluntat d'avançar en l'escolarització inclusiva de tot l'alumnat en entorns educatius ordinaris. Però aquesta voluntat ja s'ha anat manifestant amb altres propostes i en altres moments, tal i com hem explicat en el capítol anterior. Així doncs, quina és la singularitat d'aquest recurs? O també, quins aspectes de la intervenció educativa i del context social li donen una interpretació diferent? En aquest apartat volem, doncs, analitzar i reflexionar sobre algunes dimensions més o menys inclusives que es desprenen de la normativa relativa a les USEE així com parlar del impuls que l'administració educativa dóna a aquesta proposta de suport als centres.

2.3.1.- La Normativa

El contingut de la normativa l'hem organitzat en blocs d'informació que ens han semblat significatius perquè faciliten el sentit i la interpretació del que es pretén.

Per començar, en aquest quadre s'ha recollit la normativa relativa a les USEE i les instruccions dels centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària pel curs 2007-08.

	Infantil i Primària	Secundària
Concepte	Les USEE són unitats de recursos per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris amb el compromís de la comunitat educativa per avançar com a escola inclusiva	Les USEE són unitats de recursos per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris amb el compromís de la comunitat educativa per avançar com a escola inclusiva
Lideratge	Correspon a l'equip directiu del centre dur a terme la dinamització d'aquest procés.	Correspon a l'equip directiu del centre dur a terme la dinamització d'aquest procés.
Funcions dels professionals	Els professionals assignats a aquestes unitats han de prioritzar l'elaboració , coordinadament amb el professorat del grup ordinari, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup i l'acompanyament , quan calgui, d'aquests alumnes en les activitats a l'aula ordinària, col·laborant en el procés educatiu de l'alumnat. Així mateix, desenvoluparan activitats específiques, individuals o en grup	Els professionals assignats a aquestes unitats han de prioritzar l'elaboració , coordinadament amb el professorat del grup ordinari, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup i l'acompanyament , quan calgui, d'aquests alumnes en les activitats a l'aula ordinària, col·laborant en el procés educatiu de l'alumnat. Així mateix, desenvoluparan activitats específiques, individuals o en grup

	reduït, quan els alumnes ho requereixin	reduït, quan els alumnes ho requereixin.
Avaluació i seguiment d'alumnes	El mestre o la mestra de la USEE ha de col·laborar amb el tutor/a del grup ordinari en la tutoria individual dels alumnes que atén i el seguiment del seu procés d'aprenentatge i ha d'aportar a la comissió d'avaluació tota la informació sobre l'evolució de l'alumne/a en aquelles àrees en què tingui una intervenció directa, aportant elements per a la valoració dels aprenentatges i el seu procés de maduresa. Així mateix, tot el professorat que imparteixi docència a l'alumne/a ha d'aportar les valoracions corresponents.	El professorat de la USEE ha de col·laborar amb el tutor/a del grup ordinari en la tutoria individual dels alumnes que atén i el seguiment del seu procés d'aprenentatge i ha d'aportar a la comissió d'avaluació tota la informació sobre l'evolució de l'alumne/a en aquelles àrees en què tingui una intervenció directa, aportant elements per a la valoració dels aprenentatges i el seu procés de maduresa. Així mateix, tot el professorat que imparteixi docència a l'alumne/a ha d'aportar les valoracions corresponents. La junta d'avaluació pot preveure la possibilitat de fer una sessió d'avaluació complementària per a avaluar l'alumnat atès amb professionals de la USEE.
Presa de decisions	En la presa de decisions referides a l'alumnat amb necessitats educatives especials han de participar els tutors i el professorat especialista mitjançant els equips docents i la comissió d'atenció a la diversitat	En la presa de decisions referides a l'alumnat amb necessitats educatives especials ha de participar el professorat mitjançant els equips docents i la comissió d'atenció a la diversitat.
Pertinença dels alumnes	Els alumnes amb necessitats educatives especials han de formar part d'un grup ordinari.	Els alumnes amb necessitats educatives especials han de formar part d'un grup ordinari
Curriculum de referència	L'alumnat atès pels professionals de la USEE té com a marc curricular de referència amb caràcter general el mateix que s'estipula per al conjunt de l'alumnat , reflectit en el projecte educatiu. Les adaptacions que es facin per a cada alumne es determinaran en el seu pla individual. Serà l'equip docent qui establirà els criteris treballant de manera coordinada amb la comissió d'atenció a la diversitat	L'alumnat atès pels professionals de la USEE té com a marc curricular de referència amb caràcter general el mateix que s'estipula per al conjunt de l'alumnat , reflectit en el projecte educatiu. Les adaptacions que es facin per a cada alumne es determinaran en el seu pla individual. Serà l'equip docent qui establirà els criteris treballant de manera coordinada amb la comissió d'atenció a la diversitat.

D'aquest quadre destaquem, doncs, que el concepte i la filosofia de la USEE és la mateixa en totes les etapes, tot i que els contextos i la interacció amb ells condicionen les decisions que es prenen. És bo recordar que el paradigma proposat no admet diferències de fons entre la educació Primària i Secundària.

S'ha de mencionar, també, que l'administració no dona un model tancat als centres però que precisa, pel bon funcionament del recurs, unes condicions organitzatives i de funcionament, com és el compromís de tota la comunitat educativa i la responsabilitat de tot el professorat en la presa de decisions d'aquests alumnes a l'igual que es fa amb la resta. En aquest sentit, a les bases del Pla d'acció 2007-10, es destaca que els centres educatius han d'assumir la responsabilitat d'acollir i educar de manera inclusiva tot l'alumnat com una tasca bàsica i fonamental dels seus projectes educatius i posar en marxa estratègies pedagògiques per atendre les diferències individuals en els contextos

ordinaris. Si comparem la normativa del curs actual (2007-08) en relació a la USEE amb la normativa del curs passat veiem que el Departament d'Educació aposta decididament per la inclusió sense posar limitacions. Aquesta observació es confirma en la mateixa definició quan es llegeix que “les USEE són unitats de recursos per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris”. A les instruccions del curs 06-07, però, i en relació a aquest mateix apartat, que es refereix a la participació de l'alumnat amb NEE, matisa la definició anterior amb aquesta frase “*sempre que per les seves característiques sigui possible*”. Tal o com es pot apreciar, aquesta matisació ja no surt a les instruccions del curs 07-08.

També el curs passat, a les instruccions de Primària, es concreta el següent:

“Els centres ordinaris que escolaritzin un grup de més de quatre alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents, susceptibles de ser escolaritzats en centres específics, es dotaran amb unitats específiques de suport a l'educació especial”

Semblaria, doncs, que la USEE era una mida quasi automàtica si estaven el nombre determinat d'alumnes necessitats d'ajuda. Aquest curs, en canvi, la normativa no concreta número d'alumnes ni per Primària ni per Secundària. Desconeixem si aquesta “omissió” forma part d'un compromís per incloure de manera efectiva a tots els alumnes, si és una mida “prudent” per evitar expectatives en els centres en relació a un recurs que per les raons que sigui no es podrà satisfer o si es considera que s'han d'estudiar quines condicions es donen als centres que facilitin que aquest recurs sigui inclusiu. Llavors, els alumnes són una part a tenir en compte. Recordem que quan es va valorar a quins centres es podrien proposar per ser d'Agrupament de nens sords, es valoraven uns determinats factors als centres que facilitarien la viabilitat del projecte.

Aquesta “omissió” la considerem saludable, donat que dos nombres iguals no representen el mateix. És a dir, el fet d'estar els nens en diferents cicles fa més difícil la distribució de l'atenció d'un mateix professional. D'altra banda, les NEE dels alumnes, encara que siguin del mateix perfil, a vegades no són equiparables i, per tant, la dotació d'un recurs i en conseqüència també de professionals, és quelcom més complex que un nombre mínim d'alumnes. Però, sobretot, trobem una raó de molt pes. I és que interpretar només les dificultats educatives des de la perspectiva del dèficit intrínsec del

nen pot comportar conseqüències que desvirtuïn l'objectiu inicial que es pretén. Ainscow (2004) ja alerta que calcular els alumnes amb NEE havia estat un mitjà als anys 80 per a reclamar recursos i disseminar responsabilitats.

A més a més, Echeita (2006) diu que un context d'integració precisa de recursos humans addicionals i per la seva provisió sembla necessari un esquema d'identificació. Aquest esquema respon a una proposta "ben intencionada" però que comporta a la llarga efectes perversos sobre la realitat que es pretén millorar. Sembla raonable pensar que una manera de comprometre a l'administració educativa amb la dotació de professorat de suport que es necessita per a una educació de qualitat pels alumnes de NEE és establir una relació que fixi la dotació del professorat de suport en funció d'un determinat nombre d'alumnes amb NEE i de les seves necessitats específiques.

El problema és que aquest fet pot fer perdre de vista als centres la importància capital dels factors contextuais (com per exemple currículum i organització) i amb el perill afegit de sobrevalorar les limitacions personals com a condicionant capital del progrés dels alumnes amb NEE i la justificació de l'existència de recursos addicionals vinculats als dèficits personals.

Finalment, un altre efecte seria consolidar el vell esquema de adjudicar la provisió de recursos només pels alumnes "diagnosticats" deixant de banda el suport a d'altres que són percebuts com menys greus.

2.3.2.- El nom: USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial)

Concepte: Unitats de suport

En primer lloc, constatem que hi ha interpretacions del concepte "de suport" restrictives que poden identificar el suport només com a un augment de personal o adreçat exclusivament a un col·lectiu determinat i d'ús permanent. D'altra banda, i donat que nosaltres el fem servir des d'un marc inclusiu i amb un sentit ampli, ens interessa aportar altres models d'interpretació que orientin en el que representa aquest concepte.

L'Índex per a la Inclusió adopta un concepte ampli de suport i el defineix com "Totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. L'atenció individual que pot requerir un alumne és només una forma de

suport”. Si ens fixem, en canvi, en la definició que el Constructe de Qualitat de Vida assenyala, direm que

“Els suports es defineixen com recursos i estratègies que promouen els interessos i objectius de les persones amb o sense discapacitats, que els permeten l'accés a recursos, informació i relacions pròpies d'ambients de treball i habitatge integrats i que provoquen un increment de la seva independència/interdependència, productivitat, integració comunitària i satisfacció” (AAMR,1997;127)

Així doncs, des del posicionament que ens condueix a “trencar” amb la cultura individual i del dèficit que en molts casos ha portat a la exclusió de persones, emergeix una nova cultura on els suports determinen i delimiten les possibilitats d'inclusió de qualsevol persona promovent la idea de que el que és positiu per a tots es converteix en imprescindible per alguns, com és el cas dels alumnes de la USEE/Agrupament.

A continuació, desplegarem algunes de les idees vinculades als suports i com es configuren en una cultura inclusiva.

* Els suports poden provenir de diferents fonts:

- Personals (fisioterapeutes, logopedes, MALL, mestres d'EE, psicopedagogs)
- Tecnològics (adaptacions del centre, suport informàtic adaptat)
- Altres persones no específicament lligades a la creació del recurs (mestres, companys, família)
- Curriculars, entenent un model ampli de currículum que inclogui tot tipus de competències i per tant permeti elaborar material adaptat, metodologies i organitzacions flexibles i diversificades

* Quant a la intensitat i duració, els suports poden variar en funció de les persones, situacions i moments vitals i haurien d'abastar totes les possibles facetes de la seva vida. Així doncs, poden ser :

- Intermitents - durant un temps es poden necessitar i altres no.
- Limitats - en un aspecte concret.
- Extens - és extensiu en alguns àmbits i a curt termini
- Generalitzat - es necessiten en tots els àmbits i sempre

Aplicar i concretar aquestes aportacions des d'un marc inclusiu demana un procés de reflexió de tota la comunitat educativa i, per suposat, recursos humans i tècnics. Així doncs, aquest model de suport té com a referents el grup classe i l'escola, doncs

qualsevol alumne pot necessitar suports, no només els de NEE. A més a més, aquest model demana també una clarificació de papers, tasques i procediments en l'aula i afecta a tots els professors i a les seves formes d'actuació.

Aquesta actuació es fonamenta, com diu el Grup d'investigació GREID, en tres requeriments:

- Situar a les persones amb NEE dintre de contextos culturals ordinaris
- Una anàlisi dels contextos per determinar els suports que cada persona necessita per poder participar i intervenir en les dinàmiques socials del seu entorn.
- Una potenciació dels suports normalitzats com a eines que estan a disposició de l'entorn per tal que es puguin fer servir per qui els necessiti

Així doncs, des d'aquesta perspectiva els suports presenten aquestes característiques:

- a) Només des de la col·laboració s'entén el treball dels serveis de suport com ajuda als mestres, alumnes i al centre en general.
- b) Aquest camí trenca amb el model habitual que hi ha als centres i obre camí a la innovació. Els suports orienten el seu treball cap a la millora de la qualitat de l'escola a partir del canvi i la innovació en les seves estructures i funcionament.
- c) Una escola que promou el suport des de l'ordinari precisa d'una organització que contempli un model curricular de suport i per tant la reinterpretació dels professionals que actuen a l'escola i els recursos tècnics de que disposa.
- d) Si reconeixem la diversitat com a característica inalienable de les persones, coherentment haurem d'acceptar que una única via per promoure l'aprenentatge no és vàlida per a tots els alumnes. La metodologia unidireccional ha demostrat ja la seva incompetència i es fa imprescindible introduir en la pràctica pedagògica la flexibilitat curricular.

Concepte: Educació Especial

Per començar, volem remarcar que durant un temps l'educació especial s'ha definit en funció tant de l'alumnat objecte d'atenció (alumnes amb algun tipus de discapacitat) com pels mètodes i tècniques específiques que suposadament precisaven aquests alumnes. Aquesta concepció centrada en el individu, també anomenada perspectiva del dèficit, en aquests moments està àmpliament qüestionada i el camp de l'educació especial està en una encreuada. D'una banda, hi ha un sector que defensa el manteniment de l'estatus actual millorant la seva eficàcia i, de l'altra, hi ha les teories més contextuais i interactives que defensen una "reconceptualització substancial" amb

una preocupació per avançar cap a sistemes capaços de respondre amb qualitat i sense exclusions a la diversitat de l'alumnat.

Aquesta perspectiva individual propicia constructes que Ainscow (1995) resumeix d'aquesta manera:

- S'assumeix que és possible identificar un grup d'alumnes com a diferents de la majoria i que convé diferenciar els alumnes que necessiten ajudes especials dels que no les necessiten i, en conseqüència, dividir la població escolar en dos grups diferenciats, un dels qual és especial.
- Només aquest grup diferenciat requereix ajuda especial. Els alumnes considerats especials tenen l'ajuda addicional que el sistema educatiu els hi pot proporcionar.
- La problemàtica d'aquests alumnes és el resultat de les seves deficiències o limitacions personals. Qualsevol dificultat en el procés d'aprenentatge és veu com un símptoma d'un dèficit individual que ha de ser diagnosticat i amb aquest diagnòstic serà tractat adequadament.
- Les ajudes que precisen els alumnes especials es proporcionen millor en grups homogenis de nens amb similars problemes.

En coherència amb això, es pensa que aquestes ajudes es prestin millor en escoles d'educació especial o en classes o grups especials, des de on es pot fer un millor ajustament educatiu de les seves necessitats i es rentabilitza l'acció dels especialistes i els recursos específics que aquests alumnes necessiten. En aquest model bona part de l'educació d'aquests alumnes és responsabilitat d'un professorat especialment qualificat. Així doncs, una vegada definit un grup com a especial, la resta seria la població considerada "normal" que, en principi, no necessitaria ajuda especial. Per tant, el centres que atenen aquesta població tampoc necessitarien ajuda extra de professorat. Aquesta visió radical de l'educació especial que reforça la idea de que les dificultats dels alumnes són fonamentalment internes i causades principalment pel dèficit, que sobrevalora un tipus de diagnòstic centrat en les carències i que diposita bona part de la responsabilitat educativa en el professorat especial, configura un sistema de pensament i d'actuació paral·lel que:

- Condiciona les expectatives de mestres, alumnes i famílies d'aquests alumnes.
- Limita i encapsula les actuacions didàctiques i les oportunitats que s'ofereixen als alumnes amb NEE. Es pensa que els alumnes especials requeriran mètodes i estratègies especials.

- Reforça la idea que l'educació especial és fonamentalment qüestió de més recursos.
- No dóna oportunitat al sistema educatiu d'introduir canvis per tal d'atendre la diversitat de l'alumnat.

Tota aquesta reflexió que ens ajuda a situar el contingut subjacent de determinats termes, també ens posiciona sobre les nostres creences i pràctiques. I és que si la normativa clarament indica que la dotació d'USEEs al centres demana un compromís de la comunitat educativa per avançar cap a l'escola inclusiva, tot i que aquest concepte no és igualment compartit per tots (professionals, famílies, administració), entenem que sota aquest paradigma el terme "Educació Especial" és un contrasentit. Potser és una accepció conjuntural per identificar un model d'inclusió emergent en la realitat actual.

Finalment, entenem que les USEE s'haurien d'identificar amb un nom més acord amb el propòsit que intenten promoure. Proposaríem, doncs, "Unitats de suport a la diversitat" o simplement "unitats de suport".

2.3.3.- Les Necessitats Educatives Especials

La normativa de la USEE recollida a les instruccions del curs 2007-08 i anteriors no concreta el tipus de necessitats educatives que es poden beneficiar d'aquest recurs. Llavors, com que un dels centres que forma part de la recerca s'anomena d'Agrupament d'alumnes sords, ens hem volgut fixar si en la normativa es fan consideracions significatives que l'identifiquin, tal i com es fa amb la USEE. S'ha de dir, però, que només en l'apartat relatiu als mestres d'audició i llenguatge estan recollides les funcions que desenvoluparan aquests professionals en els centres d'agrupament. Per tant, tal i com hem explicat a la introducció d'aquest treball i en l'apartat 2.2, on hem desenvolupat aquesta modalitat d'escolarització, pensem que un Agrupament a nivell funcional és com una USEE d'alumnes sords. És per aquesta raó que hem identificat les dues accepcions (USEE/Agrupament) i així apareixen al llarg del treball. De fet, en una reunió de directors d'EAPs a la Delegació territorial del Vallès Occidental el curs 2004-05, se'ns va entregar un document on estaven recollides totes les USEEs en aquell moment existents en aquesta demarcació territorial. En aquesta relació, estaven inclosos els agrupaments de nens sords, que havien començat a funcionar uns anys enrere, i juntament amb altres de nova creació i amb perfils d'alumnes de diferents, que es configuraven amb la mateixa filosofia que les USEEs. (annexes 1 i 2)

La USEE de l'altra escola que analitzarem, i que ha estat creada d'acord amb la normativa, també concentra un determinat perfil d'alumnes (TGD) i algunes de les famílies que els han escolaritzat han estat orientades allí pels recursos que ofereix el centre.

En aquests moments, la tendència de les USEE és agrupar per perfils, tot configurant-se com a recurs de sector o zona. Aquest fet comporta avantatges tal com que els centres rendabilitzen recursos i que “s'especialitzen” en l'atenció d'un tipus determinat de dificultats. Però, una vegada més, actuem des de la perspectiva del dèficit. A més a més, els inconvenients del que representa la concentració d'alumnes que no van a l'escola que els hi pertoca pel barri on viuen sinó pels recursos que ofereix, ja els hem explicat en l'apartat 2.2. Recordem, doncs, que una inclusió natural seria aquella que accepta als alumnes i després valora quines són les barreres que tenen alguns d'ells per accedir a l'aprenentatge i quins són els recursos més adients per atendre les diferents necessitats. S'observa que a les instruccions de funcionament del curs 2007-2008 no es concreta quin tipus d'alumnes poden ser atesos per les USEE.

Així doncs, una vegada configurat el treball d'aquesta recerca, hem volgut consultar la normativa pel curs 2008-09 i hem pogut constatar que les instruccions concreten discapacitats que seran susceptibles de ser ateses per les USEE. Ens estem referint a alumnes amb discapacitats motrius, discapacitats intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i la conducta susceptibles de ser escolaritzats en centres específics.

2.3.4.- Els professionals

Dins la nova cultura dels suports, els recursos personals són fonamentals i imprescindibles, tot i que no són els únics. En aquest apartat hem cregut convenient fixar-nos i comparar la normativa en el que respecta al perfil dels professionals que atenen a la diversitat als centres, en concret els mestres especialistes en educació especial a l'etapa de Primària i mestres d'USEE.⁴

⁴ Informació estreta dels diferents apartats de les instruccions d'inici de curs 2007-08

	Professorat USEE	Mestres d'EE
Marc d'intervenció	En els centres que disposin d'USEE, 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.	Els mestres especialistes en educació especial han de prioritzar, d'acord amb l'equip directiu i la comissió d'atenció a la diversitat, l'atenció a l'alumnat discapacitat i l'alumnat amb necessitats educatives greus.
Funcions	-Elaborar, amb la col·laboració de l'EAP i del professorat del centre, el pla d'atenció educativa a l'alumnat de la unitat: prioritats educatives, formés de participació en les activitats de l'aula ordinària, activitats d'atenció individual o en grup reduït, criteris de seguiment i d'avaluació... -Elaborar materials específics o adaptats que facilitin l'aprenentatge i la participació de l'alumnat en les activitats del grup ordinari. -Acompanyar els alumnes de la unitat en la seva participació en les activitats de l'aula ordinària. -Desenvolupar les activitats específiques, individuals i en grup reduït, que els alumnes de la unitat requereixin. -Formular les propostes de modificació curricular, de caràcter individual i, si escau, de grup, de l'alumnat de la unitat. -Fer el seguiment i la tutoria individual de l'alumnat que atén.	- Identificació, amb la col·laboració de l'EAP, de les necessitats educatives d'aquest alumnat i col·laboració en la concreció del corresponent pla d'intervenció. - Col·laboració amb els tutors i les tutores en la concreció d'adaptacions del currículum i en la preparació i adaptació d'activitats i materials didàctics que facilitin l'aprenentatge d'aquest alumnat i la seva participació en les activitats del grup-classe ordinari. - Suport en la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats del grup-classe ordinari. - Desenvolupament de les activitats i programés específics que aquest alumnat requereixi. - Col·laboració amb els tutors i les tutores en la formulació de propostes d'adaptació i/o modificació del currículum quan l'alumnat ho requereixi. - En els centres que tinguin dos mestres d'educació especial, l'atenció als alumnes que presentin dificultats de parla o de llenguatge relacionades amb retards del desenvolupament o amb dificultats cognitives s'atribuirà prioritàriament al mestre o mestra que hagi rebut formació específica en aquest camp. Per a la presa de decisions sobre les actuacions que calguin dur a terme amb cada alumne/a podrà tenir l'assessorament de l'EAP i, si escau, del CREDA del sector.
Modalitats d'intervenció	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 individual o en altres formés d'agrupament d'alumnat.	L'atenció als alumnes per part dels mestres especialistes en educació especial es pot dur a terme: a) dins l'aula ordinària, conjuntament amb el tutor o tutora, per tal d'oferir a aquest alumnat oportunitats de participar en els entorns i activitats el més normalitzats possible. b) en grup reduït o atenció individual fora de l'aula ordinària. Sempre que es pugui i es consideri adequat, l'atenció educativa específica es farà a l'aula ordinària.
Finalitat de la intervenció	Els suports dels especialistes tenen la finalitat 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.	
--	---	--

Així doncs, un cop estudiat aquest quadre, les reflexions, dubtes i preguntes que ens sorgeixen són les següents.

No tots els centres tenen USEE, però si tots els centres tenen alumnes amb NEE i, en alguns casos, amb dificultats molt severes. Llavors, quan es dóna aquesta circumstància, els criteris d'atenció s'haurien d'aplicar d'igual manera per tal que facin possible l'atenció d'aquest alumnat a l'aula ordinària. Si analitzen la normativa, la responsabilitat que s'otorga als mestres de la USEE la identifiquem amb la que correspon a la tutoria dels alumnes que atenen o cotutoria del grup de referència on pertanyen. Els mestres d'EE, en canvi, es consideren de suport. Per fer aquesta afirmació ens guiem pel que es diu sobre les funcions que s'assignen a aquests professionals:

- Al mestre de la USEE li correspon elaborar el pla d'atenció educativa, mentre que els mestres d'EE es diu col·laborar en la concreció del pla d'intervenció.
- Al mestre de la USEE li correspon elaborar materials, mentre que els mestres d'EE es diu col·laborar amb els tutors en la preparació i elaboració de materials.
- Al mestre de la USEE li correspon acompanyar als alumnes en la seva participació en les activitats de l'aula ordinària, mentre que els mestres d'EE es diu suport en la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats del grup classe ordinari.
- Al mestre de la USEE li correspon formular propostes de modificació curricular, mentre que els mestres d'EE se'ls diu de col·laborar en la formulació de propostes d'adaptació i modificació.
- Al mestre de la USEE li correspon fer el seguiment i la tutoria individual, mentre que els mestres d'EE no tenen assignada aquesta funció. Hem volgut consultar les instruccions del curs 2008-09 i s'ha afegit d'aquesta manera: col·laborar en el seguiment i avaluació.

Es veu clarament, doncs, que el mestre de la USEE pren decisions i el d'EE té una funció més de suport.

D'altra banda, s'observa terminologia diferent en les funcions de cadascun dels professionals. En aquest sentit, creiem que caldria compartir significats en el que representa el pla d'intervenció, les funcions dels mestres d'EE i el pla d'atenció educativa en els mestres de la USEE. També observem que el pla individual i adaptacions del currículum són termes compartits per ambdós professionals.

En definitiva, si tots dos professionals atenen alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents, aquests haurien de compartir més funcions per potenciar per igual a tots els nens amb els que treballen. Al final, i a la pràctica, es podria arribar a la paradoxa que els nens de la USEE tinguessin més presència i participació en les aules ordinàries que altres de NEE que han de compartir l'atenció que reben per part dels mestres d'EE amb altres alumnes menys greus o participar en formés d'agrupament absolutament vàlides però menys inclusives degut a una priorització confosa. La normativa hauria d'aclarir, doncs, les funcions i finalitats d'aquests professionals i, en tot cas, vetllar per què els recursos siguin els necessaris per atendre a tots els alumnes. A més a més, per la seva part, la Comissió d'Atenció a la Diversitat dels centres ha de vetllar per una clarificació de model d'atenció a la diversitat i una clara priorització dels recursos

2.3.5.- Accions de seguiment i formació

Les USEE van ser creades en el curs 2004-05. En el període 2004-06 es van crear 115 unitats de suport que van comportar⁵:

- Un increment de 150 professors (mestres d'educació especial i psicopedagogs) i 106 educadors d'educació especial.
- Impuls i reorientació de l'escolarització compartida (participació de centres d'educació especial en centres ordinaris)
- Ampliació dels serveis educatius: 95 psicopedagogs, 36 treballadors socials i 15 fisioterapeutes en els EAPs; 4 psicopedagogs i 55 logopedes als CREDA i 60 tècnics d'integració social (TIS) en centres amb alt percentatge d'alumnat amb risc d'exclusió social.

⁵ Dades del Departament d'Educació - document Bases per al Pla d'acció (2007-2010)

- Inici dels serveis de suport a l'atenció a l'alumnat amb discapacitat motriu i d'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament(TGD)
- Formació dels professionals dotats amb USEE.

Aquest últim apartat, el de la formació, considerem que és un tipus de suport que es dona als professionals dels centres educatius i que és clau per crear la cultura inclusiva i promoure els canvis que es considerin adients per tal d'atendre a tot l'alumnat. Per aquest motiu, el tractarem amb més profunditat a continuació.

Des del moment de la creació de les USEE, es van fer diferents tipus d'actuacions en el que es refereix a la Formació dels professionals i al seguiment del funcionament. Bàsicament, han estat les següents:

- A) Jornades de treball d'un dia de durada per professionals d'USEE: han estat sessions d'aprofundiment pels professionals de les USEE que es van posar en funcionament els cursos 2004-05 i 2005-06, així com formació inicial adreçada a les USEE que es van posar en funcionament el curs 2006-07 i 2007-08. Aquestes sessions s'han adreçat tant als professionals que intervenen directament a la USEE (professors i educadors) com a l'EAP que assessora als centres. En alguns dels casos, s'ha convidat a l'equip directiu-tutors. Quant a la metodologia, s'han combinat conferències d'experts amb exposicions d'experiències pels professionals que les portaven a terme, tant de Primària com de Secundària, al voltant del tema marc de cada sessió. També s'han fet debats amb els participants. A més a més, en aquestes sessions s'han proporcionat materials per tal de fer un acompanyament en la posada en marxa de la USEE.

Alguns d'aquests materials han estat:

- Orientacions per fer el Pla de treball de la USEE
- Orientacions per fer la Memòria de la USEE
- Orientacions per la realització del Pla d'Acollida de l'alumnat
- Orientacions per la realització del Pla d'atenció: ACI.
- Protocol de posada en funcionament d'una USEE en els centres docents

Tanmateix s'ha proporcionat normativa i articles d'aprofundiment.

Una USEE, un recurs per a tot el centre

A continuació fem un resum de les actuacions de formació i seguiment realitzades els dos últims cursos.⁶

Curs	Sessions per USEE de nova creació:	Temàtiques	Professionals als que s'adreça
2005-06	Juny 2006	<i>Jornada als centres que inicien l'experiència</i>	Equip directiu del centre i EAP
2006-07	Novembre 2006	<i>Estratègies de Llenguatge i comunicació per treballar a l'aula</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Gener 2007	<i>Estratègies de relació a l'aula</i>	Educadors
	Febrer 2007	<i>Estratègies de relació a l'aula</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Maig 2007	<i>Estratègies de treball a l'aula</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Maig 2007	<i>Estratègies de relació a l'aula</i>	Educadors
	Juny 2007	<i>L'avaluació de l'alumnat amb NEE</i>	Equip directiu-tutors, educadors USEE i EAP
2007-08	Febrer 2008	<i>Estratègies de Llenguatge i comunicació per treballar a l'aula</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Març 2008	<i>El treball cooperatiu</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Abril 2008	<i>Interpretar la conducta com a mitjà d relació</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Maig 2008	<i>Treball multinivell</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP

Curs	Sessions per USEE d'aprofundiment:	Temàtiques	Professionals als que s'adreça
2007-08	Gener 2007	<i>Treball amb família</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Març 2007	<i>Estratègies de relació a l'aula</i>	Educadors
	Març 2007	<i>Estratègies de relació a l'aula</i>	Professorat d'USEE, de Primària i Secundària i EAP
	Abril 2007	<i>Estratègies per afavorir l'autonomia de l'alumnat amb NEE</i>	Educadors
	Juny 2007	<i>Indicadors d'avaluació</i>	Equip directiu-tutors, educadors USEE i EAP

⁶ Dades proporcionades pel Departament d'Educació

- B) Formació específica: són tallers de 10 hores que es programen a demanda del centre interessat i es gestionen des dels Centres de recursos Pedagògics
- C) Grups de treball: funcionen aprofundint i actualitzant àrees de treball necessàries per la pràctica inclusiva. El curs 2004-5 es va treballar sobre Plans individuals intensius, durant el curs 2005-06 va ser sobre adaptacions del currículum (aquest ha estat validat pel Departament d'Educació i publicat a la Caixa d'eines) i al 2006-07 s'ha treballat sobre bones pràctiques aplicades a adaptacions del currículum. Són alguns exemples el projecte @flash, la tutoria compartida, el treball cooperatiu i l'aula d'acollida.
- D) Espai interactiu e-Catalunya: aquest espai ofereix la possibilitat d'accedir al Portal d'Educació. El Portal és un espai virtual de treball que permet intercanviar informació i treballar en xarxa. La participació al Portal és oberta als professionals del Departament d'Educació que, per la seva tasca, necessiten un entorn per compartir coneixement. Hi ha diferents grups de treball i un d'ells és **el Grup Educació inclusiva - USEE**. Aquest entorn de coordinació i treball està adreçat als professionals de les USEE, inspectors, equips directius, docents, auxiliars i serveis educatius, entre d'altres. Inclou diferents apartats:
- A l' **Agenda**, es poden consultar les sessions de formació i altres esdeveniments d'interès.
 - A l'apartat de **Notícies** es troba informació relacionada amb l'educació inclusiva de l'alumnat amb barreres greus a l'aprenentatge i la participació. És interactiu i permet enviar notes i comentaris a les notícies publicades.
 - L'espai **Documents** està organitzat en carpetes i permet compartir documents de treball,.
 - El **Fòrum** és un espai de debat obert a tots els components del grup.
- E) CD-Rom: Ha estat elaborat per donar suport als professionals de les USEE i s'ha enviat als centres que compten amb aquest recurs. Inclou materials recopilats i/o elaborats per la Secció d'Assessorament Psicopedagògic, Servei d'Educació Especial, Direcció General dels Ensenyaments Bàsics i el

Batxillerat. Va ser editat a l'abril del 2007 i alguns d'aquests materials han estat donats en format paper en les diferents sessions, tot i que d'altres són documents elaborats per ponents que han presentat ponències en les diferents sessions. Les temàtiques fan referència a la inclusió a l'aula, ensenyament multinivell, al treball amb famílies, a la relació a l'aula i a la tutoria compartida.

2.3.6.- Perspectives de futur

En aquests moments creiem important donar una mirada cap a dos documents que marcaran les polítiques de futur a Catalunya. Un és el Pacte Nacional per l'Educació i l'altra la futura Llei d'Educació. Evidentment, no concreten sobre USEE, però ens permeten recollir informació sobre si la inclusió en educació és un dels eixos vertebradors del sistema educatiu.

Pacte Nacional per a l'Educació

La Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva va fer unes aportacions al document "Idees per al Debat per un Pacte Nacional per a l'Educació" que il·lustren la necessitat de precisar, des de la normativa i el debat social, la idea d'inclusió educativa. A continuació, ens fixarem en alguns apartats que il·lustren el tema.

Per començar, en relació al professorat, el pacte diu que *"La referència principal de la funció docent ha de ser la integració social i la promoció personal de tots els infants i joves, reconeixent que la diversitat és una característica inherent a les persones i a les comunitats"*

En aquest sentit, les aportacions que es van fer queden estipulades a continuació:

1. Caldria parlar d'inclusió social i no pas d'integració.
2. La formació inicial (Plans d'estudis) i permanent del professorat ha d'incloure pedagogia de la diversitat, ensenyament cooperatiu i resolució col·laborativa de problemes
3. És important remarcar la importància de la funció directiva per assolir el funcionament inclusiu del centre educatiu.

En relació a la igualtat d'oportunitats i llibertat d'ensenyament en el marc del servei públic educatiu, el Pacte aborda un tema clau que defineix el model educatiu que es vol per Catalunya. Es parla d'un model que garanteixi els principis d'igualtat, d'equitat, de justícia i de cohesió social. Les aportacions de la comissió són:

1. Manca un principi fonamental: la inclusió social. I és que la cohesió social no comporta necessàriament un model inclusiu d'escola i de societat per a tothom. Pel contrari, es pot donar una forta cohesió social d'un sector de població, fins i tot majoritari, que sigui excloent amb determinats sectors de població.
2. En l'accés al servei públic d'educació dels alumnes amb discapacitat es considera imprescindible que s'expliciti el dret d'aquests alumnes a rebre educació en centres ordinaris.
3. En les condicions per a la igualtat d'oportunitats dels alumnes amb discapacitat en el servei públic d'educació, s'està plenament d'acord amb els sis punts del Pacte que s'enumeren en aquest apartat,
 - Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu requereix que cada centre doni una resposta educativa pertinent a tot el seu alumnat, en funció de les necessitats educatives específiques de cadascú.
 - Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu requereix que la formació cívica, ètica i per a la convivència es desenvolupi en un marc de respecte en la possible discrepància entre el caràcter propi del centre i les conviccions de l'alumne o les famílies.
 - Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu requereix que en la quotidianitat de la convivència escolar el centre sigui actiu en la prevenció i l'eliminació de qualsevol tipus de discriminació per raó de gènere, lloc de naixement, posició social, capacitats físiques i mentals, llengua, cultura i creences religioses, entre altres.
 - Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu requereix que els centre, independentment de qui en sigui el titular, ofereixin per a cada nivell educatiu un horari setmanal d'extensió equivalent.
 - Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu requereix del centre que l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes respongui harmònicament, per un costat, a criteris d'avaluació estandarditzats i, per

un altre, a aquells altres que permetin situar l'avaluació en l'entorn acadèmic, socioeconòmic i territorial en què s'insereix cada alumne.

- Considerem que la igualtat d'oportunitats en el procés educatiu s'ha de veure reforçada per una igualtat de possibilitats de participació de tots els nois i noies en les activitats extraescolars organitzades en el centre, sense que els costos econòmics que se'n derivin siguin cap barrera infranquejable per a cap família.

Amb tot, es troba a faltar el següent: “Perquè cada centre pugui donar una resposta educativa pertinent a tot l'alumnat, en funció de les necessitats educatives específiques de cadascú, cal que se'l doti de manera àgil amb els recursos humans, tècnics i materials necessaris per assegurar una veritable igualtat d'oportunitats. I això és aplicable també a la participació dels alumnes amb discapacitat en les activitats extraescolars organitzades al centre”.

4. Cal deixar clar que la llibertat d'ensenyament en el servei públic d'educació no pot mai contradir el model educatiu que es vol implantar. Per això s'està plenament d'acord quan a l'apartat d'Acords, punt 3 al Pacte es diu: *Els centres, independentment de quin sigui el titular, adequaran la seva acció educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una major igualtat d'oportunitats*

Avantprojecte de la Llei Catalana d'Educació

Recollides algunes precisions al Pacte Nacional en relació a la inclusió, destaquem que a l'exposició dels motius que justifiquen l'avantprojecte de llei s'inclou un reconeixement explícit al Pacte Nacional per a l'Educació.

“Bona part d'aquestes raons estan en l'origen del Pacte Nacional per a l'Educació, signat l'any 2006, que ha estat l'expressió més acabada fins ara de la consciència social i professional de la necessitat de millorar el nostre sistema educatiu des d'un diagnòstic àmpliament compartit. Per això, constitueix un referent ineludible de la Llei d'Educació, que neix amb la voluntat de donar resposta als requeriments i als compromisos continguts en aquell gran acord social. El propòsit de la Llei d'Educació és facilitar el marc institucional estable i

adequat per a una millora sistemàtica de la qualitat del nostre sistema educatiu”
(pag 4 Avantprojecte Llei)

En relació a la inclusió, l'article 65 recull la següent informació:

1. L'atenció educativa a l'alumnat es regeix pel principi d'inclusió.
2. Els projectes educatius dels centres han de considerar la participació de tot l'alumnat en els entorns escolars ordinaris, independentment de les seves condicions i capacitats. Així mateix, aquests principis han d'estar implícits en tots els centres i serveis educatius, desenvolupant un treball en xarxa que afavoreixi la coordinació i l'optimització dels recursos.
3. Els centres especialitzats escolaritzen aquell alumnat per al qual, un cop avaluades les necessitats educatives, es consideri la resposta educativa més adequada.
4. Els centres especialitzats poden desenvolupar serveis i programés de suport a l'escolarització d'alumnat amb discapacitats en centres ordinaris que el Departament determini.
5. L'Administració educativa ha d'establir mesures d'acollida en els centres per als alumnes d'incorporació tardana amb necessitats educatives específiques

Així doncs, per la informació recollida creiem que el Departament d'Educació incorporarà l'educació inclusiva en la Llei Catalana d'Educació com a un dels eixos bàsics del sistema educatiu a Catalunya i mantindrà centres especialitzats. Per tant, tenint en compte que aquesta llei s'haurà de desplegar i concretar, és important assenyalar com es defineix clarament pel principi d'inclusió i com aquest principi s'ha d'explicitar en els projectes educatius de tots els centres. Tanmateix, no exclou la important tasca dels centres especialitzats d'atenció directa a algun col·lectiu d'alumnes i la tasca de suport en els centres ordinaris.

2.4.- Són les USEE un recurs facilitador del model inclusiu?

Identificació de variables que fan possible que les USEE siguin un recurs per a tots els alumnes i no només pels que inicialment s'adrecen.

Una de les principals preocupacions que tenim respecte les USEE era que fossin recursos perifèrics a la institució educativa. S'ha de dir que entenem com a perifèrics aquelles actuacions, propostes o innovacions que no promouen canvis en les estructures i funcionament de les institucions i que, per tant, no milloren la qualitat d'ensenyament de tot l'alumnat. En definitiva, que no comprometen el statu quo de l'escola.

La creació d'USEEs, tal i com han estat concebudes fins ara i tot i comptar amb el vist i plau dels centres on s'ubiquen i que la demanda hagi sortit d'ells mateixos, ha tingut un origen extern a la pròpia institució. Així doncs, tenen un origen extern perquè no es considera una proposta inclusiva natural, això és amb la tipologia d'alumnes que de manera natural hauria d'anar a un centre determinat. Pel contrari, en molts casos i per altres raons, és fa un agrupament per perfils d'alumnes i edats, com és la situació dels centres que analitzarem. Tot això comporta que, en funció d'aquestes característiques personals, nens d'altres localitats o barris vagin a escoles que no són les més properes al seu domicili però que són les que, en funció d'aquest recurs, compten amb unes condicions que faciliten la seva atenció.

Fer compatibles aquestes condicions o premisses i el concepte de "qualitat per a tots els alumnes" en un marc d'escola inclusiva vol dir que, sense perdre de vista en cap moment la situació d'aquells alumnes que es troben en situació de desavantatge, l'escola creï condicions per millorar l'ensenyament de tot l'alumnat. I és que la història de l'educació ens mostra que els alumnes amb més risc d'exclusió han estat, en ocasions, un estímul i una oportunitat que ha desencadenat processos d'innovació que posteriorment han repercutit positivament en la qualitat educativa dels centres. Per tant, ens estem aproximant a una manera ben distinta d'atendre la diversitat, allunyada de veure-la com a un problema. Recordem que gran part del pensament actual sobre la millora del treball en el camp de les necessitats especials considera que les dificultats educatives constitueixen, bàsicament, un problema tècnic. És el que Ainscow (2004) anomena com a "marc de referència individual" i que és un enfocament basat en la

teoria del dèficit. En aquest marc, les solucions als problemes d'exclusió es formulen en termes metodològics i mecanicistes deslligats de les realitats contextuals que els configuren.

A vegades es troba en la documentació dels centres un apartat diferenciat que parla de la USEE. Semblaria que fer una separata amb aquesta experiència és tornar de nou al marc de referència individual i valorar com es fan servir determinades estratègies per a determinats alumnes que no responen a les mides docents de caràcter general. Però tenim dubtes que això hagi de ser així. Si més no, el que s'ha de contemplar és com es posiciona el centre davant la diversitat de tot l'alumnat i com es concreta aquest posicionament. Així doncs, proposem deixar de banda aquesta visió i adoptar una altra més ampla que tingui en compte factors contextuals més generals que incloguin les dimensions culturals i estructurals. Entenem que és una fita de futur i un camí que hem de recorre a vegades amb dificultats i contradiccions, però que requereix valorar quines formes d'investigació són més rellevants per tal que tots els que estem en el món educatiu, fonamentalment els mestres, facin processos reflexius i crítics sobre les experiències que introdueixen per tal d'incloure a tots els alumnes.

D'aquesta manera, situant-nos en la línia de pensament més contextual, hem pensat que aquest recurs USEE/Agrupament tindrà més o menys sentit incluiu si es dona en centres que reuneixen unes condicions. Si més no, caldrà reflexionar si els centres on s'ubiquin poden fer aproximacions a uns contextos on es donin determinades condicions.

A quines condicions ens estem referint? Giné (2005) afirma que gestionar la diversitat, i per tant avançar cap a una escola inclusiva, significa liderar processos de canvi. I que és necessari tenir present algunes implicacions i crear condicions dins dels centres per tal de donar suport al treball innovador del professorat.

En aquest sentit, Hopkins, Ainscow i West (1994) van dur a terme en centres del Regne Unit una investigació per buscar resposta a per què l'atenció a la diversitat funcionava millor en uns centres que en altres. Van detectar sis variables significatives. Giné (2005) les ha recollit d'aquesta manera:

1. Atendre els beneficis que es deriven de la formulació de preguntes i de la reflexió.

2. Compromís de la planificació col·laborativa.
3. Participació del professorat, dels alumnes i de la comunitat en els projectes i decisions del centre.
4. Compromís en el desenvolupament professional de l'Equip.
5. Estratègies de coordinació.
6. Lideratge eficaç. Però no només del director, ja que la funció del lideratge ha d'estar ampliada a tot el claustre.

En el que respecta al nostre treball, i tenint aquestes variables com a referent teòric, varem voler adaptar alguns aspectes de les variables i aplicar-los a la USEE/Agrupament per tal de saber si s'estava dotant de contingut inclusiu a aquesta experiència d'innovació en els centres escollits. Les variables que ens donarien informació sobre si la USEE era un recurs inclusiu les varem definir d'aquesta manera:

- Què vol dir Lideratge en una experiència d'innovació com és la USEE
- Implicació dels diferents membres de la comunitat educativa: pares, alumnes i mestres
- Temps per a la planificació
- Coordinació dels suports: suport al professorat i suport a l'alumne
- Reflexió sobre la pràctica

En la reflexió que correspon a cadascuna de les variables des d'aquesta perspectiva inclusiva, varem elaborar els ítems que ens proporcionarien la informació de cada variable en relació a la USSE/Agrupament. Per l'elaboració dels diferents ítems ens hem fixat en l'Índex per a la Inclusió i en la nostra experiència com assessora de les escoles i coneixedora del context on es donava l'experiència. Sobre la informació recollida, han estat els professors els agents que prioritàriament l'han proporcionada a partir dels qüestionaris que han contestat. A més a més, també pensem que el contingut subjacent en aquestes variables està interconnectat de tal manera que unes i altres es complementen i es donen sentit i coherència.

Així doncs, al llarg d'aquest apartat anirem explicitant el sentit que donem a cadascuna d'elles i es posarà de manifest aquesta afirmació d'interconnexió.

2.4.1.- Lideratge

El lideratge és una funció intrínseca a l'organització i és un concepte que ha anat evolucionant en els últims temps. Així doncs, els principals aspectes que caracteritzen l'evolució en el lideratge, seguint alguns autors com Lorenzo (2005) i Lorenzo i Pareja (2006), es podrien agrupar al voltant de tres tipus d'interpretació.

Quant al primer tipus, formarien part d'aquest model aquelles *corrents que relacionen lideratge amb qualitats intrínseques de l'individu*. En aquest tipus de teories individualistes s'inclouen, d'una banda, corrents que determinen que el líder seria una persona que integra unes qualitats personals i professionals que la resta no posseeixen i, de l'altra, corrents que atribueixen a l'acció dels líders comportaments més o menys estables, propis de cada tipologia. Així estarien els autoritaris, democràtics i laissez-faire o bé tipologies de líders orientats a la tasca o a les persones.

Un altre enfoc és el que es centra en la *naturalesa humana*. Aquesta corrent interpretativa qüestiona que una persona, per molta capacitat i valua que tingui, pugui sola resoldre i dinamitzar les múltiples situacions que es plantegen en una institució. Per tant, apunta que en cada situació i context pot sortir un líder. No ha de ser sempre el mateix i poden haver-hi de diferents en una mateixa organització. Seria, doncs, en funció de les circumstàncies. Per tant, la situació fa al líder.

En darrer lloc, trobem la interpretació que ens diu que

“El liderazgo es un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un “proyecto compartido.”(Lorenzo, M.2005, pàg. 370)

Aquest enfoc complementa a l'anterior i integraria, a partir d'una visió comú, l'individu i el context. Com diu Pareja (2007), les necessitats de lideratge de cada escola han de ser redistribuïdes de manera que les responsabilitats siguin compartides per tota la comunitat i siguin presents els valors de cooperació en la presa de decisions.

Així doncs, quin és el paper de la direcció en un centre que no exclogui a ningú? Tal i com afirmen González (2003) i Murillo (2006), la complexitat i multiplicitat d'aspectes organitzatius i curriculars que suposa donar resposta a un alumnat cada

vegada més divers a nivell personal, social i cultural fa que sigui improbable que una única persona, com és el cas del director, pugui proporcionar resposta a tots els reptes. A la vegada, el director no només ha de limitar la seva actuació a gestionar adequadament l'organització, sinó també a liderar-la.

Per tant, el perfil de lideratge que en aquest treball defensem, tractaria de desplegar un lideratge organitzat al voltant d'un propòsit comú i valors comuns que corresponen a una escola i un currículum no excloent, democràtic i equitatiu. Com que és difícil que tots els membres de la comunitat escolar comparteixin la mateixa visió i atribueixin el mateix significat a conceptes claus, és important que la direcció del centre porti l'iniciativa i desplegui un full de ruta. Seria interessant, doncs, que a partir de la introducció d'una nova experiència, de canvis interns en el professorat, o d'encàrrecs que a vegades venen de fora de la institució, es vagi reconsiderant de manera activa i dinàmica quines són les prioritats del centre.

Igualment, consistiria a facilitar condicions que facin possible que la visió del centre i l'educació que es vol donar siguin debatudes per tot el claustre, sentint els diferents interessos i preocupacions, debatent en els diferents espais del centre.

A més a més, hauria de treballar per mantenir cohesionades les persones, estructures i recursos al voltant dels principis i valors consensuats. Això implica potenciar el lideratge d'altres membres de l'organització. És a dir, lideratge efectiu que garanteixi la seva implicació en el que respecta a tot tipus de decisions (organitzatives, educatives i curriculars) i posar al servei dels altres els propis coneixements i habilitats.

Així doncs, des d'aquesta perspectiva els líders escolars s'haurien de considerar com a agents de canvi que siguin capaços de mobilitzar les inèrcies considerades com a condicionants negatives pel creixement de l'organització. D'igual manera, haurien de generar creixement a partir d'un projecte compartit que cuidi les relacions personals per així permetre afrontar decisions en un camí en el que compten tots. En definitiva, el lideratge en un centre educatiu és saber administrar de manera adequada l'ús de l'autoritat, la presa de decisions, la distribució de responsabilitats, la gestió del temps i de les reunions i la mediació entre les persones, entre d'altres punts importants. I és que la funció del director de l'escola és essencial per impulsar aquestes activitats entre el professorat. Així, Lambert i els seus col·legues sembla ser que parlen d'un procés similar en la seva discussió sobre el que ells anomenen "*el líder constructivista*". Accentuen la importància de que els líders recullin, generin i interpretin la informació

dintre de l'escola per crear una "postura inquisitiva". Argumenten que tal informació provoca un "desequilibri" en el pensament i, en conseqüència, proporciona un repte a les premisses existents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (Lambert et al., 1995).

Llavors, com hem entès el lideratge en l'experiència USEE/Agrupament? Senzillament, hem volgut saber a partir d'aquest marc conceptual que acabem d'explicar si:

- la USEE/Agrupament forma part del projecte de tota l'escola i si els valors subjacents són compartits per tots.
- el grup promotor aprofita les potencialitats individuals i grupals de tots els mestres per promoure ajuda i col·laboració en relació a l'experiència USEE/Agrupament.
- promou la reflexió crítica i tothom té oportunitat de participar en la presa de decisions en el que respecta a la USEE/Agrupament.
- tots els mestres tenen coneixement dels avenços d'aquesta experiència.

2.4.2.- Implicació

Aquest concepte té molt a veure amb qüestions afectives i emocionals. El treball directe amb col·lectius amb risc d'exclusió, ja sigui per característiques personals o socials, crea en molts moments incerteses i desànim. Aquestes emocions negatives poden baixar el nivell d'implicació dels professors, alumnes i famílies i fàcilment es pot caure en la delegació (fonamentalment en els especialistes), en la inhibició ("no sé què fer") o en la negació ("no ho puc fer", "no es pot fer res")

D'altra banda, considerem que l'èxit d'un projecte està estretament relacionat amb el nivell d'implicació de tots els components que el formen i, de manera molt concreta, dels que inicien l'experiència. En aquest sentit, Ainscow (2001) assenyala que una comunitat ben integrada, en la qual tots estan implicats en ella, té un intens sentiment de compromís amb l'èxit de l'escola. Així doncs, en relació a la USEE/Agrupament, pensem que la implicació de tots els agents educatius (pares, alumnes i mestres) i no només els usuaris directes, afavoreix que les repercussions i els beneficis siguin de tots i per tots.

Hem desglossat aquest concepte en tres idees que estan interconnectades i que pensem que proporcionen un visió integrada del contingut subjacent d'aquest criteri: la participació/corresponsabilitat, la comunicació i el sentit de pertinença.

a) Participació/corresponsabilitat.

Participar a nivell general és col·laborar amb els altres en l'elaboració d'uns objectius comuns i estar compromès en la realització dels mateixos. Alguns autors parlen *d'enfoc incorporatiu* per recomanar que els centres que estimulen la participació de tots (alumnes, professors, serveis de suport, famílies) evitin obstacles a la innovació. I és que l'èxit de qualsevol projecte està associat a un sentiment d'identitat i de participació. Podríem afegir que, en el cas de l'experiència que analitzem, aquest compromís pot evitar que es delegui la responsabilitat en els especialistes i usuaris directes i que la USEE/Agrupament quedi al marge o al costat del devenir de la institució.

Quant a la participació d'alumnes de la USEE/Agrupament, la dimensió més significativa té lloc a l'aula de referència del seu grup. Aquí s'aprenen habilitats tan importants com escoltar, esperar, compartir i opinar, prendre decisions i atribuir sentit al que s'aprèn. A l'aula els recursos més importants per aprendre són els alumnes i els mestres, sobretot quan aquests fomenten la cooperació. Així doncs, en aquest apartat recollirem informació sobre la participació dels alumnes que facilita la seva socialització i participació en la gestió de la classe. Tot el que representa la cooperació entre alumnes per tal de crear condicions que maximitzin la participació i aprenentatge de tots els alumnes, l'hem considerat en l'apartat de suport a l'alumne.

Comencem a veure com les informacions dels diferents apartats es relacionen.

Alguns indicadors que hem tingut en compte han estat:

- Si els alumnes de la USEE/Agrupament participen en la gestió d'activitats (assemblees, comissions, festes) de l'aula ordinària de referència.
- Si els alumnes de la USEE/Agrupament participen juntament amb els companys de classe en els esdeveniments socials i culturals que organitza el centre (festes, sortides, colònies)

Quant a la participació de pares, direm que quan es faciliten les condicions, la majoria de les vegades s'observa que els pares estan profundament agraïts i disposats a participar i col·laborar amb l'escola. I és que les famílies, a banda de tenir necessitats,

tenen potencialitats i comptar amb elles contribueix a crear un clima de confiança i aprenentatge mutu.

Alguns indicadors en relació a la participació dels pares han estat:

- Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament tenen oportunitat de reunir-se i parlar entre ells.
- Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament col·laboren en activitats del centre com sortides, explicació d'experiències o aportacions a classe.

Sobre la participació dels mestres, s'ha volgut recollir informació per saber quina és la participació dels mestres que no són de l'àmbit directe de la USEE, doncs aquest es dona per suposat. En canvi, de quina manera i on es prenen les decisions de tots els alumnes, inclosos els de la USEE, pensem que ens informa de si la participació dels mestres d'aquest recurs és perifèrica o integrada. És a dir, si hi ha un compromís per part de tots els mestres en relació a tots els alumnes inclosos els de la USEE/Agrupament. D'altra banda, hem valorat que les diferents formes de col·laboració i coordinació entre professors podrien mirar-se des de la perspectiva de la participació, però hem considerat més oportú recollir aquesta informació a l'apartat. "suport al professorat".

Alguns indicadors en relació a la participació dels mestres han estat:

- Tots els mestres participen en espais de treball (cicles) on es parla de les necessitats de tots els alumnes i de les formes de treball que s'organitzen.
- L'anàlisi del treball que es porta a la USEE/C.Agrupament. i les decisions posteriors el fan els especialistes responsables d'aquest recurs.
- L'anàlisi del treball que es fa a la USEE/Agrupament i les decisions posteriors es duu a terme col·laborant l'equip de mestres i els professionals especialistes de la USEE/Agrupament.

b) Comunicació

La comunicació entre els diferents agents té a veure amb el tipus de relacions que s'estableixen entre la comunitat escolar i el seu entorn. Ens importa saber com la gent interacciona quan realitza les seves tasques a l'escola. I és que tota innovació o nova experiència, com és el cas de la USEE/Agrupament, comporta canvis en alguna part del sistema. Per aquesta raó les persones perceben un desequilibri (dificultats educatives amb les que no s'està acostumat, inseguretats quant a les respostes que s'han de donar a

famílies i companys, dubtes quant a exigències als alumnes o estratègies educatives que s'han d'adoptar, per exemple). Aquest desequilibri l'han de reequilibrar mitjançant un procés molt personal, donat que cada persona i grup passa per moments i situacions diferents. Per tant, per acompanyar les resistències (perquè hi ha persones de nova incorporació i es troben amb un projecte no conegut o perquè no totes el comparteixen de la mateixa manera) i evitar els malentesos caldrà assegurar diferents formes de comunicació i mantenir interaccions freqüents i personals per tal que la gent se senti còmplice i corresponsable de l'èxit del projecte. En el cas de la USEE/Agrupament, s'han de procurar accions estructurades de comunicació per tal que tot el claustre, i la comunitat educativa en un sentit més ampli, rebin la quantitat i el tipus d'informació que els permeti prendre consciència de les necessitats, avenços i decisions que es prenen en relació a aquesta experiència. Aquest aspecte de la variable *Implicació* es complementa amb informacions que es poden extreure de l'apartat *Lideratge* i on es proporcionen dades sobre quines informacions de la USEE/Agrupament es proporcionen en el sí dels diferents espais de treball al centre.

El dia a dia de l'escola està ple d'oportunitats estructurades de comunicació. Es programen reunions amb mestres, amb famílies, es fan informes dels alumnes, s'escriuen resums d'activitats, es redacten notes a les agendes dels alumnes i es comunica un projecte de treball als diferents companys i mestres de l'escola amb tècniques diverses, entre d'altres exemples.

En relació als pares, i en particular als de la USEE/Agrupament, el fet comunicatiu dotat de més sentit és el que fa referència a la informació que els mestres donen dels seus fills. I és que comprendre la política educativa del centre i participar en la presa de decisions que influeixen en la vida escolar dels seus fills (com és l'organització del seu temps, suports, programa de treball, estratègies que es faran servir per tal que aprenguin, com està a la escola o si té amics) són unes de les necessitats més demandades.

En relació a la comunicació amb els alumnes, és necessari no només valorar a cadascun i reconèixer els seus drets sinó també dotar-los d'eines per tal que ells mateixos valorin la seva diversitat, reafirmin la seva autodeterminació i sentin que són acompanyats.

Sobre això, Echeita (2006) diu que amb freqüència aquest tipus de qüestions s'aborden a la lleugera i si els centres escolars no proporcionen l'adequada informació i

assessorament, altres organitzacions i professionals s'encarregaran d'això. Quan això passa, els pares deixen de ser partidaris i es transformen en adversaris. Així doncs, hem de tenir en compte que els pares coneixen molt bé als seus fills i que, per tant, poden aportar informació que es pot fer servir per adoptar les estratègies d'ensenyament que millor s'adaptin a les característiques i necessitats dels alumnes.

Alguns indicadors que fan referència a la comunicació són els següents:

- Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament són informats sistemàticament de les actuacions que es fan amb els seus fills.
- Tots els pares del centre tenen informació d'aquesta experiència mitjançant documentació escrita (projecte educatiu, butlletins,..), registres visuals (fotos, DVD, treballs..) i/o informació verbal donada en reunions de pares.
- Els mestres que tenen alumnes de la USEE/Agrupament informen als seus alumnes de l'esforç i del progrés acadèmic i personal que fan.
- Quan s'incorporen mestres i especialistes nous compten amb l'acompanyament dels que tenen més experiència amb aquest recurs.
- Els mestres i professionals de la USEE/Agrupament comparteixen la seva experiència amb altres professionals dins i fora del centre.

C) Sentit de pertinença

Promoure el sentit de pertinença, la vinculació de tots els membres de la comunitat educativa cap a l'escola, és clau per tal que ningú se senti exclòs. Això és particularment singular pels components de la USEE/Agrupament, siguin mestres, pares o alumnes. Que aquest col·lectiu se senti acceptat com la resta dels agents en el conjunt de l'escola vol dir que la institució té clar que la cohesió és un valor clau en una escola que acull a tots.

Amb tot, entenem que el procés és interactiu i que cadascun se sent compromès amb una institució i/o amb un projecte quan se sent valorat i sent que el que fa interessa als altres. En aquest sentit, hem volgut copsar si el recurs és valorat per la comunitat educativa i, tot i que altres aspectes que fan referència a aquest indicador estan inclosos en altres apartats, en aquest es recull "implicació" com a un d'específic.

Alguns indicadors que hem tingut en compte en aquest apartat han estat:

- Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clars els seus referents adults (tutor, mestre suport).

- Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clar quin és el seu grup d'edat de referència.
- Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament senten que el recurs és valorat i troben suport dins i fora del centre (administració, famílies).

2.4.3.- Temps per a la planificació

Les conviccions i els valors que l'escola promou han de ser congruents amb les iniciatives i innovacions que s'adopten i es posen en pràctica. Per tant, en una escola on s'ha creat un recurs com la USEE/Agrupament, que vol ser inclusiu, s'han de planificar accions per valorar si la pràctica del que s'està fent és compatible amb les conviccions que s'adopten en el seu Projecte educatiu. Així doncs, entenem que planificar és vincular les conviccions i valors de l'escola a les experiències que es posen en pràctica.

Aquesta reflexió ens fa pensar que quan un projecte és considera important es prioritza i se li dona temps. Temps per implantar-lo, per fer el seguiment, per formar-se, per valorar i introduir millores... doncs hi ha un reconeixement del que es fa. Per tant, en escoles com les de l'experiència, obertes a la innovació i a la diversitat, l'experiència de la USEE/Agrupament, hauria de servir per enfortir les seves conviccions a partir de les accions que s'acordin entre tots.

Això vol dir:

- a) una planificació i revisió a mig i llarg termini per saber què s'està fent, com influeix en el treball diari de classe el que es fa amb els alumnes de la USEE i la resta, si es doten d'espais de treball conjunt pels professors, si es treballa per tal que les reunions siguin operatives, si es parla de quines són les barreres per l'aprenentatge que tenen els alumnes i quins recursos es necessiten, si la tasca diària s'analitza entre tots i es busques solucions dintre o fora del centre, si tots els mestres aprenen, si tots els alumnes aprenen, quines són les claus de l'èxit, com es controlen els progressos i quins criteris de valoració es fan servir.
- b) dotar-se del temps efectiu per fer aquestes accions. Les queixes sobre la manca de temps són perennes en els mestres. Però la realitat és que, tal i com afirma Hargreaves (1998), el temps que disposin els professors, a banda del que han de fer dins les aules, per treballar amb els companys o per reflexionar sobre ells

mateixos és una qüestió fonamental pel canvi, el perfeccionament i el desenvolupament professional.

Seguint a aquest autor, el temps és una dimensió fonamental a través de la qual els mestres i els agents administratius construeixen i interpreten el seu treball. El temps, que té també un component de subjectivitat, suposa a la vegada una restricció objectiva i també un horitzó de possibilitats. A més a més, el temps estructura el treball del docent i a la vegada es estructura per ell. Per tant, va més enllà de ser una contingència de l'organització. És un element potent que pot inhibir o facilitar les innovacions.

També hem de dir que dotem de temps el que considerem important i prioritari. A l'experiència de la USEE/Agrupament, veure què és el que implica en la vida del centre o, dit d'una altra manera, observar si forma part del que es fa de manera natural al centre, ens pot indicar fins a quin punt és quelcom de tots o, pel contrari, una experiència per un col·lectiu determinat. Detectar, doncs, si aquests professionals estan presents en les coordinacions i reunions del centre, en els òrgans de gestió, si hi ha espais planificats per fer treball col·laboratiu entre mestres i si aquest treball és de tots, inclosos els de la USEE.

D'altra banda, la planificació del temps és un concepte que s'ha d'actualitzar i modificar en funció de les valoracions que es fan i en relació les necessitats que van sorgint. Caldria fixar-nos en l'ús i distribució del temps i el grau de satisfacció dels professionals, quines accions es planifiquen congruents amb el projecte de la USEE/Agrupament i trobar els mecanismes que expliquin la satisfacció o la insatisfacció. Els ítems que recullen la informació relativa a aquesta variable els hem agrupat al voltant de dos eixos, que hem denominat així:

1. Vincular la “visió” a la planificació
2. Dotar als mestres d'espais de treball individual i en grup per tal que l'experiència USEE/Agrupament comporti un procés de millora per a tots.

Alguns indicadors que es relacionen amb la vinculació de la “visió” a la planificació han estat:

- El centre es defineix en el seu PEC obert a la diversitat i a la innovació i promou el debat sobre les experiències que en relació a aquests valors es porten a terme.

Una USEE, un recurs per a tot el centre

- Els mestres valoren positivament i necessaris els espais de coordinació del suport del centre.
- Els mestres valoren que a les coordinacions s'haurien de tenir menys temes de gestió general i més per compartir i dissenyar la gestió de l'ensenyament o aprenentatge de tots els alumnes.

D'altra banda, els indicadors que es relacionen amb la idea de dotar als mestres d'espais de treball individual i de grup han estat:

- Es dedica temps a coordinar les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (reunions de nivell, cicles, CAD, amb els professionals d'USEE/Agrupament, mestres de suport, EAP i altres serveis)
- Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat, inclosos el que tenen més risc d'exclusió.
- En els espais de treball dels mestres es contempla temps pel treball personal.
- En els espais de treball dels mestres es contempla temps per l'anàlisi del treball i avaluació dels resultats.
- En els espais de treball dels mestres es contempla temps per la formació i reflexió sobre la pràctica.
- En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer sessions de autorització (acollida individual a alumnes).
- En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer treball amb famílies.

2.4.4.- Coordinació de suports

Una creença estesa entre professionals i famílies quan es dota a un centre educatiu d'una USEE/Agrupament és identificar aquest recurs amb el increment de personal qualificat per atendre només a un grup d'alumnes amb NEE.

Nosaltres, però, volem ampliar aquesta visió i incorporem la mirada de l'Índex per la Inclusió, que adopta una idea més àmplia de *suport* i el defineix com "*totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat*". I és que el fet de proporcionar suports als individus representa només una part dels intents que es fan per millorar la participació de l'alumnat. Llavors, per

exemple, també es proporciona suport quan el professorat planifica les unitats didàctiques tenint en compte tot l'alumnat, quan reconeix que els estudiants disposen de diferents coneixements previs, de diferents experiències i estils d'aprenentatge o quan l'alumnat s'ajuda mútuament. Així doncs, quan les activitats d'aprenentatge es dissenyen amb el propòsit de propiciar la participació de tot l'alumnat, es redueix la necessitat del suport individual. De la mateixa manera, l'experiència de proporcionar suport a un individu pot conduir a un increment de l'aprenentatge actiu i autònom i també pot contribuir a millorar l'ensenyament per a un grup més ampli d'estudiants. El suport és una part de tot l'ensenyament i tot el professorat hi està implicat. La responsabilitat de coordinar el suport en un centre educatiu pot dependre d'un nombre limitat de persones.

Ara bé, resoldre la manera de coordinar els suports és quelcom essencial a l'hora de relacionar els suports que necessiten els individus i els grups amb les activitats de formació del professorat i de millora del currículum.

Segons Hopkins, Ainscow i West (1994), una de las condicions de millora d'un centre són *les estratègies de coordinació* i Giné (2005) afirma que la coordinació d'activitats i horaris, entre d'altres, és un bon sistema per tal que tots s'impliquin i, en concret, quan s'estan introduint canvis en les polítiques i les pràctiques escolars. I és que s'ha de remarcar que la comunicació és un aspecte fonamental de la coordinació.

SUPORT AL PROFESSORAT

En aquest concepte ampli de suport considerem que alguns eixos són especialment rellevants a l'hora d'integrar en el conjunt de tot el centre una experiència com la USEE/Agrupament. Hem tingut en compte, doncs, els següents:

1. Coordinació i treball col·laboratiu entre els mestres que reflexionen sobre la pràctica. L'aprenentatge col·laboratiu no ha de ser una activitat suplementària, tot al contrari, hauria de formar part del treball en equip dels mestres. Algunes investigacions posen de manifest que hi ha diferents tipus de col·laboracions entre professors, algunes d'elles són formes molt dèbils de col·legialitat. Hargreaves (1998) parla de *balcanització, col·laboració còmoda i col·legialitat artificial*, però ha estat Little (1990) qui afirma que el treball conjunt, com pot ser planificació conjunta, observació mútua o

l'ensenyament en equip, són les formes més fortes de col·laboració. Echeita (2006), d'acord amb altres investigadors, subratlla que en realitat el que caracteritza la cultura de col·laboració no és tant l'organització formal com l'actitud de suport i confiança que s'instal·la en les relacions dels mestres i que es fa extensiva a tots els moments de la vida de l'escola. Per la seva part, Ainscow (2004) vol fer una advertència i és que establir un sistema de treball cooperatiu no és senzill. S'ha de fer de manera que els criteris dels diferents mestres es tinguin en compte. L'ensenyament és una tasca complexa que a vegades requereix un cert grau d'improvisació. Llavors, els mestres han de disposar d'autonomia suficient per a prendre decisions en funció de la singularitat dels seus alumnes. Per aquestes raons, es necessita un treball cooperatiu ben coordinat per trobar les respostes més apropiades. És a dir, crear un sistema ben connectat sense perdre les avantatges dels sistemes dèbilment connectats. D'altra banda, Parrilla i Gallego (2001) consideren la col·laboració com a un progrés interactiu que permet que les persones amb experiències i coneixements diferents generin solucions creatives a problemes definits conjuntament. Aquesta és una cultura que s'ha vist imprescindible per no excloure a ningú. És interessant la perspectiva de Parrilla (2003) segons la qual, crear comunitats inclusives, de tots i per tots, és crear comunitats de col·laboració. Abordar la complexitat dels reptes d'una USEE/Agrupament des de la soledat dels dos o tres professionals que intervenen és condemnar-la a l'exili. I és que aquestes autores han recollit diferents recerques i estudis amb l'objectiu d'identificar els beneficis de la col·laboració entre mestres. Citen els següents:

- Permet posar en comú l'experiència dels diferents professors per buscar resposta a les necessitats dels diferents alumnes.
- Construir un nou model professional a partir de la resolució conjunta de problemes.
- Promoure sentiments de seguretat, confiança i sentit de pertinença a un grup.
- Fan modelatge, donant exemple als alumnes per tal que ells entenguin el valor de la col·laboració quan fan aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, suport a l'aula, etc.

2. La formació permanent. Entenem la formació des d'un punt de vista ampli i es considera tant com a una activitat col·laborativa com a individual. En aquest sentit, els professionals de la USEE haurien de tenir una formació específica adreçada a entendre les particularitats dels alumnes de la USEE. Per tant, aquests professionals haurien de

fer propostes, a l'igual que la resta de mestres, per tal que la formació formi part de les prioritats i de la visió del centre. La capacitat d'entendre a les altres persones (quines són les seves motivacions, sentiments, què en pensen, com relacionar-se amb elles, quines són les seves intencions...) és el que s'ha definit com a intel·ligència interpersonal i que considerem de vital importància per als que treballem amb persones amb dificultats i amb risc d'exclusió. Conèixer com es manifesta aquesta intel·ligència que fa servir sistemes simbòlics propis d'altres tipus d'intel·ligències, com és el llenguatge corporal, gestual o verbal, és important pels mestres com a professionals i també per poder-lo transmetre als alumnes. Amb tot, també es necessita una formació que proporcioni eines als mestres per detectar les barreres personals i contextuais que dificulten la participació a la classe. El treball cooperatiu és una manera de formar-se, d'oferir qualitat. Perquè el coneixement es comparteix.. La logopeda de l'escola Bellaterra ens explicava *“Jo veia una escola amb molta gent que sabia molt de moltes coses i que la transmissió seva era molt, molt, molt oralista. Clar, els nostres nens no entraven per aquí perquè no tenien el domini del llenguatge per fer-ho.”* I explica com s'ha fet una transformació paulatina cap a una escola amb molts recursos visuals que han reduït les barreres de molts nens i, per suposat, dels sords. Ella explica a continuació que aquesta situació li va sorprendre però *“Tampoc podem arribar i dir “No, això no és correcte!” Així doncs, “provem”. Mirem que ha funcionat, que no ha funcionat i llavors diem “Quan feu projectes passa això, això i això. Com ho podríem arreglar?” I llavors, arribar a un consens. De mica en mica i continuat. Jo li dic “gota malaia”. Tota aquesta relació s'ha enfortit gràcies, sobretot, als espais informals”.* Aquesta situació exemplifica que l'aprenentatge es dona en diferents contextos fora de l'escola però, molt sovint, dins de l'escola. Així doncs, no hem de deixar de banda la importància de “la formació” que es dona en contextos no formals i que prové de compartir la pràctica a l'aula i de fer un treball col·laboratiu entre mestres. De fet, alguns autors pensen que el que caracteritza a aquestes cultures de col·laboració no és l'organització formal ni les reunions sinó les actituds i qualitats que abasten tots els moments de les relacions dels docents. Amb aquesta reflexió volem destacar la complementarietat del que representa la formació continuada, en la qual els mestres es desenvolupen professionalment i esdevenen analistes de l'aprenentatge dels seus alumnes.

Ainscow (2001) considera l'escola com una comunitat que aprèn i aconsella posar l'atenció en quatre aspectes:

- La formació permanent dels mestres ha de ser sistemàtica i vinculada amb les prioritats de millora del centre.
- La formació que es demani per l'escola ha de basar-se en la opinió dels professors i les necessitats de l'escola.
- La formació ha de tenir com objectiu la millora de la qualitat de l'ensenyament dels alumnes. Per tant, centrada a l'aula. Per això és necessari observar-se i observar als seus alumnes.
- L'organització de l'escola ha de facilitar que hagi possibilitats dotant de temps i moments d'aprendre els uns dels altres, compartint idees, èxits i dificultats.

3. El suport dins l'aula. Entenem que és una concreció del treball de col·laboració entre mestres. En el cas de la USEE/Agrupament hi ha coincidència del perfil generalista i del perfil especialista, on cadascú posa al servei de tots la seva experiència. Per la importància que té el suport dins l'aula a l'hora de concretar el dia a dia dels professionals de la USEE en l'intent d'incrementar la presència i la participació del alumnes que acullen, l'hem destacat de manera singular. Diríem que suport dins l'aula hauria de orientar-se en diversos criteris.

En primer lloc, tots dos mestres concreten què i com faran el treball que compartiran a la classe amb idèntica responsabilitat. Això vol dir que la programació d'aula ha de ser el full de ruta sobre el que, abans i després dels moments d'ensenyament/aprenentatge, treballaran per fer les valoracions i els necessaris ajustaments. Aquesta dinàmica ha d'estar dotada, necessàriament, d'una gran flexibilitat, doncs sobretot en el cas d'alumnes d'USEE, a vegades lo previsible es fa imprevisible i s'han de prendre decisions segons quines siguin les necessitats de l'alumne concret en un moment donat. Ens podem trobar un moment d'angoixa que no aconselli participar a la classe amb tots i requereixi una estada en un lloc recollit i tranquil. Però a vegades un nen que no és de la USEE també pot estar greument preocupat per una situació que viu amb angoixa de casa seva i seria convenient una acollida tutorial individual, doncs no seria abans la persona que el que està previst? Sovint la distribució de temps que fem a l'escola el vivim com una gàbia de ferro que no es pot trencar. Senzillament, perquè després toca un altre professor, una altra assignatura. No hauríem de contemplar tot el temps com a temps educatiu, on hi càpiga amb la mateixa importància l'acollida personal i l'aprenentatge instrumental?

Per tant, amb un treball de suport a l'aula seria possible l'atenció a tots als alumnes des d'aquesta perspectiva. Tots dos són tutors i tots dos assumeixen la responsabilitats de tots els nens de la classe

4. L'acompanyament del professor. Quan parlen de l'acompanyament al professor estem pensant en estructures de suport que es creen dins del centre pels mateixos mestres a partir de fets concrets que van sortint per donar resposta a la diversitat de necessitats. A l'escola Bellaterra ha funcionat, durant els inicis de l'Agrupament d'alumnes sords, una comissió que es deia Graham Bell on els mestres que van iniciar l'experiència es reunien per compartir la quotidianitat i resoldre dubtes que s'anaven presentant. Alguns autors ho denominen com a *Grups de suport entre professors*. Echeita (2006) anomena com *xarxes de col·laboració* aquelles estructures de suport al professorat que es creen als centres per augmentar la seva competència professional. Aquestes xarxes de suport natural entre tutors, mestres de suport i assessors, entre d'altres, desenvolupen també estratègies de treball en equip i maneres d'ensenyar en contextos respectuosos amb la diversitat de l'alumnat. Però també pensem en xarxes de diferents centres que porten experiències semblants i que fan servir l'intercanvi de recursos entre professionals, com la supervisió del treball diari i dels dubtes i pors que es presenten en l'atenció a aquests alumnes. A vegades, aquest acompanyament es fa amb alguns experts que ajuden a entendre i abordar necessitats concretes que plantegen els mestres. Aquest és el cas de grups de mestres que porten USEE d'un determinat perfil d'alumnes que, amb l'ajuda d'un professional de la clínica, van supervisant actuacions concretes i a la vegada es va donant contenció a situacions de relació i "impotències" que a vegades plantegen els mestres.

Crear xarxes on s'integrin visions i responsabilitats des de diferents àmbits són fonamentals per afrontar la complexitat del que representa entendre el funcionament i les necessitats dels alumnes de la USEE /Agrupament.

Alguns ítems que hem tingut en compte per aquest apartat són:

- Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament tenen oportunitats de formació continuada i adaptada al perfil d'aquests alumnes.
- L'escola quan fa demanda de formació considera les propostes que fan els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament.
- Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament tenen espais dins de l'escola per fer una coordinació sistemàtica de la tasca educativa.

- Quan el professor de suport de la USEE/Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten, el tutor/a se sent més segur.
- Quan el professor de suport de la USEE/Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten, es poden adequar millor les activitats i els recursos educatius a les seves possibilitats.
- Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament consideren necessaris espais de supervisió, reflexió i acompanyament amb altres professionals que porten experiències semblants.
- Els mestres de la USEE/Agrupament coneixen en quines àrees de treball podrien rebre ajuda dels serveis externs (EAP, CREDAV o altres especialistes)

SUPORT A L'ALUMNE

A banda dels recursos humans que comporta la USEE, i sense els quals no és possible una atenció de qualitat, hem considerat d'altres que faciliten que l'experiència formi part de tot el centre. En el sentit, és clar, que comporta actuacions que afavoreixen el desenvolupament de tots els alumnes, tot evitant que l'actuació dels mestres amb els alumnes amb més dificultats sigui un esforç perifèric i poc inclusiu.

Recordem que hem comentat, quan parlaven de les intel·ligències múltiples, la necessitat d'atribuir importància a altres tipus d'intel·ligències que no s'han considerat prou històricament però que l'escola comença a tenir en compte. Ens referim a la intel·ligència interpersonal i intrapersonal i al paper que ambdós juguen a l'hora de propiciar una educació inclusiva.

Alguns autors com López, Echevarria, Fuentes i Ortiz (1999) defineixen la intel·ligència intrapersonal com la capacitat de formar-se una idea ajustada i verídica de si mateix i actuar de manera coherent amb aquesta idea. El nucli és l'accés a pensaments, sentiments i emocions pròpies. És, en altres paraules, el *sentit d'un mateix*. Doncs bé, des del punt de vista de l'aprenentatge, es vincula amb el que alguns autors identifiquem amb *l'atribució de sentit* (Coll, 1988; Miras, 2001) i que condiona tant com ho fan els recursos cognitius de l'alumne, és a dir, la seva capacitat per aprendre. I és que investigacions recents estan estudiant l'impacte que tenen les expectatives del professor sobre l'autoconcepte de l'alumne i cada vegada més s'estan fent visibles les relacions entre les característiques emocionals i afectives dels alumnes i els contextos

educatius, així com els processos d'ensenyament o aprenentatge en els que estan immersos juntament amb els professors. Parlem, doncs, de la composició i organització social de la classe, dels objectius i activitats que es proposen, de la metodologia i l'avaluació, tal i com diu Marchesi (2004). A més a més, Echeita (2006) afirma que *el sistema del jo* (autoconcepte, autoestima i els *joes possibles*) recull les representacions que les persones construïm sobre nosaltres mateixos i que es creen i evolucionen al llarg de la nostra vida. En la seva construcció intervenen la història personal d'èxits i fracassos, les relacions amb les altres persones i el nivell d'acceptació i suport emocional que aquestes ens proporcionen, en concret les que provenen dels referents més significatius, com són els pares, els mestres o els companys, per exemple. Arribats a aquest punt ens podem preguntar, com ho fan també aquests autors, quina imatge de sí mateixos tindran aquests alumnes que estan rebent de manera continuada el missatge de que són lents i que no aprenen o quin sentiment de pertinença pot tenir un alumne que contínuament es veu apartat de manera més o menys subtil del seu grup per diferents raons. Quin sentiment competència pot tenir un alumne amb una història escolar de fracàs? Quin sentiment d'acceptació pot tenir un alumne que no té oportunitats d'oferir i compartir alguna cosa valuosa als altres si només l'escola valora unes qualitats molt concretes?

Tots hem de prendre consciència de treballar amb els alumnes des de les seves *múltiples intel·ligències* i no perdre de vista que els afectes, les emocions i les relacions tenen un paper determinat en l'aprenentatge. Tenir-les en compte permet crear més espais per a la participació de tota la diversitat de l'alumnat.

En aquesta línia estem pensant en:

1. Treball cooperatiu, entès com una estratègia amb capacitat de promoure respostes adequades a les demandes de la diversitat i també com una forma d'entendre el suport a aquests alumnes de la USEE/Agrupament i d'altres que tenen o no dificultats. Així doncs, tal i com acaben d'assenyalar, per atribuir sentit a un aprenentatge, entre altres factors és important sentir-se competent i aquesta competència està relacionada amb l'autoconcepte general i acadèmic de l'alumne i amb la seva autoestima. Amb tot, sentir-se competent no vol dir necessàriament fer els treballs i les activitats de manera individual i autònoma sinó també amb l'ajuda dels altres. I és que el treball cooperatiu permet que qualsevol alumne pugui comptar amb els altres i amb el professor. També, el fet de poder establir relacions de col·laboració i suport entre els alumnes facilita

l'aprenentatge i el desenvolupament d'habilitats i conductes prosocials, desenvolupant una actitud de respecte cap a les diferències. Però aquest treball col·laboratiu no s'aprèn fent alguna que altra activitat. Requereix una organització de classe que permeti fer un treball sistemàtic i sostingut en el temps de les estratègies que comporta. Així doncs, el que és més important del treball cooperatiu és l'acceptació dels membres del grup de que només es poden aconseguir els seus objectius si els altres membres aconseguixen els seus. Ainscow (2004) anomena a aquest fet "interdependència positiva", doncs cadascun no pot aprendre sense la resta. D'altra banda, la col·laboració a l'aula es concreta fent servir diferents estratègies metodològiques i organitzatives: tutoria entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes, els grups de suport entre alumnes, el suport dins l'aula per part d'un altre professor o les xarxes d'acollida d'alumnes.

2. Currículum comú i activitats adaptades o ensenyament adaptatiu. Estem pensant en un marc on els objectius i els aprenentatges són comuns, però cadascú dels alumnes els aconseguix seguint processos i atencions educatives diferents. Es tracta, doncs, que els procediments i estratègies instruccionals s'adaptin a les característiques personals de cada alumne. Seria el que anomenem ensenyament personalitzat. Així doncs, quan parlem d'adaptacions curriculars i/o plans individualitzats pels alumnes de la USEE /Agrupament, ens referim a conèixer les barreres per l'aprenentatge i la participació que es presenten per aquests alumnes i oferir variades i flexibles oportunitats d'aprenentatge, tenint en compte el seus interessos individuals. I és que de vegades les adaptacions estan mancades de funcionalitat i sentit. Potser hauríem de pensar en, com diu Echeita (2006), enriquir les condicions escolars i no centrar-nos tant en adaptar-les, entenent sempre aquest concepte com reduir o substituir. Això és possible si tenim una organització de classe no lineal ni uniforme, sinó amb diferents modalitats de flexibilització: partició de grups, agrupaments homogenis i heterogenis d'alumnes en funció d'objectius i activitats, distribució i aprofitament de tots els espais (dintre i fora de la classe), petits espais d'acollida i escolta per mestre-alumne...

Alguns indicadors que hem considerat en aquest apartat són:

- Es flexibilitzen i diversifiquen les oportunitats d'aprenentatge per tal que tots els alumnes tinguin aspiracions sobre el propi èxit.

- Els alumnes de la USEE/Agrupament tenen un treball adaptat a les seves capacitats dins d'un currículum comú.
- El mestres/professors de suport USEE/Agrupament coneixen i valoren quines són les barreres per l'aprenentatge i la participació dels alumnes amb més necessitats.
- Els alumnes de la USEE/Agrupament tenen una organització de classe adaptada a les seves necessitats.
- Es té en compte l'opinió i l'interès dels alumnes d'USEE/Agrupament, així com altres necessitats per organitzar activitats d'ensenyament/aprenentatge.
- Sempre que es pot, s'estudien i ofereixen espais de treball autònom (sense el mestre de suport) a la classe "ordinària" pels alumnes d'USEE/Agrupament.
- Els alumnes d'USEE/Agrupament participen en les activitats de treball cooperatiu que s'organitzen a l'aula ordinària.

2.4.5.- Reflexió sobre la pràctica

Els estudis sobre escoles eficaces informen que el fet de formular-ne preguntes sobre la pràctica docent i reflexionar sobre elles són una estratègia que ajuden a mantenir les prioritats que es marquen els centres. En aquest sentit, Ainscow (2001) proposa quatre punts per promoure'n un ús eficaç:

- Recopilació, interpretació i ús de la informació generada per l'escola en la presa de decisions.
- Estratègies eficaços per revisar l'evolució i l'efecte de les polítiques i iniciatives de l'escola.
- Participació de tots els mestres en el procés de recopilació i anàlisi de la informació.
- Tenir uns criteris clars per la recopilació, control i ús de la informació obtinguda.

En relació a la USEE/Agrupament, a les escoles disposem de molta informació, tot i que a vegades dispersa, altres repetida i d'altres complementària i repartida en diferents llocs. Una part la trobem a la història dels alumnes, altra la tenen a l'aula de referència i a vegades també els mestres especialistes o els serveis de suport. De fet, hi ha bona part de la informació que es refereix a les característiques individuals d'aquests alumnes, generades per diferents serveis que al llarg de la seva vida els han anat atenent. Això té una utilitat limitada i a vegades es fa servir molt poc. A més a més, hi ha altres tipus

d'informacions fan referència a la història escolar d'aquests alumnes, els ajustaments que s'han fet per tal que puguin accedir al currículum (ACI) i valoracions de les diferents professionals que treballen amb ells. Però hi ha poca documentació en relació a com els mestres i especialistes identifiquen les barreres que impedeixen l'èxit i la participació d'aquests alumnes. I és que encara ara moltes vegades fem servir instruments de valoració individual i pocs de valoració contextual o interactiva, entre d'altres.

Per això, reinterpretant els apartats anteriors, s'hauria d'intensificar un debat i una reflexió sobre la pràctica del que es fa amb aquests alumnes per incrementar la seva presència, participació i èxit. En aquest sentit, creiem que hi ha diverses actuacions que caldria tenir en compte:

- Adoptar un treball sistemàtic en la recollida i interpretació de la informació, referent als aspectes de la pràctica que actuen com obstacles pel progrés d'aquesta alumnes.
- Assegurar-se que als espais de treball de tots els mestres, siguin o no de la USEE/Agrupament, disposen d'aquesta informació per valorar la coherència entre els objectius que guien la institució i les practiques que es porten a terme.
- Dotar-se de la flexibilitat que permet una revisió i adaptació de les pràctiques que es fan per tal que tots els alumnes es beneficien, els de la USEE/Agrupament i els que no ho són.

Sobre tot això, Giné (2005), d'acord amb Hopkins (2002), ens recorda que els canvis en la pràctica de l'aula que tenen major impacte en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat impliquen normalment que el professorat adquireixi nous coneixements, adopti nous comportaments (com noves maneres d'ensenyar i de relacionar-se) i modifiqui les seves creences i valors.

A més a més, en les dues últimes dècades s'ha fet una crítica frontal a la concepció unitària i unidimensional de la intel·ligència concebuda bàsicament com un conjunt d'habilitats, aptituds o capacitats d'ordre logic-matemàtic. Aquesta visió uniforme ha desenvolupat una concepció uniformadora de l'escola, del currículum i del que representa l'èxit escolar. En front d'això, trobem la teoria de les *intel·ligències múltiples* (Gardner, 2004), que demostra que hi ha un elevat nombre de capacitats de diferents

tipus, i no establert a priori, que les persones desenvolupen per resoldre problemes. En aquest sentit, l'enfocament uniforme, tal i com diu Echeita (2006), creu que totes les persones han d'estudiar les mateixes matèries, amb els mateixos mètodes i ser avaluades de la mateixa manera. Aquest enfocament es basa en la creença de que totes les persones són idèntiques. Però aquest supòsit és fals, doncs cada persona encadella les seves intel·ligències de diferent manera i amb diferent configuració. Cadascun tenim unes motivacions i interessos diferents i aprenem de diferent manera

Així doncs, reflexionar sobre la pràctica ha de servir per mobilitzar i optimitzar els recursos en funció de les característiques individuals. Tots els alumnes no necessiten el mateix i cadascun té unes potencialitats. En conseqüència, alguns ítems que concreten aquesta variable són:

- Els mestres per identificar els obstacles que limiten l'aprenentatge dels alumnes fan servir diferents fonts d'informació.
- El professorat i els mestres de suport de la USEE/Agrupament elaboren accions per superar els obstacles detectats.
- Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint docència a l'aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat, inclosos el dels que tenen més risc de qualsevol exclusió.
- El professorat i mestres de suport de la USEE/Agrupament analitzen junts quins aspectes de la pràctica actuen com obstacles en quan la participació d'aquest alumnat.
- Analitzar la pràctica diària per adaptar-la a tots els alumnes, inclosos els de NEE permet als mestres mobilitzar i flexibilitzar recursos.
- Saber si el fet de treballar directament amb alumnes d'USEE/Agrupament, ha provocat canvis en el treball d'aula.
- Aquests canvis beneficien la qualitat educativa d'altres alumnes, inclosos els de NEE.

Finalment, per concloure aquest apartat direm que les dades que ens proporcionin els qüestionaris en relació a aquestes variables ens poden donar una idea de si la USEE/Agrupament es comporta com un recurs facilitador del model inclusiu en els centres escollits.

2.5.- La USEE i els alumnes

En el disseny del treball de recerca hem reservat un apartat per a recollir la informació que ens aporten els alumnes sobre el recurs de la USEE/Agrupament des d'un enfocament inclusiu. És a dir, considerant els seus efectes per a tots els alumnes.

És evident que ells desconeixen tant aquest nom com el que pretenen els adults docents i l'administració, però coneixen i viuen cada dia una relació educativa i personal amb persones amb diferències individuals.

Des d'aquest punt de vista, varem decidir escoltar l'opinió de tots els alumnes, inclosos els de la USEE/Agrupament i d'altres de NEE.

L'enfocament de la nostra reflexió, inspirat en l'Índex per a la inclusió, s'ha fet des de la perspectiva que la inclusió comença a partir del reconeixement de les diferències que hi ha entre els estudiants i que per incloure qualsevol infant o jove hem d'estar interessats en tota la seva persona.

2.5.1.- Inclusió: reconeixement de les diferències

Aquesta perspectiva inclouria el primer dels objectius que ens hem proposat desenvolupar en relació als alumnes i que és conèixer, viure i acceptar la diversitat. Per il·lustrar la intencionalitat del que volem reflexionar amb els alumnes delimitarem el marc conceptual des del que partim i sobre el qual ja hem escrit en altres apartats del treball.

La diversitat és una qualitat de tots els éssers i dels objectes del nostre entorn que pot tornar-se en diferència a partir de la nostra valoració d'aquesta diversitat. És a dir, a l'escola o a la classe pot haver-hi alumnes diferents no tant per la seva diversitat específica, com és el cas dels alumnes de la USEE/Agrupament i d'altres alumnes de NEE, sinó per la valoració que en fem i que pot estar carregada de connotacions negatives i carencials. Per tant, la diversitat és una constatació i la diferència és deguda a la nostra valoració del que manca per poder ser allò o arribar a un nivell determinat.

A l'escola aquest fet el podem valorar com a una dificultat o com a una oportunitat per a la formació i la innovació. Així doncs, les línies de treball que vinculen “qualitat i equitat” tenen present aquesta última idea. Skrtic (1991)

D'altra banda, els plantejaments de l'educació inclusiva es posicionen també en aquesta línia: *“La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública i política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura inclusiva”* (Corbett i Slee, 2000. pàg 134)

A més a més, la reivindicació de la diversitat com a quelcom valuós i que impulsen alguns col·lectius de persones amb discapacitat, demana a la societat i als altres que la seva diversitat sigui considerada com a un element de la seva identitat que ha de ser apreciat i valorat i a partir de la qual s'ha de construir l'educació escolar. Aquesta afirmació comporta que un mateix es reconegui, s'accepti i es valori.

Per il·lustrar aquesta línia de reflexió troben especialment interessants aquests dos exemples:

“Un és la visió que el moviment reivindicatiu de les persones sordes proclama respecte a la seva identitat cultural (Padden i Humphries, 1988; Kyle, 1990; CNSE, 1999) o les propostes relatives a la nova visió del retard mental (AAMR, 2004; FEAPS) segons la qual no estem parlant d'un tret o característica de la persona sinó d'un nivell de funcionament adaptatiu condicionat pel context social” (Echeita, 2006. pàg. 123)

Igualment, en relació a les persones sordes, Minguet (2001) pretén que siguin concebudes no com a no oients sinó com a membres d'una comunitat i d'una cultura sorda que els hi dona uns trets d'identitat propis (llenguatge de signes, entre d'altres regles i costums). Des del punt de vista educatiu es considera que s'ha de fer un treball reeducatiu de l'audició i també la creació de contextos educatius que tinguin en compte la seva particular manera d'accedir al coneixement sense perdre de vista la seva màxima participació en la cultura comuna.

Per totes aquestes raons no hem volgut parlar únicament dels nens de la USEE/Agrupament, doncs hem partit de la idea de que tots som diversos i en qualsevol

moment de la nostra vida podem tenir diferents tipus de dificultats. No obstant, hem volgut saber si els nens identifiquen les dificultats més habituals que ens trobem a l'escola amb els alumnes de la USEE/Agrupament o si, d'altra banda, la diversitat és quelcom que ens toca a tots.

Alguns indicadors que fan referència al reconeixement de les diferències a l'escola han estat els següents:

- A l'escola hi ha nens que no senten bé, són sords; en coneixes algun?
- A l'escola hi ha nens que els agradaria entendre millor les explicacions dels mestres i tenen dificultats per aprendre; en coneixes a algun?
- A l'escola hi ha nens que els agradaria tenir amics i que a vegades estan sols al pati o quan treballen; en coneixes algun?
- A l'escola hi ha nens als quals els agradaria respectar les normes de classe però que a vegades no les entenen o no se'n recorden i es barallen; en coneixes algun?

2.5.2.- Inclusió: el infant com a persona

Aquesta perspectiva ens informa sobre el que, en als nostres objectius, hem denominat qualitat personal i educativa. Per poder entendre aquesta idea hem considerat oportú introduir el constructe qualitat de vida que donaria sentit a aquest segon apartat i als objectius que el sustenten

La qualitat de vida no s'ha fet servir a l'àmbit educatiu fins 1994, quan va ser introduïda per Hegarty. Actualment parlar de qualitat de vida presenta una gran complexitat en la seva definició i avaluació.

Arostegui (2002) i Schalock i Verdugo (2003) entre d'altres autors afirmen que no hi ha una definició simple de qualitat de vida de les persones amb o sense discapacitat.

Giné (2004, pàg. 3) escriu *“no está de más recordar que en la actualidad existen más de cien definiciones del concepto de calidad de vida con sus respectivos instrumentos de medida de diferentes aspectos relacionados”*

En aquest context, Echeita qualifica com la més acceptada per la comunitat internacional la definició que va proposar Schalock en 1996:

“Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Echeita, 2006. pàg. 25)

Aquest concepte, que s'està desenvolupant com el referent últim de totes les actuacions adreçades a les persones amb alguna discapacitat, s'ha de valorar amb una perspectiva multidimensional i, en qualsevol cas, és una experiència subjectiva que fa referència a aspectes de la vida de cada persona i a variables personals, ambientals... entre d'altres.

També és un concepte dinàmic que, com a tal, va canviant i evolucionant al llarg de la vida, amb aturades i avenços. Algunes de les dimensions del que representa la percepció global de la qualitat de vida són més o menys significatives en les diferents etapes del cicle vital. El desenvolupament personal i el benestar emocional, per exemple, són cabdals en l'etapa escolar.

Recordem que, tal i com ja hem mencionat en un altre apartat del treball, hem de tenir en compte altres intel·ligències. Les relacions que es donen entre els factors d'índole intrapersonal i interpersonal ens fan visible la importància de les característiques emocionals i afectives dels alumnes i els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'hora de dotar de sentit un aprenentatge determinat.

A més a més, el canvi de paradigma en el que està immersa l'educació ha provocat un replantejament general i un interès per l'aplicació d'aquest concepte al món educatiu. Diferents autors estan d'acord en atribuir un pes important en el que representa l'educació escolar a la qualitat de vida de les persones. En aquest sentit, Gómez Vela afirma que

“Contemplar al alumno desde una perspectiva integral, planificar la acción educativa partiendo del alumno/a y sus necesidades con el fin de satisfacerlas y lograr su máximo desarrollo personal, promover entornos no restrictivos, son

algunos de los aspectos que han acercado los planteamientos relacionados con la calidad de vida al contexto educativo” (Gómez Vela , 2004. pàg. 68)

D'altra banda, Hegarty (1994) assenyala vuit estratègies bàsiques per garantir la qualitat de vida dels alumnes a les escoles:

- Assegurar a tots els alumnes experiències significatives que contribueixen al seu creixement i desenvolupament a partir de totes les àrees del currículum.
- Crear un ambient en el qual l'alumne estigui content.
- Assegurar que tots els alumnes independentment del seu nivell d'habilitats experimentin avenços positius.
- Assegurar a tots els alumnes un manteniment i un augment de la seva curiositat i sentit d'admiració per l'entorn.
- Proporcionar als alumnes tanta autonomia com sigui possible per tal que ells puguin prendre decisions i es facin responsables.
- Assegurar-se de que experimenten un creixent sentiment d'autovalua.
- Proporcionar un marc en el qual les relacions personals siguin constructives i d'amistat.
- Proporcionar un ambient lliure de danys físics i morals.

L'aplicació del concepte qualitat de vida i persones amb discapacitat ve determinada per dues idees importants: la primera és que les persones amb discapacitat i sense discapacitat participen dels mateixos factors i dimensions que caracteritzen el concepte qualitat de vida. L'altra és que la nova concepció de discapacitat promulgada per la OMS en el 2002 posa especial rellevància en l'entorn de la vida de les persones i en els suports com a elements claus per la inclusió de tots. Per tant, els conceptes qualitat de vida i escola inclusiva es perfilen com els models més adients per arribar a una educació de qualitat per a tots

Així doncs, en la mesura en que ha estat possible, donades les característiques personals d'alguns alumnes i el format que hem escollit per recollir la informació, és a dir, la entrevista i descartant d'altres com la observació, resulta especialment rellevant l'opinió dels alumnes de la USEE/Agrupament i d'altres de NEE.

Saber com es consideren i com viuen aquestes persones la seva escolarització ens informa d'aquesta qualitat per tots i en especial dels de la USEE/Agrupament.

També, el fet de recollir informació de tot tipus d'alumnes, evitant la focalització en els alumnes d'USEE/Agrupament, ens permet situar el nivell d'inclusió del recurs.

Per tant, amb aquesta idea d'estar interessats per tota la persona i més enllà dels recursos personals que són absolutament indispensables per tal que els alumnes amb més dificultats puguin estar atesos al centre en la seva globalitat (personal i acadèmica), hem volgut preguntar als alumnes la seva opinió sobre aquells elements que incrementen la seva participació, presència i èxit. És a dir, sobre aquells elements que donen indicis de la seva qualitat personal i educativa

Així doncs, alguns indicadors que fan referència al seu benestar personal i social han estat:

- Els nens de la classe s'ajuden encara que alguns tinguin dificultats?
- Quan estàs trista o plores perquè t'has fet mal, perquè t'has barallat, perquè et trobes malament....qui et consola?
- Quan els nens que tenen alguna dificultat i volen dir la seva opinió, tothom se'ls escolta?
- Quan s'ha de treballar per parelles o en grup, pots fer-ho amb qualsevol company encara que tingui dificultats?
- Creus que s'ha de tractar igual als nens amb dificultat que als altres?
- Convides a nens amb dificultats a jugar a casa teva?
- Els nens amb dificultats et conviden a jugar a casa seva?
- T'agrada venir a aquesta escola?

D'altra banda, alguns indicadors que fan referència a la seva percepció sobre els recursos que li donen suport en quan a l'aprenentatge i a la participació han estat:

- Quan necessites ajuda per treballar, a qui preguntes?
- On et sents millor per treballar: a la classe amb tots els nens o a l'aula de reforç?
- T'agraden els tallers/ racons (segons el curs dels nens entrevistats)? Quin és el que més t'agrada?
- En la teva opinió, els mestres ajuden a tothom que ho necessita?
- Els mestres et feliciten quan t'esforces?
- Tot i tenir companys amb dificultats, tu continues aprenent a la classe?

Una USEE, un recurs per a tot el centre

- Creus que aprens molt en aquesta escola?
- Explica una cosa que t'agrada molt d'aquesta escola.

2.6.- La USEE i les famílies

Estem en un moment en el que els models d'intervenció centrats en la persona i la família (Holburn, Gordon i Vietze, 2006) constitueixen una de les bones pràctiques educatives en la planificació de serveis. Conèixer l'opinió dels pares pot ajudar als professionals a respondre millor tant a les necessitats de les famílies i de les persones amb algun tipus de discapacitat, com a desenvolupar intervencions que promoguin un enfocament més ajustat a les necessitats de tots els alumnes. Per aquest motiu, hem reservat un apartat del treball dedicat a les famílies. Els hem volgut donar la paraula per conèixer la seva opinió sobre alguns dels aspectes relatius a la USEE/Agrupament i d'altres més generals vinculats al benestar personal i l'atenció que reben els seus fills. I és que promoure la participació de les famílies a l'escola permet establir relacions positives entre els dos contextos de desenvolupament bàsics dels nens (família-escola) i a la vegada pot augmentar en les famílies un interès actiu per l'educació dels seus fills.

Malgrat això, i tot i que s'han fet avenços, encara persisteix el model d'intervenció en el qual es consulta als pares únicament quan hi ha problemes amb els fills. Hem observat moltes vegades que aquest tipus de comunicació provoca una actitud resistent en els pares que no ajuda a la comunicació ni, molt menys, a la vinculació amb el centre. Alguns autors consideren que aquesta actitud és un obstacle que limita la participació, l'aprenentatge i el progrés dels alumnes més vulnerables (Palacios i Paniagua, 2005). Com suggereixen algunes investigacions (Cole y otros, 1999; Parrilla, 1999), es fonamental pel desenvolupament d'escoles inclusives els aspectes de vinculació personal i afectiva amb l'escola i els projectes que porten a terme. Cada vegada més, sobretot en els cursos més inicials, la vinculació de la família amb l'escola es va enfortint i sortint dels marcs únicament acadèmics, en els que es parla del que fan els alumnes a l'escola, per avançar cap a espais on els dos sistemes troben punts de complementarietat. I és que descobrir les potencialitats de les famílies i compartir experiències i projectes és fonamental per aconseguir una forta vinculació.

En el disseny de la recerca ens ha interessat copsar l'opinió de tot tipus de famílies, fixant-nos especialment en les usuàries directes del recurs USEE/Agrupament. Creiem,

com venim dient al llarg del treball, que en un projecte amb un horitzó inclusiu les conseqüències i els beneficis són per a tots els alumnes i famílies. Per tant, cal considerar totes les mirades.

Així doncs, per tal d'aconseguir la informació que ens interessa, l'hem organitzada al voltant de dos eixos.

2.6.1.- Promoure sentiment de pertinença

Entenem que formen part d'aquest eix totes les actuacions que l'escola fa per tal que les famílies estiguin assabentades del projecte USEE/Agrupament i, també, altres actuacions que comporten el seguiment del procés educatiu dels seus fills a partir del respecte i la consideració cap a les singularitats de les famílies.

Sabem que les famílies, i en concret les dels alumnes amb NEE, a més de tenir necessitats tenen potencialitats, com hem dit en altres moments del treball. Així doncs, en la mida que l'escola és capaç de promoure xarxes de col·laboració, totes les propostes es fan més fortes i tots se senten més compromesos amb el projecte.

Alguns indicadors que fan referència a aquest aspecte són:

- Qui informa a les famílies sobre el recurs USEE/Agrupament?
- Els pares estan informats de l'evolució i les decisions que es prenen a l'escola per tal d'afavorir el desenvolupament global del seu fill?
- L'escola demana la col·laboració de les famílies?
- L'escola respecta les necessitats de les famílies?
- L'escola respecta l'horari de les famílies per tal de fer reunions, entrevistes...?
- La USEE/Agrupament és un recurs adreçat als nens amb NEE?
- Les classes que tenen nens amb NEE necessiten més suport de personal per tal que tots se sentin més atesos?

Dins d'aquest apartat, s'hi van incloure alguns indicadors amb caràcter voluntari, ja que es va considerar que requerien una informació més acurada del recurs. Són aquests:

- La USEE/Agrupament implica canvis en la manera d'ensenyar per tal que tots els alumnes aprenguin.
- La USEE/Agrupament implica treball de coordinació entre els mestres.

- La USEE/Agrupament implica un increment de coordinació amb els serveis externs que donen suport al centre
- Els centres educatius haurien d'incorporar experiències, com és el cas de la USEE/Agrupament, que incrementin la participació, la presència i l'èxit dels alumnes amb NEE.

2.6.2.- Benestar i suport de tots els alumnes

La importància dels arguments que sustenten aquest apartat i que vincula qualitat de vida i educació inclusiva està desenvolupada en el capítol que fa referència a la USEE/Agrupament i els alumnes. Aquí només farem referència a alguns aspectes del que representa aquest constructe: la vinculació amb els iguals, el sentiment de seguretat i suport i l'equilibri personal dels fills. Tot vist des de l'òptica dels pares. Recordem de nou que aquest enfoc posa especial rellevància en l'entorn de la vida de les persones i en els suports, com a elements claus per la inclusió de tots.

Alguns indicadors que fan referència a aquesta aspecte són:

- El suport que dona la USEE/Agrupament al meu fill facilita la seva participació a les activitats de l'aula ordinària.
- El meu fill anomena i coneix els companys de la classe.
- El meu fill te clar qui és el seu tutor i els seus professors de suport.
- El meu fill va content a l'escola.
- El meu fill surt content de l'escola.
- Es tenen en compte els interessos del meu fill.
- L'Agrupament/USEE facilita als nens amb NEE vincles de relació i amistat amb els companys de l'aula ordinària i afavoreix la seva socialització.
- El meu fill, rep el suport adequat a les seves necessitats educatives.
- Els nens de la USEE/Agrupament i d'altres amb NEE tenen amics i se'ls convida a casa per jugar.

3.- PRESENTACIÓ DELS CENTRES OBJECTE D'ESTUDI

Recorregut concret i procés d'integració de pràctiques inclusives

3.1.- Escola Bellaterra⁷

Model d'Agrupament d'alumnes sords

3.1.1.- Presentació

El CEIP Escola Bellaterra, conegut familiarment com l'Escoleta, està situat al campus de la Universitat Autònoma de Barcelona i pertany a la localitat de Cerdanyola del Vallès. Va a començar a funcionar el curs 1978/79 com a “aules habilitades”(dues aules) del Centre Experimental Ribot i Serra de Sabadell, que depenia de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

L'any 1983 es crea com a centre públic de pràctiques. Des del moment inicial es va donar molta importància al llenguatge corporal. A l'equip docent hi ha un mestre de dansa que finança l'associació de pares i mares.

El curs 2001-02 va començar a ser escola d'agrupament de nens i nenes amb NEE derivades d'una sordesa severa o pregonia.

Durant el curs 2003-04 deixa de ser escola annexa i passa a ser centre ordinari. Aquest fet provoca una renovació de l'equip de mestres inicial i aquest procés es va portar a terme de manera esglaonada durant tres anys.

Actualment és una escola de doble línia que acull a nens i nenes de segon cicle de l'educació infantil i de l'etapa de Primària. Les classes estan plenes, amb no menys de 25 criatures. La majoria viuen a Cerdanyola i la zona prioritària és el barri de Bellaterra. Ara bé, l'escola té matriculats un nombre significatiu de nens que viuen en altres poblacions properes però que els seus pares o mares treballen a la Universitat Autònoma. Per tant, un nombre important de famílies estan vinculades al món educatiu. S'ha de dir que el fet d'estar situat en una zona universitària constitueix un tret d'identitat, però també dificulta bastant participar en la vida del poble o del barri.

⁷ Donat que en aquest centre l'EAP té una intervenció sistemàtica i l'Agrupament porta 7 anys d'experiència ens estendrem més que l'altre centre

Durant tot aquest temps, l'escola ha participat en diferents experiències que provenen de l'administració o de la universitat: moviment d'escoles UNESCO, projecte Orator, participació en investigacions i tesis, classes conjuntes amb professors de la Universitat, participació en plans de formació i experimentació del currículum d'educació infantil i Primària, entre d'altres.

3.1.2.- Alguns trets d'identitat

Repasant la documentació del centre, trobem com a primer punt del seu Projecte Educatiu que es defineix com a una escola oberta a tothom.

“L'escola acull a qualsevol criatura tal i com arriba, la reconeix personalment i li permet exercir la seva veu. L'escola facilita que cada criatura assoleixi, segons les edats, nivells més alts d'autonomia per dissenyar el seu projecte de vida alhora que li fa present l'existència dels altres i mira que en tingui cura i interès. L'escola procura crear un ambient on cada criatura pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats. (...) Tot i que a l'escola hi ha nens de necessitats educatives especials, volem significar el grup que té dificultats auditives. Ho fem perquè aquest col·lectiu rep un suport específic que comporta la creació de determinades estructures organitzatives i, sobretot, perquè ens fa reflexionar sobre les seves necessitats concretes. La reflexió sobre les necessitats d'aquest grup ens ajuda a millorar el nivell de les activitats que organitzem per a altres grups, alhora que ens permet implicar-nos més com a col·lectiu docent i escolar, en les necessitats dels nens i de les nenes amb dificultats auditives.”

Volem recollir aquesta última idea del Projecte Educatiu que destaca com les reflexions i els canvis que els mestres han fet pels nens sords els han ajudat a millorar el treball que es fa per altres col·lectius. Quan es mira la documentació escrita del centre, es veu que és una escola molt rica en propostes i actuacions en tots els àmbits. Propostes que, a vegades es mantenen, i que d'altres es deixen. Amb tot, es veu clarament que l'escola està impregnada d'un gran dinamisme pedagògic. A més a més, també constatem que el que està escrit no reflecteix el que es fa i es viu en la seva totalitat. La vida desborda l'escrit i la quotidianitat és molt més rica. Quan un recorda qualsevol exposició referida a un projecte d'escola o cicle, viu jornades memorables com l'acomiadament dels alumnes de 6è, o els concerts o les fires matemàtiques i literàries o

Una USEE, un recurs per a tot el centre

visiona els DVD de diferents treballs de classe, se'n adona que hi ha llarga història de treball compartit entre mestres i alumnes i, en altra mida, amb famílies. Concretament, alguns aspectes puntuals s'han escrit, editat i publicat, com va ser la concessió del premi Baldiri Reixac. L'altra cara de la moneda, però, és que aquesta riquesa i aquesta activitat en contínua ebullició han dificultat trobar temps per fer les reunions de treball quotidià i documentar-lo.

Pel treball que ens ocupa, ens fixarem el que fa referència al tractament de la diversitat.

3.1.3.- L'atenció a la diversitat

A la memòria del curs 2003-04 hem trobat una frase representativa del que pensa l'escola al voltant de la diversitat i per tant com està dissenyada. Diu així *“Parlem de diversitat i som conscients que el seu tractament suposa conèixer les necessitats de tots i cadascun dels infants .Una deficiència determinada no ens ha de fer oblidar a la resta els grup.”*

Una de les frases del llibre editat amb motiu del 30 Aniversari de l'escola diu al respecte *“La diversitat és una riquesa. Saber-la gestionar i posar al servei de tots i de cadascun és un repte”*. Aquest repte representa incloure diferents actuacions. En destaquem algunes, com per exemple, la **tutoria**.

“La tutoria és una tasca col·lectiva que implica a tots els docents del centre. En aquest sentit s'han de promoure activitats col·lectives que facilitin la interacció entre els diferents grups d'alumnes (tant a nivell d'aula, com de cicle, com d'escola). S'ha de permetre que el grup aprengui a organitzar-se i a resoldre situacions diverses (...) La figura dels mestre tutor ha de tenir un paper rellevant, essent l'últim responsable de les accions que s'han de dirigir al seu grup d'alumnes” (Projecte Curricular, document introductori)

Aquest aspecte de la tutoria que promou activitats col·lectives orientades a interaccionar entre els diferents grups d'alumnes dota de sentit al treball cooperatiu concretat en:

- els projectes de treball que es fan en tota l'escola i que tota l'escola comparteix amb les diferents exposicions
- el treball per parelles promogut en àmbits com els mateixos projectes o la biblioteca (per exemple, llegir de dos en dos)
- activitats d'educació física, música o dansa
- la resolució de conflictes a partir de l'assemblea
- l'acollida que fan els alumnes antics als nous i els acomiadaments dels grups que surten de l'escola

També són importats els **diferents tipus d'agrupament** per diversificar l'oferta educativa als alumnes. Ens estem referint a tallers interclasse (revista, blog, escultura, hort, invents, consum energètic), racons de joc simbòlic, grups d'informàtica, idioma i experiments que acullen interessos diversos i desenvolupen també competències diverses.

Una altra actuació per gestionar el repte de la diversitat és el **reforç** fet a alguns alumnes, per part dels mestres, que en algun moment del seu procés educatiu necessiten un suport puntual per assolir algun contingut determinat o continuat. Actualment, es reivindica l'espai de la classe com a lloc privilegiat per portar a terme moltes d'aquestes tasques de suport.

Finalment, quant a gestionar de la millor manera la diversitat, és fonamental el paper de les **famílies i altres professionals** (docents i no docents, assessors, estudiants).

Tal i com es veu, tutoria i atenció a la diversitat estan fortament vinculades. A més a més, amb tot el que comporta aquesta riquesa de vida a l'escola, hi ha dos espais que han estat especialment potents a l'hora de planificar i fer el seguiment de les diferents formes d'atenció a la diversitat al centre. Són els següents:

1. **CAD** (comissió d'atenció a la diversitat). Es parla de totes les qüestions que afecten al tractament de la diversitat del centre, es fan propostes sobre criteris i horaris d'atenció per tal que es decideixin als cicles i es fa el seguiment individual dels alumnes amb NEE de l'escola. Coordina aquest espai el cap d'estudis i hi participen els professionals que fan suport als alumnes i l'EAP. Hi ha un ordre del dia i es fa un acta.

2. Reunions de cicle. És un espai setmanal dedicat a compartir treball i dissenyar projectes, per elaborar criteris d'actuació, posar en comú, i per prendre decisions en el que respecta a qüestions de cicle i a vegades també d'escola. En aquestes reunions hi estan tots els professionals que hi participen en un cicle. Els especialistes estan assignats als cicles on dediquen major atenció. Fa un temps, però, es va constatar que quan es parlava d'alumnes, es feia contínuament dels de NEE. Llavors es va pensar que tots en algun moment podien tenir necessitats i que, sobretot, tots mereixien compartir les mirades de tots els professionals i valorar la seva evolució. A arrel d'aquesta reflexió, es dediquen unes reunions d'avaluació específiques per parlar de les necessitats dels alumnes i està present la professional de l'EAP. Vistes les mirades de tots els professionals, s'ajusten i valoren els diferents tipus de suports que es donen als alumnes que ho necessiten, en funció també de les informacions que a vegades s'aporten des de la CAD. El cap d'estudis porta l'ordre del dia i es fa acta de totes elles.

3.1.4.- L'Agrupament d'alumnes sords. Els inicis.

El inici de l'Agrupament va ser el curs 2001-02, proposat per l'Administració, en concret per la inspecció i amb l'acord del centre. Comencen amb tres nens i dos especialistes, una logopeda i una mestra de suport especialista en audició i llenguatge (MALL). En aquell primer moment tot va resultar força desconegut i difícil. Dolors, la logopeda que va iniciar el projecte ens comentava:

“Al principi, al primer any, érem 3 nens i 2 professionals i, en realitat, com estàvem força desinformat, allò va fer plantejar-me que no per haver-hi més recursos hi havia més qualitat. I és que va arribar un moment en el que no ens enteníem i parlàvem de coses diferents. No era culpa de ningú, però era una realitat. Aquesta crisi va evolucionar en certa mesura. Va passar que, per part del CREDA, del qual jo n'era la representant, veia que de vegades deies coses i que hi havia gent reaccionava com “jo això no m'ho crec gaire”. Perquè entendre el llenguatge i lo que significa no tenir llenguatge és molt difícil d'entendre, molt difícil. Per tant, això va ser una dificultat.”

El director ens deia

“ (...) ens arriba un col·lectiu important que demana que l'escola s'especialitzi amb un tipus de discapacitat. Però l'escola i els mestres de l'Escola Bellaterra, sobre el món de la sordesa en sabem molt poc... o gens. Perquè podem tenir una actitud receptiva molt bona però el tractament de la discapacitat requereix un coneixement a fons”

3.1.5.- Estat actual: Distribució dels alumnes de NEE⁸

A l'escola, a més a més dels nens sords, hi ha alumnes amb NEE amb dictamen de l'EAP i d'altres alumnes amb diferents tipus de necessitats als quals el centre dona resposta de diferents formes, tal i com hem explicat de manera breu a l'apartat de l'atenció a la diversitat.

El curs 2007-08 la distribució d'aquest col·lectiu (alumnes sords i NEE) era la següent:

Nivell	Alumnes	Les NEE que presenten es deriven de:	Suports dins del centre ⁹
P3	A B C	Sordesa Sordesa Sordesa	MALL i logopeda MALL i logopeda MALL i logopeda
P4	A	Sordesa	MALL i logopeda
P5	A B C D	Retard mental Trastorn sistema immunològic Sordesa Sordesa	Suport EE Vetlladora MALL i logopeda MALL i logopeda
1er	A	Sordesa	MALL i logopeda
2n			
3er	A B C	Retard mental Sordesa Sordesa	Suport EE i vetlladora MALL i logopeda MALL i logopeda
4art	A B C D	TGD Sordesa Sordesa Retard mental	Suport EE MALL i logopeda MALL i logopeda Suport EE i Escolarització compartida amb CEE
5è			
6è	A B	TGD Retard mental	Suport EE Suport EE i vetlladora

⁸ Dades del Pla anual del centre: Alumnes amb necessitats educatives específiques

⁹ En aquest quadre només consten els recursos personals bàsics dels nens sords i oients. No s'han posat altres tipus de suport com són tallers i d'altres tipus d'agrupaments.

En l'actualitat, com és pot veure, hi ha 12 alumnes sords. L'equip d'especialistes són dos logopedes i dos MALL. El curs 2008-09 seran 14 infants, distribuïts des de P3 fins a 5è de Primària, 8 dels quals tenen implant coclear.

3.1.6.- Eixos que faciliten que l'Agrupament sigui un projecte de tots

Acceptar qualsevol persona o grup és acceptar la seva individualitat. També hem de considerar, però, que un treball fet per a un grup determinat d'alumnes, en el nostre cas els sords, serveix per d'altres als que inicialment no anava adreçat i serveix de modelatge per tots els components de la comunitat educativa. En aquest sentit, parlem d'activitats inclusives perquè milloren la qualitat de tots. Jaume Cela, el director de l'escola diu:

“Aquests nens, el que ens aporten com a col·lectiu, que comparteixen unes mateixes dificultats, si es que podem dir-hi així, és una mirada nova als altres nens. En el moment en el que els mestres, en una sessió de treball de les que fem, ens situen en un món com si fossin sords, som conscients no només de les dificultats amb que es pot trobar un nen sord en un món que te una oralitat tant impressionant com aquesta, sinó que també som conscients de les coses a les que nosaltres estem sotmetent als nens que no són sords i això ens ajuda a revisar algunes coses.”

A l'escola Bellaterra es donaven unes condicions a nivell de cultura de centre que han afavorit que l'experiència tingui una capacitat expansiva important. El director del centre, ens ho confirma *“Anteriorment a tenir els nens d'agrupament, en la nostra manera d'entendre l'educació, ja teníem present els principis de l'escola inclusiva”*. Destaquem ara alguns fets singulars que es fan amb els nens sords per tal de buscar el màxim de la seva participació a la vida de l'escola però que a la vegada serveixen de bona pràctica i poden orientar actuacions per altres alumnes que en un moment donat es puguin beneficiar i per extensió millori l'atenció que proporciona l'escola al conjunt dels alumnes.

I) Pla d'acollida per mestres, alumnes i famílies

- a) Quan el nen sord encara NO ha entrat al centre. Abans que un alumne amb NEE comenci l'escola, l'EAP, i en aquest cas en col·laboració amb el

CREDAV, inicia un procés d'informació i acompanyament amb les famílies, mestres i alumnes i a vegades altres serveis que culmina en un document escrit que es denomina Dictamen d'escolarització. Aquest és un document que recull la informació més rellevant de les necessitats educatives de l'alumne, però també recull unes orientacions les quals en funció de la valoració efectuada pels EAPs que intervenen (generalista i especialista) s'haurien de tenir en compte per part de l'administració i el centre per tal de reduir les barreres per l'aprenentatge i la participació. Per tant, abans que el nou alumne comenci, l'escola ja té una informació inicial. El CREDAV i l'EAP promouen una reunió amb l'equip de mestres que atindrà al nou alumne per tal de proporcionar la informació més rellevant.

- b) Quan el nen sord ja està al centre. Bé perquè s'incorpora per primera vegada o perquè està ja a l'escola però és nou pels mestres que l'atendran, l'acollida té aquests àmbits:

Amb les famílies: Es fa una trobada amb tots els pares de nens sords, per donar la benvinguda als nous. És un espai que dona tranquil·litat als pares, on es reconeixen a partir de la seva singularitat, parlen i es passa informació visual, generalment un DVD que recull moments dels nens sords a l'escola tals com festes, concerts, excursions, treball, amics i mestres. Es comparteixen vivències i s'inicia el procés de pertinença al projecte i a l'escola.

Amb els nens: Els companys sords son presentats en una sessió de grup de vegades "programada de manera informal". Se'ls hi fa una petita explicació als companys, fonamentalment pel fet que l'aparell que porten crida molt l'atenció i els petits volen investigar. Més endavant, quan ja es viu com a normal i en funció de la situació del grup, es fa una nova "explicació". No hi ha res establert sinó que les tutores estan atentes a la situació natural que en un moment es pugui donar per poder parlar del que succeeix amb els seus companys.

Amb els mestres: En el cas de canvi de tutor, es porta a terme una reunió amb la logopeda i la MALL i a on s'expliquen les característiques de la sordesa de l'infant i unes pautes mínimes per a orientar el treball. Es deixa un temps determinat i es torna a concretar una reunió per poder parlar dels nens havent

conegut tots a l'alumne. El cicle també tindrà coneixement en les primeres reunions, fonamentalment per tal de donar pautes generals d'adequació metodològica i de comunicació. Pel que fa al claustre, la informació inicial, a cada curs s'ha fet de manera diferent segons les circumstàncies. El curs vinent (2008-09), donat que més de mig claustre són mestres nous, es proposa fer una presentació general, clara i concisa, per tal que tot els professionals del centre tinguin coneixement des del primer dia dels que representa aquest projecte.

- c) Reunions d'avaluació de cicle d'inici de curs. Comencen a principis d'octubre. Tots els mestres del cicle, atenguin directament o no a aquests alumnes, tindran informació des de les diferents mirades (tutor mestres de suport, logopedes, especialistes de música, dansa, gimnàstica) de com estan fent els processos d'adaptació al centre i al nou curs cadascun dels nens sords que està en aquest cicle.
- d) El traspàs d'informació als monitors de menjador. Generalment s'organitza en dues tandes, una per les monitores d'infantil i una altra per les de Primària. Són sessions de 30 a 45 minuts obertes a qualsevol altre professional no docent i en horari extra per part d'aquestes persones. Se'ls hi prepara un petit recull de fotos dels nens que tindran, dels aparells, del què significa no sentir, de com s'han de comunicar amb ells, de la cura i el funcionament dels aparells. Tot això exemplificat i concretat en cadascuna del les criatures. El sentit del traspàs amb aquests professionals és evident: proporcionen 3 hores de dedicació diària dins del marc escolar i per tant la intenció és donar unitat a l'actuació i a les intervencions que es donen amb un infant en concret.

II) La participació dels nens i mestres especialistes a la vida del centre

Els nens sords en el que respecta a la participació en la vida social del centre (colònies, festes, balls, concerts) ho fan igual que la resta de companys, amb les adaptacions que cada nen precisa. L'acompanyament és tant en suport funcional (aparells) com curricular, procedimental i comunicatiu. Varia en funció de l'edat, del nivell d'autonomia i de la capacitat comunicativa. Habitualment la MALL és

qui explicita l'acompanyament d'uns acords que es prenen en la reunió de nivell, on també està l logopeda. Aquesta reunió és setmanal. Per exemple, en el cas de la Música i de cara a les cantades, la MALL sol fer la lletra de les cançons amb suport visual (imatges) de les parts que pensen que pot aprendre el nen concret que necessita ACI o pla individualitzat. També, en algunes ocasions, com és el concert de Nadal, un company de la classe, porta la FM (Frequència Modulada) perquè l'alumne sord pugui seguir més fàcilment la cançó. Això prèviament s'ha parlat amb la tutora i és ella qui decideix qui serà aquest company. El treball per l'explicació de la cançó i el treball memorístic, és fa tant des de logopèdia com amb la MALL, per tal d'assegurar l'aprenentatge. Quan van de colònies i d'excursió, sempre hi ha el treball previ d'anticipació, que el pot fer la MALL o la logopeda, en funció del que s'hagi decidit en reunió de coordinació.

III) Les comissions i grups de suport entre mestres

a) Comissió Graham Bell

Aquesta comissió va néixer a l'inici de l'experiència de l'Agrupament, arran de la necessitat de crear un espai de trobada pels diferents professionals que hi intervenen.(tutors, mestres de suport i logopedes). Al començament de curs es plantejaven uns objectius i quedaven concretats al Pla Anual del centre. Per exemple en el curs 2002-03, estan recollits els següents:

- Coordinar les diferents actuacions dels professionals que intervenen amb els nens tenint en compte el Pla de Treball logopèdic, el pla de treball del mestre i el programa de l'aula.
- Compartir la valoració continuada del cada un dels nens.
- Adequar les adaptacions dels diferents professionals en funció de les característiques del grup on estan els nens sords i la individualitat de cada nen sord.
- Actualització de temes relacionats amb la sordesa (comentar entre tots articles, cursos d'actualització)
- Traspasar informació sobre el treball dels alumnes sords i la seva avaluació al cicle.

A la Memòria queden desenvolupen totes les actuacions realitzades per a la consecució dels objectius, es valoren les actuacions i la documentació elaborada i es fan propostes. A tall d'exemple, en la Memòria d'aquest

mateix curs, els tutors que han format part de la comissió reconeixen la importància de poder tenir un espai on discutir i posar en comú les diferents inquietuds i propostes de treball. La mestra de suport ha trobat a faltar temps per concretar aspectes que afecten a la pràctica diària i la logopeda destaca com els mestres accepten suggeriments que allí surten i els incorporen a la pràctica diària sense deixar el seu caire personal. Aquesta professional també destaca que han hagut materials elaborats en el si de la comissió que han servit per altres mestres del cicle inicial. Tots coincideixen, però, en destacar la manca de temps per l'abordatge de les qüestions de treball diari. Mar, una altra de les logopedes ens explica:

“El curs passat, (2006-07) va deixar d’existir la Comissió Graham Bell. Ens trobàvem en un format com de grup de treball, i ens vam basar en l’anàlisi dels vídeos que gravaven les mestres de les seves activitats quotidianes per, a partir d’aquí, valorar si eren activitats adequades i si es feien servir les estratègies més ajustades pels sords que tenien a la classe. Va ser molt positiu veure com s’atenien els sords a l’aula i les estratègies que ja es fan servir de forma bastant normalitzada. D’això també tenim un resum. I a l’últim claustre, es van posar trossets d’aquestes activitats d’aula i les van anar comentant les mestres tutores”

- b) Altres. En totes les comissions que hi ha al centre de manera permanent i d’altres que s’organitzen ad hoc (PCC, PE quan s’han fet les revisions oportunes, 30 aniversari de l’escola) els professionals de l’Agrupament participen i estam implicats igual que la resta dels mestres.

IV) El treball de sensibilització de la discapacitat

- a) De la informació oral a la informació visual. A l’escola s’intenta que sempre hi hagi la informació visual, que recolzi la oral. Ara cada vegada és més fàcil, amb l’ordinador i el canó a les aules. Però sovint hi ha temes que surten sense haver estat previstos i que, per tant, no s’han pogut anticipar. D’aquesta manera, i en el mateix moment, es pot trobar en el moment una imatge que ajudi a la comprensió del que s’està introduint. Mar, la logopeda també comenta

“De vegades el suport visual, pot quedar fixat en una part de l’aula a la vista de tots, com per exemple, la recepta dels panallets, amb els

ingredients i la gradació dels passos, perquè els nens ho tinguin present de cara al dia de fer els panellets. O pot estar en tamany més petit i a l'abast del nen, com per exemple, les cançons per la cantata, on hi ha el text escrit acompanyat dels dibuixos o fotos corresponents”

- b) Tutoria. Una de les activitats de la tutoria en els cursos on estan nens sords grans (4art de Primària) és un power point que fan ells mateixos sobre els seus sentiments davant la seva sordesa, les dificultats per aprendre a parlar i les ajudes que han necessitat. De nou, Mar, la logopeda amb la que han preparat aquesta activitat ens diu:

“És important que els nens oïdors, coneguin aquesta vivència des de les persones que ho estan vivint. El fet de sentir explicar les seves històries, arriba molt més, que no que sigui l'adult (Mestre-tutor, logopeda...) qui ho expliqui, tot i que, també són intervencions que cal fer, però hem de tenir en compte que l'abast és molt diferent”

Una altra experiència de tutoria que té per objectiu la sensibilització dels alumnes davant la sordesa es fa a 6è. En aquest curs no hi ha alumnes sords, però hi ha un llibre de lectura obligada que porta per títol “Oyeme con los ojos”. Es fan diferents activitats arrel d'aquest llibre. Una d'elles ha estat una tertúlia que es va organitzar amb adolescents sords que van venir a la classe i es van comentar diferents aspectes del llibre.

- c) Tallers compartits amb alumnes oïdors. Per exemple, amb la idea de fer servir tots els recursos necessaris per a l'educació del nen sord, s'ha fet un taller amb el grup de llenguatge per a la introducció de signes. Això es fa a 3r i a P5. Són grups heterogenis on hi ha algun nen sord i la resta són nens oïdors que canvien sessió a sessió. També, i des del curs 06-07, es fa al cicle mig un taller de llengua, concretament de poemes, on es treballa el llenguatge més abstracte. Les nenes sordes tenen molta dificultat per adquirir i comprendre el què és una metàfora, una comparació, un sentit figurat, etc. En aquests grups els nens canviaven cada trimestre i són heterogenis, doncs hi participen també alumnes amb dificultats semblants a les de les nenes sordes. Una altra activitat són els grups de llenguatge de nens sords que es realitzen quinzenalment. Es troben tot el grup de 12 i serveix també per identificar-se amb el “grup d'iguals”. Durant dos cursos van assistir nens amb Síndrome de Down de l'escola. A Educació Infantil també es fan tallers

compartits amb alumnes oïdors. Els nens i nenes de P.5 i 1er participen en una activitat de jocs de consciència fonològica i els nens de P.4 participen amb el seus companys sords de l'aula amb activitats que tenen com objectiu el modelatge de la comunicació i de les relacions en un context de joc.

V) La formació interna

Parlant amb els mestres, trobem que aquests valoren el que podrien dir “Moments de formació espontània” que sorgeixen de la reflexió sobre problemes concrets del dia a dia. Ens sorprèn una afirmació d'una logopeda, Dolors que diu:

“A vegades els llocs que no son els oficials, com els passadissos per exemple, són els més efectius (...) et guanyis la confiança de la gent per a que et puguin venir a preguntar i a consultar o t'escoltin quan tens quelcom a dir. Això ens ho hem guanyat amb el temps. Poden canviar les persones, però quan entri algú nou qualsevol dels més antics dirà “això pregunteu-li a la tal o a la qual”.

Compartir la valoració continuada de cadascun dels alumnes sords en les reunions dels mestres o en les comissions, per exemple, és podria considerar com una forma concreta de formació. Aquests moments són compartits entre mestres i especialistes i altres vegades amb altres professionals (CREDAV, psicopedagoga de l'EAP i persones no docents). Recollim de la Memòria dels curs 2005-06 les següents reflexions fetes en l'espai de la comissió Graham Bell “*El temps dedicat a preparar les reunions amb els practicants, les famílies, l'equip directiu, l'equip de monitoratge... el considerem un temps de formació, tot i que només ha pogut ser compartit per les MALL i logopedes*”. O aquesta altra reflexió: “*Proposem a partir del curs vinent fer un treball de casos i de les activitats diàries presentades pels mestres de l'aula. Aquest espai passaria a ser un grup de treball amb la periodicitat establerta pels altres grups de treball de l'escola*”.

Així doncs, s'arriba a la conclusió que la reflexió sobre la pràctica diària enriqueix i enforteix als mestres.

Un altre punt important a tenir en compte dins la Formació Interna són les exposicions fetes per les logopedes i MALL en el si dels nivells, cicle, claustre o comissió. Aquesta pràctica ha estat incorporada des de l'inici de l'experiència i

efectuada amb molta constància sobre tot per part de les professionals que van iniciar l'experiència i es van comprometre amb ella de manera decidida. D'aquest format destaquen el que anomenem els claustres reflexius que permetem incorporar a tots els mestres tinguin a no nens sords des del moment de la preparació fins el desenvolupament mateix. El curs 2003-04 per donar a conèixer algunes de les característiques de la sordesa es va preparar una sessió interactiva on tothom va sentir a la seva pell algunes de les dificultats que el nen sord troba dins del context dels aprenentatges a l'aula i per tant van poder opinar des de la vivència d'una experiència que molts mestres només havien pogut parlar com una situació externa a ells.

VI) El dia a dia

- a) Dos mestres a l'aula.** Aquest model d'intervenció es venia fent a l'escola des de l'òptica de la tutoria, de tal manera que a la Memòria del curs 2003-04, per exemple, trobem que

“(...) en relació a l'atenció als alumnes, ens sembla important exposar la necessitat de que al cicle inicial el tutor estigui el màxim d'hores possibles a l'aula amb els seus alumnes, fins i tot en les sessions d'especialitat, tal com passa al parvulari. per la mateixa raó s'hauria d'evitar el treure alumnes de reforç de l'aula i mirar d'integrar aquest reforç a dintre de l'aula”

Aquest model de compartir aula ja era practicat des de feia temps i pràcticament estès al llarg de tots els cicles amb més o menys intensitat. Per aquest motiu, quan es va dissenyar el treball de les MALL atenent als alumnes sords dins de l'aula, es va veure com a un model que encaixava amb l'ecologia del centre. Una de les logopedes ens comenta:

“Creiem que, des del moment en que el nen està dins de l'aula ja és un nen més de la classe, ja no és “el sord”. Hi ha moltes coses que es poden treballar dins de la classe. De vegades pensem que, com que no te llenguatge, hi ha coses que no es poden fer”

- b) El Pla setmanal.** En una escola amb tanta activitat i riquesa tant cap a l'interior com cap al exterior, a vegades costa prioritzar i dotar de temps al treball de coordinació de la tasca diària o es fa de manera informal. A arrel d'una avaluació externa que es va portar a terme des d'inspecció, es va veure

necessari una millora en el que representa la concreció i elaboració dels plans individuals (ACI) d'alguns alumnes amb NEE (sords i oients). També, la previsió d'un temps, respectat per tot el centre, per tal de dur a terme aquesta tasca sense la qual el treball dels diferents professionals, en aquest cas amb els sords, era impossible. Per extensió, però, es va veure que un treball semblant amb la resta d'alumnes amb NEE era absolutament indispensable. El model de coordinació setmanal de la MALL amb la tutora corresponent va servir de modelatge pels altres mestres de suport a l'EE i tutors que treballen amb alumnes igualment de NEE i que hores d'ara es reuneixen quinzenalment.

- c) La mirada dels sords en el treball de projecte. Els projectes són una de les eines d'aprenentatge més potents que es fan servir a l'escola. Aquí es posa en funcionament el treball cooperatiu entre alumnes. I és que si es vol que tot alumne tingui èxit i pugui sentir-se útil s'han de veure quines són les barreres que fan difícil l'aprenentatge per intentar minvar-les. Pensem en un exemple concret. Arran del tema dels invents (projecte que es va fer el curs passat a 2n) es va decidir conjuntament amb la tutora i la MALL que la logopeda prepararia l'invent dels audífons i l'Implant Coclear amb les nenes sordes i que per introduir-ho començarien parlant de la seva història. Van presentar l'invent el 3r trimestre, perquè així ja havíem tingut temps per preparar-ho i parlar-ne amb tranquil·litat. Les famílies també van poder participar preparant fotos i explicacions de la història dels seus fills. En el moment de l'explicació a l'aula, la tutora va comentar que potser estaria bé que els pares poguessin participar i escoltar a les seves filles, i així podrien ajudar-les al debat posterior que després de l'explicació es feia. Que els pares poguessin tenir veu també en la resolució de l'activitat va ser un fet molt important.

VI) L'acompanyament de les famílies

- a) Llibreta correu. La fan servir tots els alumnes sords fins a 3er de Primària i els alumnes que reben l'ajuda de la mestra d'EE. De fet, la llibreta té com a objectiu la comunicació família – escola i al nen que té prou llenguatge i un cert nivell de responsabilitat no li cal. La pot fer servir qualsevol persona que actuï amb l'infant, tot i que fonamentalment ho fa la MALL i la logopeda.

Pot incloure tant aspectes funcionals (coses que cal portar; concretar reunions,...) com pedagògics (activitats fetes a l'aula ordinària o de logopèdia). Aquesta llibreta correu, als pares els hi permet “saber” el dia a dia del seu fill i, alhora, al llegir-ho, serveix de recordatori pel nen, la qual cosa és important pel tema de l'evocació i de posar paraules a les coses.

- b) Assistència dels pares a les sessions de logopèdia. Quan els pares arriben a l'escola, si el seu fill ha estat atès en el servei d'atenció primerenca del CREDAV, estan acostumats a fer les sessions conjuntes amb el seu fill. Així doncs, a l'arribada a l'escola se'ls ofereix la possibilitat de participar però de moment, no hi acudeixen. El falta a la feina, la dolenta comunicació del centre i, segons diuen ells, veure que el seu fill està content i avança els tranquil·litza i no senten la necessitat. Les logopedes opinen que en certs casos seria fonamental per tal de donar un model comunicatiu que fos més acurat. Però justament són les famílies amb situacions de més risc les que prioritzen altres actuacions i no aquesta.
- c) Entrevistes familiars. Les entrevistes amb la família les fan la tutora i la MALL i on, de vegades, també hi són les logopedes. Per exemple, a principi de curs es veu necessari per explicar el pla de treball amb el nen. D'altra banda, estan les entrevistes de MALL i logopeda per explicar el treball més específic, mostrar el tipus de treball que es fa, donar pautes i exposar resultats de valoracions. Dolors, la logopeda que treballa amb els nens petits, opina que

“Hi ha aspectes més concrets que hem anat assumint i clarificant a qui li pertoca i que de vegades és difícil de separar. La família té més contacte amb les especialistes i es dirigeixen a elles, però hi ha temes que no són de la nostra competència, com les beques. Els aspectes específics de noves tecnologies i recursos de suport a la comunicació ho poden resoldre amb l'audioprotesista del CREDA com també poden fer-ho amb alguna associació, però per inèrcia ens prenen a nosaltres com a font d'informació.”

3.2.- Escola Ramon Fuster

Model d'escolarització USEE

3.2.1.- Presentació

L'Escola Ramon Fuster és una escola privada concertada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. La seva titularitat correspon a la FUNDACIÓ COLLSEOLA. Amb la voluntat de completar l'oferta educativa, per poder respondre millor a les necessitat de les famílies i de la comunitat educativa, formen part d'aquesta Fundació diferents centres i equipaments. Els objectius d'aquesta fundació estan d'acord amb el seu projecte educatiu, compromès amb el pluralisme, la laïcitat, la catalanitat i els valors universals¹⁰.

Aquesta escola està situada a Bellaterra, municipi de Cerdanyola del Vallès, i va continuar, a partir de l'any 1983 i amb la forma jurídica d'una Societat Cooperativa integrada pels pares dels alumnes, la tasca que havia iniciat l'Escola Tagore, fundada l'any 1957. Ha format part d'aquell petit cercle d'escoles que, gaire bé sense mitjans i amb molt d'esforç, han contribuït al progrés pedagògic i cultural del país.

A principis de l'any 1998 es va dissoldre la Societat Cooperativa i l'escola es va integrar dins la Fundació Privada Collserola i, per tant, compartint els principis del seu ideari (pluralisme, laïcitat, catalanitat i valors universals).

L'Escola està formada per tres edificis que es comuniquen entre si. Inclouen Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatoria.

El curs 2007-08 ha iniciat la tercera línia educativa.

A finals del curs 2005-06, l'EAP de Cerdanyola va fer un estudi de necessitats de la població de Cerdanyola de cara a demanar dos USEEs en centres de la localitat. Havent estudiat les característiques de les institucions i els alumnes amb NEE que hi havia als centres, van fer unes propostes d'USEE en les que agrupaven alumnes per perfils i edats. Al no tenir resposta per part de l'Administració de la resolució d'aquest recurs abans del procés de matriculació, els tres nens que inicialment havien proposat per a una d'elles, es van preinscriure en les escoles que els pares, d'acord amb el principi de

¹⁰ Ideari Fundació Privada Collserola

proximitat al domicili familiar o amb l'orientació donada per l'EAP(en un cas era centre d'Educació especial), van decidir. Posteriorment es concedeix una USEE a Cerdanyola i s'ubica a l'Escola Ramon Fuster. Aquesta USEE té la particularitat de ser un recurs públic en un centre concertat. A partir d'aquí, l'EAP va fer el procés de reorientació i acompanyament a les famílies i l'acollida dels alumnes per part del nou centre.

El naixement d'aquesta USEE ha estat cuidat, no només en els aspectes als que ens hem referit, sinó també en el que respecta a la posta en pràctica, la formació rebuda per part dels professionals i la documentació elaborada.

La USEE es troba a l'Etapa d'Educació Infantil. Inicialment la configuraven tres alumnes, dos d'ells el seu grup de referència era P3A i l'altre era P3B. Un vivia a Sabadell i havia demanat el centre perquè tenia germans; els altres dos eren de Cerdanyola. Al llarg del curs, però, es va veure necessària l'ajuda d'aquest recurs a un altre alumne ja matriculat al centre a P5.

El perfil d'aquests nens és: tres presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament i un altre un retard en el desenvolupament. Els professionals són una educadora i una mestra d'EE amb formació de psicopedagogia que el mateix centre s'ha encarregat de contractar. El curs 2007-08 l'EAP va fer una valoració de les necessitats educatives a l'àrea de llenguatge d'un dels nens i el CREDAV l'està proporcionant atenció logopèdica.

Tot i que l'atenció que l'EAP proporciona als centres concertats és puntual, el funcionament de la USEE ha fet incrementar la seva dedicació. Dins d'aquesta xarxa de serveis que donen suport a les USEE donat el perfil dels alumnes, mitjançant un conveni amb el Departament de Salut, el CSMIJ, proporciona des d'una perspectiva integrada un suport als professionals, a les famílies i als alumnes tant a l'escola com al CAP de referència segons sigui l'actuació a realitzar.

L'experiència d'aquest recurs a l'escola Ramon Fuster és, doncs, de dos cursos. Aquest fet limita la perspectiva quant a poder saber quines repercussions té a la institució, donat que en aquest moment no disposem de suficients dades per valorar-les. D'altra banda, el fet d'haver començat amb una planificació acurada i el compromís que

manifesta el centre, facilita fer un seguiment del que pot significar una USEE que hauria de respondre a paràmetres inclusius.

No explicarem el funcionament d'aquesta USEE, com no hem explicat el funcionament de manera exhaustiva de l'Agrupament de sords, perquè no és l'objectiu del treball. Si destacarem, però, quins aspectes de la seva curta trajectòria podem ressaltar com a elements que es poden considerar bones pràctiques i que ajuden a mobilitzar recursos per a tots els alumnes. Aquests trets, que des del nostre punt de vista faciliten que el recurs sigui inclusiu els detallem a continuació.

3.2.2.- La necessària flexibilitat

Com que els nens estan en diferents nivells i classes, cadascun té un referent adult que l'acompanya i l'acull quan ho necessita. A vegades hi ha prevista la participació en una activitat, però si es veu que el nen està intranquil i no es calma, l'educadora o la mestra prenen decisions segons la necessitat del moment. En aquests moments, l'aula petita de la USEE és com un refugi per trobar de nou la tranquil·litat i l'equilibri. Amb això volem dir que la USEE no és només un aula. Els nens són de la classe a la que pertanyen i, de fet, en els qüestionaris que hem passat als alumnes, els seus companys així se'ls senten. Aquests, però, disposen a més a més d'un espai independent i acollidor per poder oferir condicions de participació als nens que ho necessiten. En aquest sentit, les activitats i el temps educatiu per a aquests nens s'han de dotar d'una necessària flexibilitat per donar-li sentit. Així, la mestra de suport ens deia

“Un altre aspecte a destacar és la flexibilitat que ha caracteritzat l'organització i funcionament de la USEE. La flexibilitat s'ha donat tant en els horaris i activitats com en les adequacions curriculars i per tant en els objectius programats per cada un dels alumnes. L'evolució dels nens així com les necessitats que anaven presentant al llarg dels trimestres han requerit una valoració periòdica i freqüent dels objectius i en algunes ocasions la posterior modificació d'aquests.”

Cada nen de la USEE té un pla setmanal, acordat per les mestres de suport i la tutora. La plantilla inclou tot el que es fa a l'aula ordinària i, d'un altre color, tot el que està previst que pugui fer cada nen de la USEE en relació a la activitat. Donades les

necessitats d'aquests nens, a vegades manifesten comportaments imprevisibles (cansament, ansietat, negació a fer coses) i s'han de modificar les previsions de tal manera que quan es mira la documentació de les mestres de la USEE, destaca que la planificació setmanal està plena de notes en vermell, observacions en llapis, activitats tatxades... I és que és un document viu i la previsió del que les mestres pensen per a cada nen, s'adapta i modifica segons es troba cada nen.

3.2.3.- El treball de dos mestres a l'aula i la necessària coordinació

Els professionals de la USEE i les tutores tenen molt present oferir el màxim d'oportunitats de participació a l'aula ordinària a aquests alumnes. En un cas, sempre està acompanyat, però en els altres, segons l'evolució i característiques del nen i l'activitat que es planteja, es va allunyant aquest acompanyament personal. El que s'intenta és que, si l'alumne pot estar amb els companys com la resta, de manera normalitzada, encara que siguin pocs moments, hi estigui. A vegades són estones de psicomotricitat o de música i a vegades, l'acompanyament es fa però amb una certa distància, observant com es desenvolupa l'activitat i la interacció que es crea. Fins i tot, segons la dinàmica establerta, la mestra de la USEE ofereix la seva ajuda dins l'aula a altres nens que ho necessiten.

Ara bé quan es necessita que dos mestres o professionals treballin alhora a la classe, s'introdueix un element de canvi en el treball a l'aula que precisa una planificació del que i com es farà. Precisa d'un treball cooperatiu entre els mestres que va més enllà d'una coordinació amb un repartiment de tasques. I és que es produeix un desplaçament en cadena de diferents actuacions. En la memòria de la USEE del curs 2006-07 es recull el següent: *“El fet de compartir activitats en l'aula ordinària ha comportat la necessitat de fer més d'una coordinació setmanal tal i com estava prevista i compartir-la amb els especialistes...així mateix,hem vist la necessitat de revisar les metodologies de treball que es porten a l'aula”*

Treballar dos mestres a l'aula ha facilitat que en algunes ocasions s'hagi modificat l'organització del gran grup, fent treball en grups reduïts de tal manera que es beneficien d'una millor atenció nens de la USEE i d'altres. Però, per garantir i optimitzar el treball de dos professionals, era necessari generar espais de confiança i col·laboració. Aquest fet només és possible si les professionals de la USEE són

considerades com a membres actius del claustre i, concretament, dels cursos on pertanyen els nens atesos per la USEE. Així doncs, tal i com explica la mestra del recurs, això també s'ha aconseguit perquè en tot moment hi han col·laborat amb les tasques organitzatives i han ofert la seva ajuda a les respectives tutores, estessin o no implicats els nens de la USEE. Aquest treball, continua dient, ha fet que les tutores fessin seus els objectius previstos per cadascun dels nens per exemple en el que respecta a plantejar objectius en relació al vincle entre la tutora de l'aula ordinària i els nens o a potenciar l'autonomia respecte a les mestres de la USEE de tal manera que tot i estar present la mestra de la USEE es poguessin dirigir a la mestra tutora.

3.2.4.- La tutoria

Conviure molts moments del dia amb nens amb importants dificultats ha suscitat la necessitat de abordar a nivell de grup la comprensió i el respecte de la diversitat a l'aula.

En un principi es va pensar en treballar les necessitats dels nens que reben el suport de la USEE, però al obrir aquest espai de treball van sortir altres aspectes relatius a altres nens de l'aula ordinària. Aspectes personals i emocionals, per exemple, de tal manera que es va decidir parlar de les diferències individuals amb tots els nens de l'aula ordinària. En aquest sentit, la mestra de suport de la USEE ens diu:

“Tot i que s’ha iniciat aquest curs el programa seria interessant que aquest tingués una continuïtat en els cursos posteriors i fer-ho extensible a altres cursos que no tenen alumnes d’USEE, ja que la diferència és present a totes les aules. Seguint aquesta línia caldria obrir espais en el que els alumnes poguessin expressar allò que els preocupa i senten de manera que s’establís com una rutina i formés part de la dinàmica de l’aula. Iniciar-ho en l’etapa infantil i continuar al llarg de tota l’escolaritat de manera que alumnes i mestres se sentissin còmodes parlant-ne”

S’observa, doncs, amb aquestes petites mostres com actuacions que en principi es preveuen pels alumnes de la USEE, mobilitzen aspectes més generals d’organització, sistemes de treball i actuacions a l’aula que milloren l’atenció global de tots els alumnes.

4.- TREBALL EMPÍRIC

4.1.- Objectius

En els últims anys s'han fet passos importants per crear entorns escolars cada vegada més inclusius. La dotació de recursos de diferents tipus per poder atendre a l'alumnat amb més necessitats en centres ordinaris i la difusió de bones pràctiques que exemplifiquen i aporten idees a la comunitat educativa han facilitat aquests canvis.

Un d'aquests recursos, de recent creació i que està despertant expectatives i també dubtes entre els professionals i famílies, són les USEE. Desperta expectatives perquè les necessitats dels centres són reals i cada vegada més complexes. Però alhora genera dubtes perquè coneixem experiències semblants anteriors que no han estat suficients per impulsar la inclusió de tots els alumnes.

Per aquest motiu, ens hem fet algunes preguntes en relació a la USEE i que justifiquen els objectius que han guiat el treball.

1. Són les USEE un recurs facilitador del model inclusiu?
2. En quines condicions la USEE esdevé un recurs que afavoreix la presència, la participació i l'èxit de tots els alumnes i, en el nostre cas, dels que tenen alguna discapacitat?

Així doncs, passem a detallar a continuació els objectius concrets, separant-los i agrupant-los segons es relacioni la USEE amb la institució i els mestres, amb els alumnes, amb les famílies o amb l'EAP.

La USEE, la institució i els mestres:

- Identificar quins factors potencien una dinàmica de centre que inclogui a tots els alumnes i en concret els de la USEE/Agrupament.
- Analitzar com es comporten aquests factors en cadascun dels centres observats i copsar el grau de satisfacció dels mestres.
- Veure, en el cas de l'Escola Bellaterra, quin ha estat el bagatge pedagògic acumulat al llarg d'aquests set anys com a centre d'agrupament d'alumnes amb sordesa.

Una USEE, un recurs per a tot el centre

- Valorar si aquest recurs extraordinari ha generat canvis qualitatius i quantitatius en el funcionament i la gestió del centre de cara a l'atenció de tots els alumnes i en concret els que presenten més dificultats.
- Analitzar les expectatives inicials dels tutors i professors que tenen i han tingut alumnes sords i amb TGD en relació a l'acompanyament fet pels especialistes, la formació rebuda, la comprensió de la dificultats específiques d'aquests nens.

La USEE i els alumnes

- Copsar la mirada dels alumnes en relació a “conèixer, viure i acceptar la diversitat”.
- Conèixer la seva percepció sobre el suport que reben per a l'aprenentatge i la participació.
- Copsar la mirada dels alumnes en relació al benestar personal i social.

La USEE i les famílies

- Copsar la mirada de les famílies en relació a les implicacions que comporta aquesta experiència inclusiva
- Grau de satisfacció en relació a la USEE/Agrupament.
- Copsar la mirada de les famílies en relació a la qualitat educativa vinculada al benestar personal

La USEE i l'EAP

- Analitzar quin és el paper de l'assessor psicopedagògic en el procés d'implementació, seguiment i valoració d'una USEE per tal que sigui un recurs per a tota la institució.

4.2. Disseny metodològic

En l'apartat teòric hem definint i situant el marc inclusiu on creiem que té sentit parlar d'USEE. Així doncs, hem identificat uns components que a nivell de cultura de centre afavoreixen canvis en el pensar i en el fer i que, per tant, faciliten que aquest sigui un recurs per a tot el centre i no només pels alumnes amb NEE als que inicialment s'adreça. A més a més, i en darrer lloc, hem comprovat com es comporten aquests components en els dos centres objecte d'estudi.

En aquest capítol, situarem metodològicament la recerca i descriurem el procés que hem seguit.

La metodologia que s'ha emprat està en la línia d'investigació qualitativa. Sabem que la informació que s'extregui no és la única resposta o la resposta a tot el que es planteja però permet arribar a un coneixement més real i profund de la realitat on es situa la recerca. L'objectiu, doncs, serà identificar quines són les pràctiques i els pensaments que faciliten que la USEE sigui un recurs inclusiu, així com transmetre als educadors uns resultats encaminats a reflexionar sobre aquestes pràctiques i aquests pensaments.

D'aquesta manera, podem identificar tres característiques principals en la nostra recerca. En primer lloc, ens trobem davant d'una recerca fenomenològica, ja que les dades obtingudes representen la concepció que tenen els centres en relació als indicadors exposats. Així doncs, la informació obtinguda ens servirà per definir unes categories i analitzar-les. La segona característica és que la nostra és una recerca de caire naturalista. Cada escola té unes característiques que la diferencien de les altres i que és fruit de la seva història, del seu projecte i, fins i tot, de la seva naturalesa (una és pública i l'altra concertada). I en tercer i darrer lloc, la recerca té un caràcter interpretatiu, donat que intenta conèixer millor la realitat on es dona l'experiència d'USEE i interpretar-la.

Ja que som conscients que la mostra és reduïda, no es pretén generalitzar els resultats. En canvi, sí busquem orientar i proporcionar informació sobre uns indicadors

Una USEE, un recurs per a tot el centre

que, tal i com s'ha demostrat en altres investigacions (Hopkins, Ainscow, West, 1994), faciliten el canvi cap a contextos més inclusius.

4.2.1. Fases de l'estudi

Les diferents fases de l'estudi responen a la necessitat d'aconseguir les dades necessàries per tal d'obtenir el coneixement empíric que té relació amb els temes que ens havíem proposat als objectius. Aquestes fases han estat les següents:

Primera Fase: Identificació de la problemàtica a investigar i emmarcament del treball.

Disseny i planificació d'actuacions en funció dels objectius proposats.

Segona Fase: Procés d'obtenció de dades. Recopilació de informació a partir de diferents tipus de documentació i elaboració d'instruments.

Tercera fase: Anàlisi qualitativa i quantitativa dels resultats obtinguts.

Quarta fase: Conclusions i comentaris sobre els resultats de les dades obtingudes i consideracions finals

4.2.2. Procediments i instruments per a la obtenció de dades

Per documentar els diferents apartats del treball hem fet servir instruments diversos, que detallem a continuació:

Documents institucionals dels centres objecte del treball

Analitzar aquesta informació ens ha servit per documentar l'apartat 3 d'aquest treball. En aquest apartat s'explica el recorregut que han fet els dos centres en l'atenció a la diversitat, tot centrant-nos especialment en el procés d'incorporació de pràctiques inclusives a partir dels del model USSE/Agrupament. Tot i conèixer els centres des de la perspectiva de l'assessora psicopedagògica, la documentació ens ha permès accedir a una informació, complementària a la que tenim degut a la nostra pràctica professional, i reflexionar sobre ella.

La documentació analitzada a l'escola Bellaterra és la següent:

- Projecte Educatiu de Centre
- Memòria del centre. S'han revisat des del curs 2001-02 que comença l'experiència de l'Agrupament fins el curs 2006-07
- Pla de Centre 2007-08

Una USEE, un recurs per a tot el centre

- Document commemoratiu del 30 Aniversari de l'Escola
- Document d'Atenció a la diversitat del centre
- Actes de les reunions de la Comissió d'Atenció a la Diversitat del curs 2006-07

Documentació analitzada de l'escola Ramon Fuster:

- Projecte Educatiu de Centre
- Memòria del centre. Curs 2006-07
- Pla de Treball de la USEE curs 2006-07, 2007-08
- Avaluació del Pla de Treball de la USEE. Curs 2006-07

Documents d'assessorament psicopedagògic

Ens referim als documents elaborats per mi mateixa en el temps que porto col·laborant amb aquests dos centres. Ens hem fixat especialment en la documentació que fa referència als aspectes de relació institucional i de col·laboració entre professionals relacionats amb l'Agrupament i equips de suport al centre.

Estem parlant dels següents documents:

- Pla de Centre i Memòries de l'EAP de l'Escola Bellaterra des del curs 2001-02 fins el 2006-07
- Pla de Centre i Memòria de l'escola Ramon Fuster del curs 2006-07
- Documentació relacionada amb les reunions amb els mestres d'Educació Especial, Cicles i CAD

4.2.3.- Qüestionaris

Aquest instrument l'hem fet servir tant per saber si la USEE/Agrupament és un element facilitador del model inclusiu com per conèixer en quines condicions aquest recurs augmenta la presència la participació i l'èxit de tot l'alumnat, en especial dels que tenen més risc d'exclusió.

I és que coincidim amb les aportacions de Goetz i LeCompte(1988), que entenen que el qüestionari és un instrument objectiu que determina la mesura en que els participants tenen creences similars, comparteixen certes constructes i executen conductes comparables a una determinada finalitat.

Així doncs, s'han elaborat i passat tres tipus de qüestionaris diferents: un per a mestres, un altre per a famílies i un darrer per a nens. L'objectiu és valorar, des de les tres perspectives, una experiència que ha de comprometre a tots els elements de la

comunitat educativa. La USEE/Agrupament hauria d'inserir-se en els centres amb la voluntat de col·laborar en la construcció d'un sistema educatiu, d'uns centres i unes aules capaces de donar cabuda a tot l'alumnat, sense excepcions.

Cal comentar també que l'Índex per a la Inclusió (Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva), que recull aquest esperit, ha estat el referent per a l'elaboració dels diferents ítems que hem presentat als tres col·lectius. I és que aquests ítems contextualitzen la USEE/Agrupament en la realitat dels centres i àmbits observats.

Recordem que aquest document elaborat per Booth i Ainscow l'any 2002 i traduït al català a l'any 2004 pel Grup de treball sobre escola inclusiva del ICE de la Universitat de Barcelona és un instrument que serveix per ajudar als centres escolars a analitzar i avaluar la seva pràctica i a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge de tots els seus alumnes.

A continuació s'expliciten cadascun dels qüestionaris.

a) Qüestionari dels mestres:

Al capítol 2.4 d'aquest treball hem argumentat, tot basant-nos en els treballs de Hopkins, Ainscow i West (1994), Ainscow, Hopkins, Soutworth (2001) i posteriorment Giné (2005), que en els centres on es donen unes determinats variables, l'atenció a la diversitat funciona millor. A partir d'aquesta informació, hem definit cinc apartats que considerem claus per fer canvis en la cultura i en les pràctiques d'un centre i que faciliten que experiències com la USEE/Agrupament siguin vàlides per a tots i no només per a uns pocs.

Així doncs, cada qüestionari consta de cinc apartats, que corresponen a les diferents variables, amb un nombre determinat d'ítems.

Les variables són les següents:

1. Lideratge
2. Implicació dels diferents membres de la comunitat educativa
3. Temps per a la planificació
4. Coordinació dels suports: suport al professorat i suport a l'alumne
5. Reflexió sobre la pràctica.

A més a més, cada ítem té una doble dimensió:

A) Un apartat de valoració, que pretén recollir la posició del mestre en relació a diferents aspectes que expliciten el contingut de la variable. Aquí les opcions que es donen són:

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- Parcialment d'acord
- En desacord

B) Un altre que valora el grau de satisfacció dels mateixos. Aquest grau de satisfacció es manifesta amb numeració del 1 al 5.

La decisió d'incloure en cada indicador aquesta doble vessant va ser indicació expressa del director del projecte, donat que proporcionava una informació més precisa.

Quant a les preguntes, aquestes són tancades. Hi ha, però, un nombre reduït de preguntes que permeten escollir entre diferents opcions

Per finalitzar, a cada bloc està previst un espai per ampliar i matisar la informació donada.

Cal mencionar que abans de la versió definitiva, i feta la supervisió del director del projecte, el qüestionari es va passar a una professional d'un EAP (amiga crítica) per comprovar la comprensió de les preguntes i el temps utilitzat (35 minuts).

Per fer la selecció de la mostra i la dinamització en el procés de presentació i de recollida de documentació, en cadascun dels centres s'ha comptat amb un membre de l'equip directiu (cap d'estudis en el cas de l'escola pública i coordinadora d'etapa en el cas de l'escola concertada), així com les professionals que han iniciat el projecte, la mestra de suport de la USEE i les logopedes del centre d'Agrupament..Amb elles es va fer una reunió per tal de presentar el instrument i aclarir possibles dubtes.

Cal dir que prèviament, a cada centre s'havia informat sobre el treball que es pensava dur a terme i sobre les col·laboracions necessàries. Aquesta informació ha estat feta de manera diferenciada en cada centre, tenint en compte les característiques singulars de cadascun d'ells (reunions amb els mestres, documentació, entrevistes amb la direcció, etc.)

Quant a la recollida dels qüestionaris, aquesta s'ha fet per via telemàtica o a través de la persona de l'equip directiu de cada centre que s'han encarregat d'aquest procés.

Sobre els participants, direm que amb el clar objectiu d'obtenir informació amb els màxim de matisos possibles, es va pensar en passar els qüestionaris a un conjunt heterogeni de persones, per tal d'abastar opinions d'individus que tinguessin diferents punts de vista. Així doncs, en el cas dels qüestionaris als mestres, es va escollir expressament tant a professionals que han viscut o estan vivint de manera directa el projecte de la USEE/Agrupament com a mestres que el coneixen perquè participen de manera particular com a comunitat educativa en la vida dels centres. A més a més, també s'ha escollit als enquestats de tots dos centres mirant si eren novells (aquells que només porten un curs sencer a l'escola corresponent) o antics. Amb tot, i a pesar de que els enquestats han estat escollits a consciència, el qüestionari és anònim.

La mostra recull un total de 33 opinions de mestres, sobre 34 previstos; 14 corresponen al centre Ramon Fuster i 19 a l'escola Bellaterra. En ambdós centres estan inclosos els professionals de la USEE (mestre de suport i educadora) i de l'Agrupament (logopedes i MALL), tutors que han tingut alumnes d'USEE i nens sords i de NEE, mestres que han estat a l'equip directiu, mestres de diferents especialitats (psicomotricitat, educació física, anglès), mestres d'Educació Especial i tutors que no han tingut aquest col·lectiu d'alumnes.

Al llarg del treball veurem que les opinions dels mestres vinculats amb l'experiència USEE/Agrupament estan recollides en color verd mentre que la opinió de la resta de professors està en vermell. S'ha de comentar que ha resultat possible aquest tipus de caracterització un cop fetes les consultes sobre la pertinència de fer servir colors per diferenciar col·lectius que ajudin a la interpretació de resultats. Per tant, es trobarà aquesta llegenda de color en els resultats dels qüestionaris de tots dos centres.

A continuació exposem en un quadre la informació referida a la mostra de mestres tal i com acabem d'explicar. Aquest quadre també exemplifica la dimensió de la mostra requerida en funció de la extensió de l'experiència USEE/Agrupament en cadascun dels centres.

ESCOLA RAMON FUSTER

Mestres	Nivell	USEE	NEE	Antic/novell (2 cursos)
1	Coord.Parvulari			A
2	Coord Primari			A
3	Mestra suport	X		N
4	Educadora	X		N
5	P3			A
6	P3	X		A
7	P4	X		N
8	P4	X		A
9	P5			A
10	P5	X		A
11	2on		X	A
12	2er			N
13	Especialista anglès			N
14	Especialista psicomotricitat			A

ESCOLA BELLATERRA

Mestres	Nivell	Sords	NEE	Antic/novell (2 cursos)
1	P3	X		N
2	P4	X		A
3	P5	X	X	A
4	P5		X	N
5	1er	X	X	A
6	2on,	X	X	A
7	3er	X	X	A
8	4art	X	X	N
9	4art/E.Directiu		X	A
10	5è			A
11	6è	X	X	A
12	6è		X	A
13	Equip directiu			A
14	Especialista gimnàstica		X	A
15	E.Especial		X	A
16	E.Especial		X	A
17	Mall	X		A
18	Mall	X		A
19	Logopeda	X		A
20	Logopeda	X		A

En darrer lloc, volem remarcar que a l'hora de recollir els resultats, una vegada fet el resum dels qüestionaris de cada centre, s'ha agrupat la informació per tal de facilitar el seu anàlisi, seguint els criteris de contingut teòric que avarca cada variable i que estan recollits a l'apartat 2.4. Ho recordem de nou:

- Variable lideratge
- Variable implicació (inclou *participació, comunicació i sentit de pertinença*)
- Variable temps per a la planificació (inclou *visió, espais de treball individual i de grup i tutoria*)
- Variable coordinació de suports (inclou *suport al professorat i suport a l'alumne*)
- Variable reflexió sobre la pràctica.

b) Qüestionari dels alumnes

El qüestionari dels alumnes respon a un únic format que pretén recollir les respostes amb un SI o un NO. En alguna qüestió, però, es permet manifestar preferències personals contestades amb dos tres paraules. Així doncs, hi ha un total de 22 preguntes, el contingut de les quals està agrupat al voltant de tres aspectes importants:

1. Conèixer, viure i acceptar la diversitat
2. Benestar personal i social associat a la qualitat educativa
3. Percepció en quan als recursos que tenen els nens per a l'aprenentatge i participació

La mostra recull la informació d'un total de 44 alumnes, 18 dels quals pertanyents a l'escola Ramon Fuster (tot i que el qüestionari es va passar a 19 nens i nenes). En aquesta escola estan inclosos els alumnes que estan a la USEE, un de NEE amb dictamen de l'EAP, altres que fan reforç i nens que no fan us de cap recurs que el centre proporciona per atendre la diversitat.

És important recalcar que dins el col·lectiu de nens de la USEE, donades les dificultats de comunicació, en un cas no s'ha pogut recollir tota la informació. Degut a això, es va tractar de completar el qüestionari mitjançant l'observació directa i les dades aportades per les mestres, però el resultat va ser incert i finalment es va optar per no incloure aquesta informació als resultats. La mostra compren edats i nivells que abasten des de P4 fins a 2on de Primària. Recordem que la USEE, al col·legi Ramon Fuster, està al parvulari i atén a nens de P4 i P5. Hem volgut, però, recollir dades dels cursos més propers, donat que només fa un curs que està funcionant i pensem que encara està en fase d'implementació.

A l'escola Bellaterra, hem passat el qüestionari a 25 alumnes: 7 nens sords, 4 de NEE amb dictamen de l'EAP i la resta són alumnes sense dificultats específiques. Les edats

estan compreses entre 4 anys, és a dir, alumnes de P4, fins a 6è de Primària. Varem considerar que l'experiència és prou coneguda per tots els nens, donat que ja fa 7 cursos que l'escola és centre d'Agrupament.

Aquest qüestionari parteix d'un model únic però absolutament adaptat, i a continuació explicarem per que. Per començar, en tots els casos els qüestionaris s'han passat a nivell individual per l'autora d'aquest treball i amb alguns alumnes d'USEE/Agrupament han estat amb nosaltres la mestra de suport de la USEE o la logopeda que atén als nens més petits.

Abans de començar les entrevistes amb els nens, es varem fer reunions prèvies amb la direcció dels centres. Calia presentar els objectius i contingut del qüestionari, així com donar el vist i plau a la mostra de nens que havien preparat. Una vegada fet això, la direcció dels respectius centres va fer una carta de presentació de la recerca amb els objectius de la mateixa i la professional que la feia. Llavors es va demanar permís a les famílies per passar els qüestionaris als seus fills a la vegada que va proporcionar l'enquesta familiar a cada una de les famílies dels nens de la mostra. Per tant, en la majoria dels casos, nens i famílies pertanyen al mateix nucli familiar. Es va fer així per facilitar la recollida de dades i perquè pensem que pot ser interessant per a les famílies conèixer el punt de vista dels seus fills en quan a la mateixa realitat.

S'ha de dir que no es va manifestar cap família contraria a que els seus fills participessin a la recerca, de manera que el pas següent va ser preparar una reunió amb la mestra de suport de la USEE i la logopeda dels nens petits de l'Agrupament per tal de contextualitzar les preguntes. Varem considerar important aquest moment doncs tota pregunta s'adaptava a les dades concretes de la classe del nen corresponent i es treballava amb les concrecions que ell donava. Per exemple, si es preguntava a un nen si coneixia algun company de la seva classe que li costava fer la fitxa que donava la mestra (pregunta nº 2 de "Conèixer, viurei acceptar la diversitat")) i contestava que sí, habitualment deia el seu nom. Després es feia servir aquesta dada concreta i es contextualitzava a la classe de psicomotricitat, doncs és un espai on es treballa per parelles o grups, per formular la pregunta nº 2 de "Benestar personal i social", que demana si es pot treballar en parelles o en grup amb qualsevol alumne, encara que tingui dificultats. Aquest exemple seria vàlid en el cas del parvulari d'un dels centres.

En l'altre centre, a l'hora de fer aquesta pregunta, que com hem dit demana si es pot treballar en parelles o en grup amb qualsevol company encara que tingui dificultats, es concretava en el moment de fer grups per treballar el projecte. Aquesta és una activitat que es fa a tota l'escola i un moment important de treball cooperatiu entre tot tipus de nens, tinguin o no dificultats.

També hem tingut en compte que els nens petits es queden en la literalitat de la pregunta. Per tant, si preguntàvem si coneixia algun nen de la seva classe al que li costava fer sol les fitxes que proposava la mestra, teníem cura de dir també nena, per tal de no excloure d'entrada una possibilitat que hauria donat una resposta parcial per una formulació inadequada per part de la entrevistadora.

Volem ressaltar que el fet d'estar dos professionals a les entrevistes, una d'elles molt coneguda pels nens, doncs forma part de l'escola, ha donat confiança i ha propiciat espontaneïtat als nens. També ha permès recollir la informació de manera més objectiva.

Davant de dubtes, formulaven la pregunta d'una altra manera sense oblidar el contingut que perseguia o comentaven les respostes per tal de saber si compartíem i havia coincidència en el significat del que havia dit el nen.

S'ha de dir que donat el nombre important de nens petits amb els que hem treballat i tenint en compte les seves característiques evolutives, aquesta estratègia de treball ens va resultar molt útil.

c) Qüestionari de les famílies

En aquest cas, han estat els respectius tutors els que han recollit els qüestionaris i no hi ha hagut cap dificultat per part dels pares en donar el citat permís.

La informació s'ha recollit de 36 famílies. Concretant més, a l'escola Bellaterra es van entregar 25 qüestionaris i es van rebre 19. S'ha de comentar que dels 6 qüestionaris no retornats, 1 anava dirigit a la família d'un nen de NEE. De l'escola Ramon Fuster, es van entregar 17 i tots es van retornar.

Tal i com hem dit abans, estem parlant de famílies amb fills atesos pels professionals de la USEE/Agrupament, alumnes de NEE atesos pels recursos ordinaris del centre i famílies que tenen fills que no necessiten cap recurs específic per atendre les necessitats del seu fill. Cal dir que no totes les preguntes han estat contestats i en algun cas s'ha

completat la informació dubtosa en entrevista amb la professional que fa la recerca. D'igual manera, hem de dir que les famílies que els seus fills no estan atesos pels professionals de la USEE/Agrupament, han tingut més dubtes per contestar determinades preguntes. De fet, al·legaven cert desconeixement en alguns aspectes.

El format dels qüestionaris a les famílies tenia, igual que el dels mestres, la doble dimensió de valoració i grau de satisfacció. Es van redactar un total de 22 indicadors corresponents a dos apartats. Aquests apartats són els següents:

1. Comunicació família-escola: coneixement del recurs USEE/Agrupament
2. Qualitat educativa: benestar i suport per a tots

Els 4 últims ítems feien referència a les implicacions que pel centre i els professionals té un recurs tipus USEE/Agrupament i a la conveniència o no de que totes les escoles el tinguessin. A proposta del director del projecte, que considerava que les famílies no disposarien de dades per opinar sobre aquestes qüestions i de les opinions de la logopeda i professional de la USEE, es van deixar com preguntes opcionals. De fet han estat poc contestades

Hi ha un espai final obert i alguna família l'ha aprofitat per fer reivindicacions o aclariments.

El procés de recollida ha estat coordinat principalment per la persona de l'equip directiu de cada centre que s'havia encarregat.

4.2.4.- Entrevistes

L'entrevista l'hem plantejada, una vegada hem tingut definida la informació que volíem obtenir dels informants, a partir del coneixement del tema que hem anat definint a llarg del disseny de la part teòrica, del temps disponible i del cost de cada decisió.

La reflexió sobre quina era la millor tècnica de recollida de dades per desenvolupar els objectius del treball ens va portar a decidir que l'entrevista seria posterior als qüestionaris realitzats a mestres, famílies i nens. Així doncs, es va decidir optar pel model d'entrevista semiestructurada com a eina que permet la reflexió i que fixa l'atenció sobre una experiència prèvia del informant a l'hora que permet fer preguntes

obertes amb un cert grau d'aprofundiment (Comas d'Argemir, D; Pujades, J; Roca i Girona, J; 2007)

Tot i que s'han recollit dades de dos centres que tenen USEE/C Agrupament, varem decidir que els informadors serien de l'escola Bellaterra, donat que 7 anys d'experiència en el projecte permetien un visió en perspectiva privilegiada.

Una vegada presa aquesta decisió, varem decidir quins serien els informants. Cal dir que la tria va estar pensada en funció d'uns criteris clars: persones de l'equip directiu que en funció del rol que desenvolupen en el centre, la permanència en el càrrec des de l'origen de l'experiència i el coneixement de la institució poguessin aportar una visió global i diacrònica del que ha passat i de les perspectives de futur, amb els punts forts i febles del que s'ha fet.

Així doncs, per donar aquesta informació varem decidir que un dels informadors seria el director de l'escola Bellaterra. I, d'altra banda, per tal de sentir una altra veu i contrastar la seva opinió, varem voler entrevistar també a una persona que considerem líder emergent. Ens estem referint a la primera logopeda que es va comprometre amb el projecte i que amb el seu impuls i compromís ha potenciat actuacions on s'han anat implicant més professionals i de tot el centre com autoritat professional.

El punt següent va ser la redacció dels guions d'entrevistes que ens han servit per remarcar la informació que volien recollir. En la formulació del guió s'ha intentat recollir descripcions de situacions i la particular visió del tema per part dels informants. Per tant, en aquest sentit és poden recollir aspectes subjectius. Cal dir, però, que donada la rellevància del que representen aquestes persones en el projecte, la seva visió subjectiva aporta un seguit d'informació que traspasa la seva visió particular i que permet generalitzar.

Tornant a la realització de l'entrevista, als informants se'ls va donar prèviament un guió amb els temes dels que parlarem. Cada guió te una petita introducció en la que s'explica de manera senzilla els objectius que es pretenen assolir amb els informants. Aquest guió estava obert a nous aspectes, de manera que se'ls permetia afegir tot allò que trobessin rellevant. S'ha de subratllar que al llarg de les entrevistes aquests guions no s'han fet servir de manera sistemàtica ni rígida.

Aquestes entrevistes han estat gravades i estan transcrites als annexos. [Link](#). i la duració de cadascuna d'elles ha estat d'entre mitja hora i tres quarts.

Un altre tipus d'entrevista que hem dut a terme ha estat per via telemàtica. En aquest cas s'ha entrevistat a la psicopedagoga del CREDAV que coordina els centres d'Agrupament. Ara es van elaborar unes preguntes semiestructurades que ella va respondre per la mateixa via.

4.2.5.- Algunes limitacions sobre la metodologia utilitzada

Considerem que la mostra d'escoles ha estat molt limitada en nombre i àmbit geogràfic. Per això, tal i com ja hem comentat en altres apartats d'aquest escrit, considerem que és un treball d'estudi de casos concretats en dos centres que s'esforcen per portar a terme bones pràctiques.

A més a més, el qüestionari, instrument principal que hem fet servir, ha tingut algunes limitacions que detallem a continuació:

- No ha estat fàcil respondre cada pregunta des de la doble perspectiva de “valoració” i “grau de satisfacció”.
- En els casos de famílies que havien de respondre preguntes relatives a la USEE/Agrupament i els seus fills no eren usuaris directes del recurs, no sabien si respondre posant-se en el lloc hipotètic de les famílies que sí ho eren o abstenir-se. En alguns casos han donat la seva opinió valorant l'ítem proposat i s'han abstingut en l'apartat de Grau de satisfacció.
- En els cas dels mestres, aquests també s'han trobat amb el mateix dilema, però no hi ha hagut pràcticament abstenció. Han valorat els ítems específics de la USEE/Agrupament en funció del coneixement que tenien com a membres d'una comunitat educativa que comparteix el projecte. El Grau de satisfacció l'han contestat seguint aquest criteri.
- El qüestionari de mestres ha estat llarg. A més a més, el contingut d'alguns ítems es repeteix i d'altres aspectes significatius hem trobat que faltava informació.
- La informació del qüestionari de mestres és massa ampla i aprofundeix poc.
- En general, les valoracions són molt altes i considerem que poc crítiques. Les causes poden ser múltiples: des de una manca de models de referència quant a USEE/Agrupament o conformisme fins a una llargada excessiva del qüestionari, cansant als mestres.

4.3.- Anàlisi dels resultats

4.3.1.- Resultats qüestionari mestres

ASPECTES COMUNS ALS DOS CENTRES

Aquest qüestionari s'ha passat a tutors que tenen o han tingut alumnes d'Agrupament/USEE, mestres especialistes d'educació física, música i anglès que per la transversalitat de la seva tasca han tractat directament amb tots els nens, mestres de suport a l'educació especial, mestres especialistes d'aquest recurs concret (logopedes, MALL, educadora i psicopedagoga), membres de l'equip directiu i tutors que han tingut alumnes a les seves classes de NEE (necessitats educatives especials) i sense.

Cal dir que hem constatat que les preguntes que estan molt vinculades a l'experiència concreta USEE/Agrupament, en alguns casos, els mestres no les contesten o les matisen amb comentaris com, per exemple “*He contestat per referència o pel que jo penso o pel que sento a les reunions*”. Passa el mateix en el que respecta al grau de satisfacció, i així ho confirmen les opinions d'alguns mestres quan diuen “*Ho desconec, no tinc aquesta experiència*” o “*No tinc alumnes sords a la classe i és el primer curs que treballo a l'escola*”.

Un altre fet que s'ha de comentar aquí és que els percentatges s'han calculat tenint en compte el nombre de persones entrevistades i que han contestat. I, finalment, remarcar que en color **verd** estan recollides les opinions dels **professionals** que treballen amb alumnes de la **USEE/Agrupament** i en color **vermell** les opinions **dels professionals que no estan a la USEE/Agrupament**.

Així doncs, el format d'aquest apartat del treball és el següent:

1. Consultant estudis de diferents autors hem escollit cinc variables crítiques, el contingut de les quals està desplegat a l'apartat 2.4 i que faciliten processos d'innovació i canvi en els centres.

2. Hem elaborat un seguit d'indicadors que expliciten el contingut de les variables, adaptat a l'experiència USEE/Agrupament, des d'una vessant inclusiva
3. Aquestes variables han estat aplicades a cadascun dels centres seleccionats.
4. Hem valorat el resultat per saber com es comporten els mestres en relació a l'experiència USEE/Agrupament des d'aquesta perspectiva inclusiva.

ESCOLA BELLATERRA

S'ha de tenir en compte que l'enquesta en aquesta escola s'ha passat a mestres de tots els cicles d'Educació Infantil i Primària, ja que l'experiència ja fa 7 anys que està en curs. Creiem que aquest fet dóna una visió més àmplia de la implantació de l'experiència d'Agrupament, però també afavoreix més la dispersió de resultats.

De tots els mestres que han contestat, només 3 no han treballat directament amb alumnes amb NEE (siguin sords o oients), mentre que la resta tenen experiència directa amb alumnes d'Agrupament i d'altres necessitats.

Total de mestres que han contestat: 19

Nº de mestres que SÍ han treballat amb alumnes sords: 12

Nº de mestres que NO han treballat amb alumnes sords: 7

LIDERATGE

A) Considerem líders

- als individus que a tots els nivells de l'escola saben treure lo millor dels companys
- que solucionen problemes de manera creativa
- que tenen l'habilitat d'identificar i fer ús dels coneixements, les aptituds i experiència dels membres del grup

B) En un projecte d'innovació educativa:

- creuen en el projecte,
- el recolzen
- donen seguretat i suport
- reconeixen els avenços
- identifiquen dificultats
- promouen accions
- tenen pensament crític i contribueixen amb propostes i idees
- intenten implicar al claustre en situacions noves i en determinar prioritats

És important localitzar-los. Normalment formen part de l'equip directiu i càrrecs estratègics del centre.

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. La direcció del centre facilita que hi hagi espais de reflexió per a la coordinació i l'intercanvi d'informació entre els mestres que tenen alumnes d'USEE/Agrupament	4 2 33%	2 9 61%	1 1 6%			2 2 21%	5 26%	5 4 47%	1 5%
2. La direcció del centre promou accions per tal que tot el claustre/equip de mestres conegui l'experiència d'USEE/ Agrupament.	4 3 37%	2 5 37%	1 3 21%	1 5%	2 11%	1 3 21%	1 4 26%	5 3 42%	

La valoració de la primera pregunta ens mostra que un 94% dels mestres enquestats valora com *bastant d'acord o superior* el paper de la direcció quant al impuls que dona per tal que els mestres de la USEE/Agrupament puguin realitzar tasques de coordinació i debat en relació a l'experiència. Però una cosa és la valoració de l'iniciativa i una altra és el grau de satisfacció dels usuaris. I és que destaca que pràcticament no hi ha valoracions extremes i les puntuacions es reparteixen en els valors centrals

A la pregunta nº 2, un 72% dels mestres valora com *bastant d'acord o superior* el paper de la direcció que tracta de donar impuls a l'experiència per que traspassi els límits dels professionals directament implicats. És a dir, que no només sigui coneguda pels tutors que tenen en la seva classe nens sords, els logopedes i les MALL, sinó que la resta del claustre també en tingui coneixement. Continuant amb la segona pregunta, i passant a analitzar el grau de satisfacció, s'observa que els resultats estan molt repartits, amb una certa tendència positiva. Si analitzem més detingudament veient que són els mestres que no estan directament en l'Agrupament els qui estan més satisfets. Aquest indici ens fa pensar que des de fora es té una percepció millor o menys exigent que per part dels mestres que porten directament l'experiència.

3. El professorat del centre ha conegut el projecte de la USEE/Agrupament a partir de:

			Grau de satisfacció					
			%	1	2	3	4	5
Informació donada al claustre pels professionals directament implicats	7	8	83%		1	1 1	5	6 1
Informació donada en cicle	6	11	94%		3	1 2	5	5 1
Nivell	3	9	67%		1	2	1 6	1 1
Informació donada per les logopedes	5	9	78%			3	1 3	4 3
MALL	4	9	72%			3	1 3	3 3
Mestra de suport	0	1	6%			1		
EAP	2	3	28%			2		2 1
CREDAV	3	9	67%		1	2	4	3 2
Informació donada en altres espais de treball que té el centre: comissió específica	1	4	28%			2	2	1

Els resultats mostren que el professorat ha conegut el projecte de la USEE/Agrupament a partir de més d'una font. Més concretament, podríem dir que gairebé la totalitat dels mestres l'ha conegut a través de *la informació donada en el cicle*, però són significatives altres fonts com la *informació donada al claustre pels professors directament implicats*, la *informació donada per les logopedes* o les *MALL*. És precisament la *informació donada per les logopedes* amb la que els mestres estan globalment més satisfets, seguida molt d'aprop per la *informació donada al claustre pels professors directament implicats* i les *MALL*. Així doncs, la *informació donada en el cicle*, tot i ser el medi a través del qual la majoria del professorat a tingut coneixement de l'experiència, no es percep com de tanta qualitat com les mencionades anteriorment.

Globalment, el grau de satisfacció és positiu, ja que totes les puntuacions mitjanes per a cadascuna de les possibles vies a través de les quals s'ha conegut el recurs han estat per sobre de 3. Si ens fixem més detalladament, els mestres que no tenen alumnes d'Agrupament/USEE mostren uns graus de satisfacció força més alts que els mestres que tenen nens sords, és a dir de l'Agrupament..

4. Quan el professorat necessita orientacions per treballar amb un alumne d'Agrupament/USEE busca ajuda en:

			Grau de satisfacció						
			%	1	2	3	4	5	
MALL	6	8	78%			2 3	2 2	2 3	4
Logopedes	5	8	72%			2 3	2 1	1 3	3,917
EAP	3	2	28%			1 3	1	1	3,5
Equip Cicle	0	1	6%		1				2
Persones implicades en el procés educatiu	0	1	6%			1			3
CREDAV	0	1	6%			1			3
			mitj.	1,9					

Les dades ens informen que a l'hora de treballar amb els alumnes de l'Agrupament, el professorat sol buscar ajuda, primer en les MALL i, en segon lloc, en les logopedes. A més a més, que la mitjana sigui 1'9, si la arrodonim a 2, ens indicaria que els professors busquen ajuda, de manera general, en 2 dels grups anteriorment mencionats. En l'estudi detallat dels qüestionaris s'ha vist, com caldria esperar, que la majoria de professorat quan necessita orientacions per treballar amb un alumne d'Agrupament/USEE busca ajuda tant en les MALL com en les logopedes.

Quant al grau de satisfacció, s'observa que les MALL i les logopedes no només són els professionals més buscats quan es necessiten orientacions per treballar amb els nens de l'Agrupament, sinó també les que reben una puntuació més alta, rondant el 4 sobre 5.

5. Quan el professorat necessita orientacions per entendre les necessitats específiques d'un alumne d'agrupament/USEE busca ajuda en:

			Grau de satisfacció						
			%	1	2	3	4	5	
MALL	7	7	78%			2 4	4 1	1 2	3,786
Logopedes	5	10	83%			2 5	3 3	2	3,667
EAP	3	5	44%			3	2 2	1	3,75
Equip Cicle	1	0	6%				1		4
EE	0	2	11%		1	1			2,5
Documents personals que aporten informació del nen	0	1	6%			1			3
Entrevistes amb la família del nens	0	1	6%			1			3
CREDAV	0	2	11%			1	1		3,5
mitj.			2,4						

Quant a les necessitats específiques d'un alumne d'Agrupament/USEE, els mestres focalitzen en la figura del logopeda un referent de confiança amb un 83%, seguit de les MALL en un 78%. Així doncs, sembla que els mestres entenen que hi ha necessitats específiques del nen sord que van més enllà de la sordesa. Potser pensen en l'etiologia, en el funcionament dels aparells, en si hi ha trastorns de llenguatge afegits a la sordesa dels seus alumnes o pensen en la influència d'altres factors de índole emocional, de personalitat... En aquest context, és la logopeda la professional especialitzada que ha generat confiança. D'altra banda, de les dades que aporta l'anàlisi de la mitjana s'extreu que els mestres busquen ajuda en més de dos possibilitats i s'apunta l'EAP com la tercera.

Quant al grau de satisfacció s'ha de dir que tot i que la puntuació més alta se la emporta l'*Equip del Cicle*, s'ha d'anar amb compte ja que aquest resultat es basa en una única puntuació. Si ho analitzéssim fredament, podríem dir que l'*Equip del Cicle* és un recurs poc utilitzat per a l'hora de buscar orientacions per entendre les necessitats específiques d'un alumne sord però molt valorat. De totes maneres, és més interessant fixar-nos en els professionals que, com ja s'ha comentat, són els que més consultes reben dels professors quant aquest tema. Estaríem parlant, doncs, de les MALL, les logopedes i l'EAP, que reben una puntuació sobre el grau de satisfacció força bona.

6. Quan un professor necessita ajuda quant al treball, relació o comprensió de les dificultats que presenta qualsevol alumne, inclosos els de NEE, la busca en:

				Grau de satisfacció					
			%	1	2	3	4	5	
MALL	3	5	44%			1 2	2 2	1	3,75
Logopedes	2	7	50%			4	2 2	1	3,667
EAP	5	5	56%	1	1	1 2	2 2	1	3,3
Equip Cicle	2	1	17%		1	1	1		3
Equip que intervé directament	0	1	6%			1			3
Reunió d'avaluació	1	0	6%					1	5
Terapeuta	1	0	6%			1			3
Companys nen/a	1	0	6%			1			3
EE	4	6	56%	1	1 1	1 3	1 1	1	3
CREDAV	0	0	0%						0
mitj.			2,4						

Trobem significatius els resultats d'aquesta pregunta perquè els mestres davant de les dificultats de qualsevol alumne consulten per igual al mestre d'EE, i a l'EAP, en un

56%. Els especialistes i mestres de suport de l'USEE/Agrupament, però, s'apunten també com figures de confiança amb un 50% en les logopedes i en un 44% les MALL. A més a més, els mateixos alumnes són considerats com una font d'ajuda pel professor quant al treball, relació o comprensió de les dificultats que presenta qualsevol alumne, inclosos els de NEE. Aquesta és una proposta novedosa que caldria aprofundir.

Quant a l'anàlisi de la mitjana, aquesta ens indica que en general es busca ajuda en més de 2 professionals diferents. Ara, i a diferència de la pregunta anterior on es veia clar quins eren aquests professionals, la tendència general queda més diluïda entre el 4 col·lectius més nombrats: MALL, logopedes, EAP i EE.

Si ens fixem en el grau de satisfacció podríem interpretar els resultats com que, tot i que és possible la consulta en diferents nivells, l'ajuda no és tan satisfactòria, excepte, potser, amb les logopedes. I és que a vegades les funcions dels diferents professionals no són tan clares com sembla. Per exemple, es pot donar el cas de que un mestre faci una consulta que no es sobre el llenguatge a una logopeda en comptes del professional corresponent (imaginem que és l'EAP) perquè és un referent de confiança que està en l'escola sempre. L'EAP i l'EE, tot i ser els recursos que més s'utilitzen quan es necessita ajuda, obtenen unes puntuacions més aviat mediocres. En canvi, MALL i logopedes, com sempre, solen obtenir les millors puntuacions. Podem dir, doncs, que la dedicació dels especialistes, el model de treball, d'ajuda i, creiem també, que el nivell d'especialització del col·lectiu que atén als nens sords, són factors que generen confiança al centre.

7. Els avenços de l'experiència USEE/Agrupament són

			Grau de satisfacció					
		%	1	2	3	4	5	
En el nivell	8 8	84%		1 1	1 3	2 1	4 3	3,938
En el cicle	7 10	89%	1	2	1 5	2 2	4	3,471
En el claustre	5 4	47%			3 3 1	2		3,889
Pels professionals directament implicats	7 5	63%	1	1 1	2	3 4		4,25
Per la direcció	5 3	42%			1 3 2	2		3,75
No es comenten	0 1	5%		1				2

Quant al coneixement dels avenços de l'Agrupament, veiem que cap de les possibilitats exposades són excloents. A més a més, també podem veure com es consolida el cicle com l'espai més valorat, seguit del nivell. I és que podríem interpretar

que és el cicle l'espai on conflueixen totes les mirades i interaccions dels diferents professionals,(tutors,mestres de música,dansa, especialistes del recurs...) fent-se tots una mica més competents en la mida que tots reflexionen sobre aquest fet. A continuació es valora la tasca que fan els especialistes, en aquest cas les logopedes i les mestres de suport especialistes en audició i llenguatge (MALL) que dinamitzen l'experiència.

IMPLICACIÓ

Es caracteritza per:

1. Establir xarxes de comunicació
2. Desenvolupar sentiments d'identitat i participació entre alumnes, mestres i pares
3. Fomentar un clima obert que facilita la comunicació
4. Promoure sentit de pertinença
5. Afavorir la cohesió interna
6. Reconèixer el compromís del professorat ,en especial dels que inicien l'experiència

Al voltant de la variable IMPLICACIÓ hem desenvolupat uns ítems organitzats en tres categories que faciliten la implicació de la comunitat educativa en un projecte d'innovació com és el cas de la USEE/Agrupament.

Aquestes categories són:

12. La participació que facilita el compromís
13. La comunicació
14. El sentit de pertinença

Així doncs, l'anàlisi dels resultats es farà seguint també aquest criteri. Cal dir també que aquestes categories apareixen d'alguna manera reflectides en els qüestionaris de les famílies i alumnes.

PARTICIPACIÓ

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. Els alumnes de la USEE/Agrupament participen en els òrgans de gestió (assemblees, comissions, festes...) de l'aula ordinària de referència	4 7 58%	3 5 42%				1 6%	3 2 26%	2 3 26%	2 6 42%
2. Els alumnes d'USEE/Agrupament participen junt amb els companys de classe en esdeveniments socials i culturals (festes, sortides, colònies) que organitza el centre	7 12 100%					1 5%		2 11%	7 9 84%
3. Tots els mestres participen en espais de treball on es parla de les necessitats dels alumnes i de les formes de treball que s'organitzen	4 5 50%	2 5 39%	1 6%	1 6%	2 11%	1 1 11%	1 2 17%	3 5 44%	2 1 17%
4. Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament tenen oportunitat de reunir-se i parlar entre ells	4 6 63%	1 3 25%	1 6%	1 6%		1 7%	3 20%	2 3 33%	2 4 40%
5. Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament col·laboren en activitats del centre com: sortides, responsables de classe, explicació d'experiències personals, altres aportacions	4 3 39%	1 3 22%	1 4 28%	1 1 11%	1 1 11%	4 22%	2 1 17%	2 3 28%	2 2 22%

Per tal d'analitzar aquest apartat de la millor de les maneres, el comentarem dividint-lo en 3 petites parts: la participació a nivell d'alumnes, la participació a nivell de mestres i la participació a nivell de famílies.

1. Participació a nivell d'alumnes (preguntes 1 i 2):

Observant les respostes donades podem dir que els alumnes de la USEE/Agrupament participen com la resta dels alumnes en els òrgans de gestió de la seva classe i de l'escola així com en els esdeveniments culturals i socials.

La satisfacció dels mestres és molt bona en el que respecta a la participació d'aquest col·lectiu en totes les activitats de socialització i vida comunitària del centre.

2. Participació a nivell de mestres (pregunta 3):

Els professionals de l'Agrupament participen en principi com la resta de mestres en els espais de treball que estan habilitats per parlar de les necessitats dels alumnes. Per tant, s'entén que es reflexiona sobre les necessitats dels nens sords com de la resta així com de les formes de treball que s'organitzen, però s'observa molta dispersió quant a la satisfacció que aquest fet provoca, sobretot per part dels professionals de l'Agrupament, que puntuen amb valoracions molt crítiques.

3. Participació a nivell de famílies (preguntes 4 i 5):

Des del punt de vista dels mestres, l'escola dóna oportunitat als pares de la USEE/Agrupament per a que puguin reunir-se i compartir entre ells les seves preocupacions, de la mateixa manera que es fa amb la resta de famílies.

Quant a la satisfacció, hem de dir que trobem diferents punts de vista i que sovint estan matisats. La majoria de les opinions, però, les trobem en la banda alta. D'altra banda, al parlar de la col·laboració en activitats que organitza el centre i la satisfacció que genera, trobem unes respostes que no ens mostren cap tendència clara, fent-nos veure que cada professor veu aquesta variable des de un punt de vista força subjectiu.

COMUNICACIÓ	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
6. Els pares dels alumnes de la USEE/Agrupament són informats sistemàticament de les actuacions que es fan amb els seus fills	5 9 78%	1 3 22%				1 6%	2 11%	2 5 39%	2 6 44%
7. Els mestres que tenen alumnes de la USEE/Agrupament. informen als seus alumnes de l'esforç, progrés acadèmic i personal que fan	3 6 53%	2 4 35%	1 1 12%			1 6%	4 2 35%	3 18%	2 5 41%
8. Quan s'incorporen mestres i especialistes nous compten amb l'acompanyament dels que tenen més experiència amb aquest recurs	2 4 32%	5 5 53%	3 16%			1 1 11%	2 5 37%	4 5 47%	1 5%
9. Els mestres i professionals de la USEE/Agrupament comparteixen la seva experiència amb altres professionals dins i fora del centre.	4 2 40%	1 5 40%	3 20%		1 8%	2 15%	2 15%	2 4 46%	1 1 15%

10. Tots els pares del centre tenen informació d'aquesta experiència, mitjançant:

Documentació escrita (projecte educatiu, butlletins)	1	5%
Registres visuals (fotos, DVD, treballs)	4 10	74%
Informació verbal donada en reunions de pares	6 10	84%

Per parlar sobre la informació que podem extreure de les respostes donades en la categoria de comunicació, tornarem a dividir-la en 3 apartats, segons si fan referència a la comunicació amb les famílies, amb els alumnes de la USEE/Agrupament o amb els mestres.

1. Comunicació amb les famílies (preguntes 6 i 10)

Tal i com es pot veure en el quadre anterior, un 78% dels mestres responen afirmativament quan se'ls pregunta sobre si s'informa sistemàticament a les famílies dels nens USEE/Agrupament de les actuacions que es fan amb els seus fills. A més a més, mostren la seva complaença donant una puntuació mitjana que se situa entre 4 i 5. Altra informació que es pot extreure referent a la comunicació amb les famílies és que els pares del centre, tinguin fills que participen en aquesta experiència inclusiva o no, la coneixen. Es fa servir de manera majoritària la informació verbal i s'aprofita per donar aquesta informació contextos de reunions de pares (de classe, nivell...). A més a més, s'observa que s'estan incorporant altres maneres de comunicar-se amb les famílies, com és la forma visual.

2. Comunicació amb els alumnes (pregunta 7)

Diríem que és una pràctica professional habitual informar tots els alumnes, i no només als d'Agrupament, sobre l'esforç que fan i del seu progrés acadèmic i personal, tal i com ens mostra el quadre anterior que diu que un 88% del professorat està *totalment d'acord o bastant d'acord*.

3. Comunicació amb els mestres (preguntes 8 i 9)

En el que fa referència a l'acollida dels mestres nous que no coneixen l'experiència, els resultats mostren dispersió situant el percentatge més alt en el *bastant d'acord*. Potser, cal diferenciar els mestres nous que s'incorporen al centre dels que al llarg dels curs fan substitucions o també els mestres poden entendre que manquen protocols d'acollida. Potser això explicaria el grau de satisfacció, que la majoritària situa entre 3 i 4.

Una USEE, un recurs per a tot el centre

Una mestra aporta la següent proposta de millora:

Penso que s'hauria de tenir escrit un petit protocol que recollís la mínima informació indispensable que caldria per poder fer-se idea del que suposa treballar en aquesta escola. En la línia del que es va començar, i que està molt bé, amb el recull de seguiment que hi ha a l'abast de tothom des del curs passat dels nens /es amb NEE a la carpeta d'Educació Especial.

Quant a establir xarxes de comunicació per compartir l'experiència de l'Agrupament, els resultats indiquen que es valora força que els mestres i professionals comparteixin la seva experiència, dins i fora del centre. Cal dir, però, que el grup de mestres que millor valora aquesta proposta són els mestres que no estan directament implicats en ella.

Si ens fixem en el grau de satisfacció els professionals de l'Agrupament no només són els més crítics sinó el únics que valoren aquesta situació per sota de 3. Inclús, i això ens ha de portar a la reflexió, hi ha qui dona a aquest apartat la pitjor de les puntuacions possibles. Altra informació rellevant és que els mestres que no treballen directament amb els sords són el col·lectiu que més s'absté. Això indueix a pensar que no hi ha tanta informació com sembla sobre si es comparteix l'experiència tant dins com fora del centre.

SENTIT DE PERTINENÇA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
11. Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clars els seus referents adults (tutor, mestre suport)	7 11 95%	1 5%				1 5%		3 2 26%	4 9 69%
12. Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clar quin és el seu grup d'edat de referència	5 10 83%	1 6%	2 11%			1 6%	2 11%	2 11%	4 8 72%
13. Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament senten que el recurs és valorat i troben suport dins i fora del centre (administració, famílies)	3 1 29%	1 5 43%	1 3 29%			1 2 25%	2 2 33%	4 33%	1 9%

El professorat valora de manera contundent que l'aula és la dimensió més significativa on es concreta la presència dels nens de la USEE/Agrupament. Aquest fet facilita el sentit de pertinença al grup i als referents adults. D'altra banda, els mestres mostren una certa dispersió d'opinions i inseguretat en relació a la valoració de

Una USEE, un recurs per a tot el centre

l'experiència, tal i com es veu reflectit a la pregunta 13. En aquest sentit, una professora nova al centre respon *No ho se*, en relació a si pensa que el recurs és valorat per la comunitat educativa..

TEMPS PER A LA PLANIFICACIÓ

Es caracteritza per:

- Vincular les conviccions i valors de l'escola a les experiències que es posen en pràctica
- Reconèixer la importància del que es fa. Quan una cosa és important es prioritza.
- Creació d'espais de treball individual i de grup per l'anàlisi del treball, la discussió, la presa de decisions, avaluació de resultats, la formació, la reflexió personal, l'elaboració de material, la recerca d'estratègies més adients per les diferents situacions que es donen
- Tutoria

VINCULAR LA "VISIÓ" A LA PLANIFICACIÓ

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
1. Els mestres valoren positivament i necessaris els espais de coordinació del suport del centre	4 6 53%	3 6 47%			1 5%	1 2 16%	3 1 21%	2 5 37%	1 3 21%
2. Els mestres valoren que a les coordinacions s'haurien de tenir menys temes de gestió general i més per compartir i dissenyar la gestió de l'ensenyament /aprenentatge de tots els alumnes	4 5 47%	1 6 37%	2 1 16%		1 6%	2 2 24%	2 7 52%	1 2 18%	
3. El centre es defineix en el seu PEC obert a la diversitat i a la innovació i promou el debat sobre les experiències que en relació a aquests valors es porten a terme	5 6 58%	2 5 37%	1 5%		1 6%	1 2 16%	2 4 34%	1 2 16%	3 2 28%

Mirant el quadre anterior veiem que els indicadors ens informen que la totalitat dels mestres valoren que és absolutament necessari establir espais de coordinació dels

Una USEE, un recurs per a tot el centre

suports. A més a més, un 84% d'aquests professionals pensen que les coordinacions haurien de servir per dissenyar i compartir la gestió i l'aprenentatge de tots els alumnes. D'altra banda, els mestres reconeixen en un 95% que l'atenció a la diversitat i les propostes d'innovació formen part del seu projecte.

Llavors, per què estan tan repartides i disperses les satisfaccions dels mestres en relació a aquestes qüestions? Potser s'estan fent experiències coherents amb els valors que promou el PEC però no hi ha un debat com es voldria i una revisió de la planificació per a que, si cal, es pugui modificar. Es podria detectar, doncs, una necessitat en aquest sentit. L'altra interpretació podria estar relacionada amb la necessitat de compartir entre tots els mestres el sentit dels espais de coordinació. Aquests són reconeguts pels mestres de manera majoritària, tal i com indica la pregunta 2. Malgrat això, s'observa de nou que la satisfacció està repartida entre els diferents valors, tot i que més de la meitat la trobem entre el 4 i el 5. Sembla, doncs, que existeixen expectatives diferents.

ESPAIS DE TREBALL INDIVIDUAL I DE GRUP

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
4. Es dedica temps a coordinar les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (reunions de nivell, cicles, CAD, amb els professionals d'USEE/C.A. mestres de suport, EAP i altres serveis)	4 3 37%	1 7 42%	2 2 21%			2 2 21%	3 4 37%	6 32%	2 10%
5. Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat (inclosos el que tenen més risc d'exclusió)	3 6 47%	3 4 37%	1 2 16%			2 11%	3 5 41%	4 3 37%	2 11%
6. En els espais de treball dels mestres es contempla temps pel treball personal	6 5 61%	1 4 28%	2 11%			1 3 21%	1 3 21%	3 5 42%	2 1 16%
7. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per l'anàlisi del treball i avaluació dels resultats	3 3 32%	1 2 16%	3 7 52%		1 5%	3 6 47%	3 4 37%	1 1 11%	
8. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per la formació i reflexió sobre la pràctica	3 3 32%	2 3 26%	2 6 42%		1 1 11%	1 5 33%	1 5 33%	3 1 24%	

Del bloc que fa referència al treball individual i de grup, els resultats dels ítems ens informen que hi ha un reconeixement del temps pel treball individual i que els mestres estan satisfets d'aquest fet, com s'extreu del fet que un 58% de les opinions les trobem entre el 4 i el 5. Malgrat això, quan ens fixem en els temps per la formació i la reflexió sobre la pràctica, surten les valoracions més baixes i un cert descontent.

En relació als espais creats i que funcionen per tal que es coordinin iniciatives de tipus inclusiu, on estaria l'USEE/Agrupament, hi ha reconeixement però els mestres són crítics quant a la satisfacció que produeix l'esforç i la dedicació.

TUTORIA

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
9. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer sessions de tutorització (acollida individual a alumnes)	3 3 35%	1 4 29%	2 3 29%	1 7%	2 11%	1 5 33%	1 3 23%	4 2 33%	
10. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer treball amb famílies	3 4 36%	3 7 53%	1 1 11%			2 3 26%	1 4 26%	4 22%	4 1 26%

La informació que proporcionen aquests ítems ens permet pensar que l'espai de tutoria individual està poc contemplat. Malgrat això, si mirem els qüestionaris de manera individual, constatem que quan s'utilitza, té un bon índex de satisfacció. Amb tot, és molt significant, i cal remarcar, el baix nivell de satisfacció que mostren els professionals de l'Agrupament.

D'altra banda, s'observa que l'atenció a les famílies per part dels mestres està molt valorada, tot i que de nou detectem una dispersió de resultats destacable quant a la satisfacció, en concret dels mestres que treballen amb els alumnes de l'Agrupament. És probable que influeixi el fet que els nens sords provenen de diferents localitats, ja que això comporta dificultats als mestres a l'hora de coordinar-se amb les famílies dels alumnes per treballar conjuntament.

COORDINACIÓ DELS SUPORTS:

suport al professorat/suport a l'alumne

Inclou concepte de suport en sentit ampli tal i com està recollit a l'Índex. És a dir, com *totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat.*

Hem tingut en compte:

- Treball cooperatiu entre mestres, formació, suport dins l'aula, xarxes de col·laboració
- Treball cooperatiu entre alumnes com estratègia d'inclusió i ensenyament adaptatiu (currículum comú i oportunitats d'aprenentatge flexibles i adaptades tenint en compte els interessos dels alumnes)

SUPORT AL PROFESSORAT

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. Els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament tenen oportunitats de formació continuada i adaptada al perfil d'aquests alumnes	4 4 44%	1 2 17%	1 5 33%	1 6%		3 20%	5 33%	3 3 40%	1 7%
2. L'escola quan fa demanda de formació considera les propostes que fan els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament	4 2 40%	1 2 20%	1 3 27%	2 13%		6 40%	1 1 13%	2 2 27%	3 20%
3. Els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament consideren necessaris espais de supervisió, reflexió i acompanyament amb altres professionals que porten experiències semblants	3 7 71%	2 2 29%				2 14%	1 7 57%	2 2 29%	
4. Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament tenen espais dins de l'escola per fer una coordinació sistemàtica de la tasca educativa	4 3 37%	2 6 42%	1 3 21%			3 17%	2 2 22%	1 5 33%	4 1 28%
5. Els mestres de la USEE/Agrupament coneixen en quines àrees de treball podrien rebre ajuda dels serveis externs (EAP, CREDAV, altres especialistes)	3 4 41%	3 5 47%	2 12%			2 14%	2 4 43%	1 3 29%	2 14%
6. Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat (inclosos el que tenen més risc d'exclusió)	3 6 47%	3 4 37%	1 2 16%			2 11%	3 5 41%	4 3 37%	2 11%

7. Quan el professor de suport de la USEE/Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten,es poden adequar millor les activitats i els recursos educatius a les seves possibilitats.	2 9 69%	2 3 31%				1 7%		2 4 40%	2 6 53%	
8. Quan el professor de suport de la USEE/C.Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten, el tutor/a se sent més segur.	1 6 43%	3 3 38%	3 19%			2 13%		2 5 43%	2 5 44%	
9. L'anàlisi del treball que es porta a la USEE/Agrupament i les decisions posteriors es fa en col·laboració l'equip de mestres i els professionals especialistes de la USEE/Agrupament	8 4 66%	2 1 17%	2 1 17%			1 6%	1 2 17%	1 6%	4 2 38%	6 1 33%

Algunes estratègies que donen suport als mestres per atendre la diversitat i per tant als alumnes de la USEE/Agrupament son:

A) Formació (preguntes 1, 2 i 3)

Formació continuada i adequada al perfil dels alumnes. Més del 60% dels mestres estan totalment o bastant d'acord que tenen oportunitats de formació. Si ens fixem en l'opinió dels professionals de l'Agrupament, veiem que aquest no és coincident i que s'observa un important sector crític. Així doncs, podríem dir que hi ha una certa insatisfacció en relació a aquesta formació, ja que més de la meitat dels professionals de l'Agrupament se situen entre el 2 i el 3, superant per molt als de la franja superior.

Es té en compte la seva opinió per demanar activitats de formació pel centre. La valoració està molt repartida, tot i observar que un 40% es mostra *totalment d'acord* amb l'afirmació. Si observem la valoració dels mestres de l'Agrupament, veiem que ells consideren que no es tenen en compte les seves necessitats. A més a més, es detecta també que aquest fet produeix una important insatisfacció per part dels mestres que tenen alumnes d'Agrupament. Així doncs, aquest 40% amb una satisfacció de 2 s'ha de tenir molt present. Això ens porta a pensar que la formació específica que es rep ve d'altres instàncies. El centre, doncs, podria considerar satisfeta aquesta necessitat i per tant es fixa en altres línies de formació. Finalment, caldria considerar que els alumnes d'Agrupament són de tots i per tant l'escola hauria de tenir en compte les demandes de formació d'aquest col·lectiu.

Espais de supervisió i intercanvi d'experiències. S'observa una valoració molt positiva, doncs un 71% està *totalment d'acord*. Per tant, es detecta que els mestres que

porten experiències semblants necessiten compartir la seva pràctica i tenir espais de supervisió. Amb tot, es detecta una posició moderadament crítica quant a la satisfacció, sobretot per part dels mestres de l'Agrupament. No sabem si és una iniciativa que no es porta a terme i per tant podria ser una necessitat emergent o si no hi ha bona experiència en el cas que ja s'hagi intentat realitzar. També s'observa un nivell important d'abstenció per part dels mestres que no tenen alumnes sords, doncs possiblement no es poden posicionar sobre una experiència que desconeixen.

B) Espais per a la coordinació de la tasca educativa (pregunta 4)

Gairebé el 80% dels mestres consultats estan *totalment d'acord* o *bastant d'acord* en valorar que estan previstos espais per a la coordinació de la tasca educativa dels alumnes d'Agrupament. La satisfacció quant a aquest ítem, però, està marcada per una important dispersió. Dins d'aquesta falta d'unanimitat destaca de nou el col·lectiu de professionals de l'Agrupament, que mostren disparitat de criteris i una posició crítica.

C) Serveis de suport extern (pregunta 5)

Quan es pregunta sobre els serveis externs, fonamentalment EAP i CREDAV, ens trobem amb una valoració molt alta. I és que un 88% dels enquestats estan *total* o *parcialment d'acord* amb que l'ajuda que poden rebre d'aquests serveis és bona. A més a més, es troben en una posició força satisfactòria per part de tot tipus de mestres, tot i que destaca un sector de mestres de l'Agrupament més crítics. Alguns mestres apelen a la poca dedicació en relació a les necessitats i a la dispersió de funcions.

D) Treball col·laboratiu (preguntes 6, 7, 8 i 9)

L'objectiu d'aquestes preguntes era saber si dos mestres alhora dins l'aula ordinària dona seguretat i si s'adeqüen les activitats i els recursos a les necessitats de tots els alumnes. Així doncs, en relació als efectes que produeix el treball dins de l'aula de dos mestres alhora veiem que tant la valoració com la satisfacció són molt altes. Destaca el posicionament altament positiu d'aquesta practica per part dels professionals de l'Agrupament.

El treball col·laboratiu entre mestres es concreta de diferents maneres. Una d'elles és la intervenció alhora de dos professionals a l'aula, la tutora i la MALL. Però també hem valorat si l'anàlisi del treball que es porta a terme amb els nens de l'Agrupament i les decisions posteriors es prenen col·laborativament mestres i especialistes. El resultat és

Una USEE, un recurs per a tot el centre

que més d'un 80% valoren que es faci així i la satisfacció de nou està molt dispersa. Llavors, tot i que un alt percentatge d'enquestats es mostren satisfets, tornem a detectar un sector de mestres crític, que inclou alguns dels professionals de l'Agrupament. D'altra banda, es reconeix en més d'un 88% que els mestres que treballen d'aquesta manera són més capaços d'introduir millores per tal que els alumnes tinguin èxit. Amb tot, també cal dir que en una majoria d'ells estan moderadament satisfets de com ho fan i de nou un sector de l'Agrupament es mostra crític.

SUPORT A L'ALUMNE

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
10. Es flexibilitzen i diversifiquen les oportunitats d'aprenentatge per tal que tots els alumnes tinguin aspiracions sobre el propi èxit.	1 4 28%	4 6 56%	1 2 16%				4 4 44%	2 8 56%	
11. Els alumnes de la USEE/C:Agrupament tenen un treball adaptat a les seves capacitats dins d'un currículum comú	3 7 56%	3 3 33%	2 11%			1 6%	3 1 22%	1 6 39%	2 4 33%
12. Els alumnes de la USEE/C.Agrupament tenen una organització de classe adaptada a les seves necessitats	3 6 50%	4 4 44%	1 6%				3 1 22%	4 6 56%	4 22%
13. Es té en compte l'opinió i el interès dels alumnes d'USEE/C.Agrupament i d'altres necessitats per organitzar activitats d'ensenyament/aprenentatge	4 5 47%	3 5 42%	2 11%			1 5%	3 5 42%	3 4 37%	1 2 16%
14. Sempre que es pot, s'estudien i ofereixen espais de treball autònom (sense el mestre de suport) a la classe "ordinària" pels alumnes d'USEE/Agrupament.	3 4 39%	2 6 44%	2 11%	1 6%	1 6%	2 11%	1 1 11%	4 8 66%	1 6%
15. Els alumnes d'USEE/Agrupament participen en les activitats de treball cooperatiu que s'organitzen a l'aula ordinària	5 8 58%	2 4 42%				1 5%	1 5%	5 5 53%	1 6 37%

El suport a l'alumne, a banda dels recursos humans que comporta la USEE/Agrupament i sense els quals no és possible una atenció de qualitat, també es duu a terme mitjançant altres recursos que faciliten que l'experiència formi part de tot el centre, evitant que sigui un esforç perifèric i poc inclusiu.

Aquest altres tipus de suport són:

A) Oportunitats d'aprenentatge diferents i flexibles tenint en compte diferents estils d'aprenentatge i capacitats (pregunta 10)

Un 84% es mostra *bastant d'acord* o més quan se'ls pregunta sobre si s'ofereixen oportunitats d'aprenentatge diverses per tal que tots els alumnes puguin experimentar l'èxit. Quant a la satisfacció, aquesta és moderada i els professionals de l'Agrupament són, de nou, el sector més crític.

B) Currículum comú i activitats adaptades (pregunta 11)

Gairebé el 90% estan d'acord en que tots els alumnes de l'Agrupament tenen un currículum comú i s'adapten els diferents treballs pels alumnes. La satisfacció, tenint en compte una certa dispersió d'opinions, és en general força positiva.

C) Organització de classe flexible (pregunta 12)

Tots els mestres, i en especial els de l'Agrupament, valoren positivament l'organització de la classe doncs permet que les necessitats d'aquests alumnes es puguin atendre i estan satisfets dels efectes positius que té aquesta organització sobre els alumnes

D) Tenir en compte els interessos dels alumnes (pregunta 13)

Els resultats ens informen que es tenen en compte els interessos i necessitats del alumnes segons el 89% (total o bastant d'acord) a l'hora d'organitzar les activitats, però la satisfacció està molt repartida i dispersa sobre tot en el col·lectiu dels mestres d'Agrupament.

E) Fomentar el treball autònom dels alumnes al'aula ordinària (pregunta 14)

Destaquem que la valoració dels mestres, inclosos els de l'Agrupament és bona. En el nivell de satisfacció es dona dispersió i malgrat un 72 % es posicionen amb un nivell alt de satisfacció, hi ha un petit sector crític de professionals de l'Agrupament

F) Treball cooperatiu (pregunta 15)

També destaquem que la valoració i la satisfacció són altes en el que respecta a les oportunitats que s'ofereixen als alumnes de treball cooperatiu. Estan especialment satisfets els professionals de l'Agrupament.

En general, crida l'atenció que aquestes actuacions que considerem que donen suport als alumnes, i tant en les valoracions com en el grau de satisfacció, les trobem en una franja moderadament alta. Semblaria que hi ha una coherència entre el que es pensa i el que es fa. Caldria matisar, però, que aquestes afirmacions contundents en relació als alumnes USEE/Agrupament, no són tan compartides quan es parla dels alumnes de NEE. Quant a l'adaptació del currículum i l'organització de classe, alguns mestres diuen tal i com es cita a les conclusions d'aquesta escola, que a mida que els alumnes pugen a cursos més alts aquestes decisions es compliquen més.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

En aquest apartat ens fixarem en la informació que ens proporciona el qüestionari en relació a tres blocs de contingut:

- a) Recopilar, ordenar i avaluar informació d'una ampla varietat de fonts per tal de planificar millores en les pràctiques educatives i en les polítiques
- b) Reflexionar sobre la pràctica permet observar la presència, participació i l'èxit dels alumnes més vulnerables i detectar on estan les barreres per l'aprenentatge
- c) Reflexionar sobre la pràctica docent permet un millor aprofitament dels recursos interns que funcionen i generar canvis que beneficiïn a tots els alumnes

De vegades els professionals externs constatem que l'escola valora més la informació sobre els seus alumnes recollida mitjançant entitats alienes al centre educatiu, com podria ser un hospital, un terapeuta..que no pas la que aporten els propis membres de la comunitat escolar. La realitat és que el potencial d'informació que procedeix de l'interior de les classes i de l'escola és el que més serveix per aprofitar oportunitats, superar problemes i prendre decisions i sobre tot per valorar quines son les barreres que tenen els alumnes per aprendre i participar en la vida de la classe. Ara bé, tot aquest material no serveix si no hi ha una bona organització que interpreti la informació rellevant per arribar a decisions concretes. En aquest sentit, volem saber si a partir de l'experiència Agrupament es facilita i es dona importància al fet que els mestres reflexionin (es facin preguntes) sobre com treballen.

A) Recopilar, ordenar i avaluar la informació

Així doncs, en primer lloc, volem saber què es desprèn de la part de “Reflexió sobre la pràctica” que s’ocupa de recopilar, ordenar i avaluar la informació a partir d’una ampla varietat de fonts per tal de planificar millores en les pràctiques educatives i en les polítiques.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
					1	2	3	4	5
1. El professorat i els mestres de suport de la USEE/C.Agrupament elaboren accions per superar els obstacles detectats	4 5 53 %	2 6 47%				1 6%	2 12%	3 8 64%	1 2 18%

2. Els mestres per identificar els obstacles que limiten l’aprenentatge dels alumnes¹¹

		%	Grau de satisfacció						
			1	2	3	4	5		
Escolten la opinió dels seus alumnes, inclosos els de la USEE/ Agrupament i altres necessitats	7 10	89%		1	2 2	4 5	1 2		3,82
Fan observacions	7 11	95%	1	1	2 3	4 5	2		3,56
Enregistren moments de treball i actuacions diverses	6 7	68%	1	1	2	4 4	2		3,92
Analitzen treballs i altres produccions	6 10	84%		1	2 2	4 5	2		3,75
Comparteixen sentiments	6 9	79%		1	1 2	4 4	1 2		3,87

Els resultats ens informen que, efectivament, els mestres fan servir diferents maneres de recollir la informació rellevant dels alumnes.

Si la tendència general continua sent *fer observacions* per identificar els obstacles que limiten l’aprenentatge dels alumnes, destaquem que d’entre totes les recollides aquí és la que menys satisfacció produeix. També ens crida l’atenció que si bé enregistrar *moments de treball* no és la que més es fa servir, quan s’utilitza és la que obté el millor índex de satisfacció. Les fonts de registre (fonamental audiovisual) de les diferents

¹¹ No contesten a la pregunta 2: 1

Una USEE, un recurs per a tot el centre

actuacions permeten recollir moments de la pràctica diària en interacció dels diferents agents (alumnes i mestres). Ara bé, és important destacar que per aquesta pràctica es necessari la concurrència de dos mestres o treballar en grups reduïts.

B) Detecció de les barreres per a l'aprenentatge

En segon lloc, volem comentar quina informació ens dona l'apartat de "Reflexió sobre la pràctica" que permet observar la presència, participació i l'èxit dels alumnes més vulnerables i detectar on estan les barreres per a l'aprenentatge.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
3. El professorat i mestres de suport de la USEE/C.Agrupament analitzen junts quins aspectes de la pràctica actuen com obstacles en quan la participació d'aquest alumnat	4 4 42%	3 7 53%	1 5%			1 1 11%	4 1 26%	8 42%	2 2 21%

Queda patent que els professors de la Agrupament no estan sols a l'hora d'analitzar els aspectes de la pràctica que actuen com obstacles per als alumnes sords. Compten amb els altres mestres en l'immensa majoria de les vegades. La satisfacció, tot i situar-se més del 60% entre la puntuació 4 i 5, tornem a observar certa dispersió d'opinions. Malgrat això, destaquem que un nombre important del mestres de l'Agrupament estan bastant satisfets de com es porta aquesta actuació.

C) Aprofitament dels recursos

I en tercer lloc, cal dir que reflexionar sobre la pràctica docent permet un millor aprofitament dels recursos interns que funcionen i generar canvis que beneficiïn a tots els alumnes. A continuació, exposem els resultats d'aquest apartat.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
4. Analitzar la pràctica diària per adaptar-la a tots els alumnes, inclosos els de NEE permet als mestres mobilitzar i flexibilitzar recursos	5 4 47%	2 8 53%				2 1 17%	1 3 22%	4 5 50%	2 11%
5. El fet de treballar directament amb alumnes d'USEE/Agrupament ha provocat canvis en el teu treball d'aula	4 3 50%	2 5 50%				1 8%		5 3 67%	3 25%
6. Aquests canvis beneficien la qualitat educativa d'altres alumnes, inclosos els de NEE	4 4 50%	1 6 44%	1 6%			1 6%	2 13%	3 4 43%	1 5 38%

7. Si la resposta és afirmativa, cita alguns¹²:

		%	Grau de satisfacció					
			1	2	3	4	5	
He tingut més suport personal a l'aula	1 7	62%		1	1 2	2	2	3,63
He tingut material adaptat	1 6	54%		1	1 2	1	2	3,57
M'he trobat més segur perquè prenia decisions col·laborativament amb els mestres de suport	0 3	23%				1	2	4,67
La metodologia aplicada (anticipació de continguts, flexibilitat curricular, treball cooperatiu...) serveix també per altres nens amb NEE	4 7	85%		1	3 2	1 2	2	3,55
Altres	2 4	46%			2 1	1	2	3,83

Dels resultats recollits podem observar que els mestres reconeixen que analitzar, reflexionar o fer-se preguntes sobre la pràctica de cada dia per tal que els alumnes amb més dificultats puguin participar qüestiona el *statu quo* i provoca una capacitat constructiva que permet flexibilitzar recursos i provocar canvis en benefici de tots. Quant a la satisfacció, tornem a veure dispersió d'opinions, tot i que els mestres de l'Agrupament majoritàriament es mostren satisfets.

També es pot pensar que a vegades la mobilització i flexibilització dels recursos no depenen només dels mestres, sinó també de l'administració i de les dificultats per mobilitzar certes pràctiques que formen part de la cultura del centre. Per exemple, tradicionalment els mestres d'EE han treballat amb un ampli ventall d'alumnes,

¹² No han contestat a la pregunta 7: 3 4

intentant repartir "equitativament" el seu temps entre tots els cicles. D'altra banda, quan es pregunta si treballar amb alumnes de l'Agrupament ha provocat canvis i si aquests canvis han beneficiat a altres alumnes, s'observa una valoració positiva. Amb tot, alguns dels mestres de l'Agrupament, que serien els que haurien de contestar aquestes preguntes, per haver-les viscut en primera persona, s'abstenen. No s'ho havien plantejat?, no ho saben? Aquests que sí s'ho han plantejat, el que més valoren és la metodologia, doncs es pot fer servir per a tots els alumnes i, sobretot, per als de NEE. En canvi, l'índex de satisfacció més alt radica en poder prendre decisions juntament amb els mestres de suport.

ESCOLA RAMON FUSTER

La USEE de l'escola Ramon Fuster fa dos cursos que esta en funcionament. Els mestres que han contestat treballen a parvulari i Cicle Inicial de l'etapa de Primària. Alguns son tutors i d'altres especialistes.

Total de mestres que han contestat: 14

Mestres que treballen en els cursos on estan els alumnes de la USEE: 7

Mestres que no tenen vinculació amb alumnes de la USEE: 7

LIDERATGE

Considerem líders

- als individus que a tots els nivells de l'escola saben treure lo millor dels companys
- que solucionen problemes de manera creativa
- que tenen l'habilitat d'identificar i fer ús dels coneixements, les aptituds i experiència dels membres del grup

Així doncs, en un projecte d'innovació educativa:

- creuen en el projecte,
- el recolzen
- donen seguretat i suport
- reconeixen els avenços
- identifiquen dificultats
- promouen accions
- tenen pensament crític i contribueixen amb propostes i idees
- intenten implicar al claustre en situacions noves i en determinar prioritats

És important localitzar-los. Normalment formen part de l'equip directiu i càrrecs estratègics del centre.

LIDERATGE

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
1. La direcció del centre facilita que hi hagi espais de reflexió per a la coordinació i l'intercanvi d'informació entre els mestres que tenen alumnes d'USEE/C.Agrupament	6 7 93%	1 7%					1 7%	1 7%	6 6 86%
2. La direcció del centre promou accions per tal que tot el claustre/equip de mestres conegui l'experiència d'USEE/C Agrupament.	6 6 86%	1 1 14%					1 7%	1 1 14%	5 6 79%

De l'anàlisi dels resultats d'aquestes preguntes podem extreure que els mestres valoren molt les actuacions que fa la direcció per tal que els professionals que treballen amb alumnes de la USEE es coordinin i reflexionin junts. A més a més, estan satisfets amb la manera com es duu a terme aquest treball. També valoren que es facin accions per tal que tot el claustre conegui l'experiència

3. El professorat del centre ha conegut el projecte de la USEE/C.Agrupament a partir de:

		%	Grau de satisfacció				
			1	2	3	4	5
A- Informació donada al claustre pels professionals directament implicats	2 4	43%			1 1	1 3	4,5
B- Informació donada en cicle	6 6	86%			1	6 5	4,83
C- Nivell	4 1	36%			1	4	4,6
D- Informació donada per les logopedes	0 0	0%					
E- MALL	0 0	0%					
F- Mestra de suport	0 0	0%					
G- EAP	1 0	7%				1	5
H- CREDAV	0 0	0%					
I- Informació donada en altres espais de treball que té el centre: comissió específica	2 0	14%				2	5

Els resultats mostren que hi ha hagut cinc espais diferents on s'ha donat a conèixer l'experiència de la USEE. El cicle és el mitjà més comú a través del qual el professorat del centre ha conegut l'experiència de la USEE. Cal mencionar que hi ha coincidència tant per part dels professionals que treballen directament com

Una USEE, un recurs per a tot el centre

els que no. D'altra banda, bastants mestres que treballen a la USEE nombren el claustre com a medi a través del qual el professorat del centre ha conegut el projecte mentre que els mestres que no treballen directament semblen decantar-se més pel nivell. A més a més, tant l'EAP com la comissió específica són els millors valorats (és dir, els medis a través dels quals el professorat ha rebut informació de major qualitat). Amb tot, aquest resultat s'ha de relativitzar ja que han estat medis molt minoritaris i per tant puntuats per poca gent.

4. Quan el professorat necessita orientacions per treballar amb un alumne d'Agrupament/USEE busca ajuda en:

			Grau de satisfacció					
			%	1	2	3	4	5
Mestra USEE	7	7	100%					7 7 5
Coordinador	1	1	14%					1 1 5
Departament Orientació	2	1	21%					2 1 5
Direcció	3	0	21%					3 5
Institut de Psicologia	1	1	14%					1 1 5
mitjana			1,714					

Els resultats d'aquesta pregunta ens indiquen que la totalitat del professorat té dipositada la seva confiança en les competències professionals de les mestres de la USEE. Els mestres que no treballen a la USEE busquen més alternatives de recursos a l'hora de rebre orientació per treballar amb alumnes amb NEE, que els que hi treballen. La satisfacció en el cas d'haver rebut orientacions per treballar amb aquests nens és absoluta per part de la totalitat dels mestres, sense importar el recurs emprat. La satisfacció, doncs, també ha estat absoluta en el cas que s'hagin fet consultes dels nens de la USEE a altres instàncies del centre o fora d'ell, com és l'institut de psicologia de la Fundació.

5. Quan el professorat necessita orientacions per entendre les necessitats específiques d'un alumne d'agrupament/USEE busca ajuda en:

			Grau de satisfacció						
			%	1	2	3	4	5	
Mestra USEE	7	5	86%					7	5
Coordinador	0	1	7%					1	5
Departament Orientació	5	1	43%					5	5
Direcció	1	0	7%					1	5
Institut Psicologia	3	1	29%					3	5
mitjana			1,444						

Dels resultats d'aquesta pregunta sobre les necessitats específiques dels alumnes de la USEE, podem deduir que la mestra de la USEE torna a ser el referent més clar i en el que dipositen major confiança als mestres. La satisfacció també ho manifesta. A més a més, els mestres poden buscar ajuda en més d'un recurs i sempre estan molt satisfets. També cal mencionar que torna a aparèixer un Departament d'orientació i l'Institut de Psicologia com a referents als quals acudir en cas de demanar orientacions per entendre les necessitat específiques dels alumnes de la USEE, sobretot entre els que no treballen directament amb ells. Curiosament no apareix ni l'EAP ni els EAPs específics, en aquest cas l'EAP de Trastorns, que en aquest curs ha anat en una ocasió al centre tot i que només ha tingut contacte amb la coordinadora del parvulari i la psicopedagoga de la USEE.

6. Quan un professor necessita ajuda quant al treball, relació o comprensió de les dificultats que presenta qualsevol alumne, inclosos els de NEE, la busca en:

				Grau de satisfacció							
				%	1	2	3	4	5		
Mestra USEE	7	4	79%						7	4	5
Coordinador	1	3	29%						1	3	5
Departament Orientació	5	4	64%						5	4	5
Direcció	3	0	21%						3		5
Institut Psicologia	2	1	21%						2	1	5
Altres especialistes	1	0	7%						1		5
Altres companys	1	0	7%						1		5
mitjana				2,286							

En relació a les necessitat que presenta qualsevol alumne, inclosos els de NEE, els mestres anomenen més de dos fonts a les quals consultar. Sembla no importar gaire quina utilitzar, ja que la satisfacció és completa en totes i cadascuna de les opcions de

les quals disposen. La mestra de la USEE segueix sent un referents potent i de confiança, així com el Departament d'Orientació. A més a més, els mestres que no treballen amb la USEE demanarien ajuda a la direcció per comprendre les necessitats que presenta qualsevol alumne, la qual cosa ens sorprèn. D'altra banda, els mestres que estan vinculats a la USEE valoren la tasca que fa la coordinadora d'etapa més que els que no estan vinculats a la USEE.

7. Els avenços de l'experiència USEE/C.Agrupament són coneguts

			Grau de satisfacció					
		%	1	2	3	4	5	
En el nivell	2 3	36%				1	1 3	4,8
En el cicle	2 2	29%					2 2	5
En el claustre	6 5	79%			1	4 1	2 3	4,364
Pels professionals directament implicats	3 4	50%				1	2 4	4,857
Per la direcció	4 5	64%			1	3 1	1 3	4,333
No es comenten	0 0	0%						0

Els resultats que fan referència al coneixement dels avenços de l'experiència, podem dir que la majoria dels que han contestat el qüestionari els coneixen a nivell de claustre, però caldria saber si ens referim al claustre del parvulari i Primària o del centre, perquè llavors les coses canvien bastant. D'altra banda, també es percep que els mestres pensen que la direcció està al corrent. Quant a la satisfacció, les més altes les manifesten els professionals directament implicats en la USEE, mentre que els que no estan directament implicats són més crítics. A més a més, al fixar-nos en les respostes que han donat els dos tipus de professors, quant a on es coneixen els avenços de l'experiència, veiem que són força similars i que coincideixen en gran part.

IMPLICACIÓ

Es caracteritza per:

- Establir xarxes de comunicació
- Desenvolupar sentiments d'identitat i participació entre alumnes, mestres i pares
- Fomentar un clima obert que facilita la comunicació
- Promoure sentit de pertinença
- Afavorir la cohesió interna
- Reconèixer el compromís del professorat, en especial dels que inicien l'experiència

Tal i com s'ha fet al comentar els resultats de l'escola Bellaterra, al voltant de la variable IMPLICACIÓ hem desenvolupat uns ítems organitzats en tres categories que faciliten la implicació de la comunitat educativa en un projecte d'innovació com és el cas de la USEE/Agrupament.

Aquestes categories tornen a ser:

1. La participació que facilita el compromís
2. La comunicació
3. El sentit de pertinença

Així doncs, seguint en mateix esquema, l'anàlisi dels resultats es farà seguint també aquest criteri. Cal dir també, un cop més, que aquestes categories apareixen d'alguna manera reflectides en els qüestionaris de les famílies i alumnes.

PARTICIPACIÓ

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. Els alumnes de la USEE/Agrupament participen en els òrgans de gestió (assemblees, comissions, festes...) de l'aula ordinària de referència ¹³	5 5 72%	1 7%		1 7%			2 1 21%	2 14%	2 5 58%
2. Els alumnes d'USEE/Agrupament participen junt amb els companys de classe en esdeveniments socials i culturals (festes, sortides, colònies) que organitza el centre	6 7 93%	1 7%					1 1 14%	2 14%	4 6 72%

¹³ No contesten a la pregunta 1: 1 1 (14%)

3. Tots els mestres participen en espais de treball on es parla de les necessitats dels alumnes i de les formes de treball que s'organitzen	6 5 79%	1 1 14%	1 7%				1 7%	1 1 14%	6 5 79%
4. Els pares dels alumnes de la USEE/C.A tenen oportunitat de reunir-se i parlar entre ells ¹⁴	3 2 36%	1 1 14%	1 2 21%		1 7%		1 1 14%	1 1 14%	2 3 36%
5. Els pares dels alumnes de la USEE/C.Agrupament col·laboren en activitats del centre com: sortides, responsables de classe, explicació d'experiències personals, altres aportacions ¹⁵	5 2 50%	1 1 14%	1 1 14%	1 7%	1 7%		2 14%	3 21%	3 3 44%

A continuació, i per tal d'analitzar aquest apartat de la millor de les maneres, el comentarem dividint-lo en tres petites parts: la participació a nivell d'alumnes, la participació a nivell de mestres i la participació a nivell de famílies.

1. Participació a nivell d'alumnes (preguntes 1 i 2)

Quant a la participació d'alumnes d'USEE en la gestió d'activitats a la classe, els mestres directament implicats ho valoren molt positivament en un percentatge força alt. Amb tot, aquesta sembla no ser una opinió compartida per la totalitat de la comunitat educativa ja que també trobem opinions de desacord i abstenció.

És millor, però, la valoració quant a la participació en esdeveniments socials i culturals del centre. I tot i que la satisfacció és bona, tenim un 28% de mestres, inclosos els de la USEE, que es mostren més crítics. Així doncs, es comencen a perfilar dubtes sobre les possibilitats de participació d'aquests alumnes: es limitarà la seva participació a uns àmbits determinats?

2. Participació a nivell de mestres (pregunta 3)

Tot i que la majoria dels professionals opina que tots els mestres participen en espais de treball on es parla de les necessitats dels alumnes i les formes de treball que s'organitzen, sembla que no és del tot cert, ja que un 21% dels enquestats no es manifesta com totalment d'acord amb aquesta afirmació. Així doncs, el grau de satisfacció és conseqüent amb la visió que tenen els educadors sobre la participació dels mestres. Amb aquesta posició crítica s'identifiquen, sobretot, professionals de la USEE.

¹⁴ No contesten a la pregunta 4: 2 2 (29%)

¹⁵ No contesten a la pregunta 5: 2 (14%)

3. Participació a nivell de famílies (preguntes 4 i 5)

Les preguntes que fan referència a aquest aspecte mostren una dispersió d'opinions significativa quant a la valoració i a la satisfacció. A més a més, també trobem significatiu el nivell d'abstenció dels professionals. Possiblement aquesta abstenció s'expliqui perquè hi ha mestres, inclosos els de la USEE, que potser no es plantegen que les famílies de fills que són usuàries de la USEE es reunixin entre si. De la mateixa manera, probablement no són conscients dels beneficis que pot comportar aquest fet a nivell d'implicació amb el centre que acull als seus fills.

Quant als resultats de la col·laboració de les famílies de la USEE en activitats del centre, on també observem aquesta varietat d'opinions, podríem preguntar-nos si els professionals ho viuen com a una fràgil col·laboració i una certa delegació per part d'algunes famílies.

COMUNICACIÓ

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
6. Els pares dels alumnes de la USEE/C.A. són informats sistemàticament de les actuacions que es fan amb els seus fills	6 4 71%	1 3 29%						1 2 21%	6 5 79%
7. Els mestres que tenen alumnes de la USEE/C.Agrupament. informen als seus alumnes de l'esforç, progrés acadèmic i personal que fan ¹⁶	5 2 50%	2 1 21%	1 7%				1 7%	2 1 21%	5 2 50%
8. Quan s'incorporen mestres i especialistes nous compten amb l'acompanyament dels que tenen més experiència amb aquest recurs ¹⁷	7 6 93%						1 7%	1 7%	7 4 79%
9. Els mestres i professionals de la USEE/C.A. comparteixen la seva experiència amb altres professionals dins i fora del centre.	6 5 79%	1 1 14%	1 7%				3 21%	1 1 14%	6 3 65%

10. Tots els pares del centre tenen informació d'aquesta experiència, mitjançant:

Documentació escrita (projecte educatiu, butlletins,...)

Registres visuals (fotos, DVD, treballs..)

Informació verbal donada en reunions de pares.... 7 7 100%

¹⁶ No contesten a la pregunta 7: 3 (21%)

¹⁷ No contesten a la pregunta 8: 1 (7%)

La comunicació també la dividirem en els tres apartats ja mencionats abans: famílies, alumnes i mestres.

1. Comunicació amb les famílies (preguntes 6 i 10)

Una part important dels mestres consideren que els pares dels alumnes de la USEE estan informats de les actuacions que es fan amb els seus fills, i els professionals que treballen en ella així ho confirmen. A més a més, tot i mostrar-se lleugerament crítics, sembla que estan satisfets. D'altra banda, les famílies estan informades, segons els mestres, a partir de les reunions de pares. Que passa si els pares d'alguns alumnes no venen a les reunions?

2. Comunicació amb els alumnes (pregunta 7)

No queda gaire clar fins a quin punt els alumnes de la USEE són informats dels seus progressos, ja que en els mestres vinculats a aquest recurs la reacció majoritària ha estat no contestar i els que han contestat no s'han posat d'acord en una sola resposta. En els mestres no vinculats a la USEE, la valoració i la satisfacció és més positiva; possiblement com valoren des de fora aquest fet, desconeixen les dificultats amb les que es troben els mestres que ho han de posar en pràctica.

3. Comunicació amb els mestres (preguntes 8 i 9)

Els mestres tenen molt estructurada l'acollida als nous professors que s'incorporen i estan satisfets de com es fa. Quant a si els mestres i professionals de la USEE comparteixen la seva experiència dins i fora, per part dels mestres de la USEE tenen clar que sí i es mostren satisfets, tot i detectar-se algunes corrents crítiques per part d'aquest col·lectiu, que no ho veuen de manera tant clara i optimista.

SENTIT DE PERTINENÇA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
11. Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clars els seus referents adults (tutor, mestre suport) ¹⁸	5 7 86%	1 7%					1 7%	1 7%	5 6 79%
12. Els alumnes d'USEE/Agrupament tenen clar quin és el seu grup d'edat de referència ¹⁹	4 6 72%	2 1 21%				1 7%	1 7%	2 14%	3 6 65%
13. Els mestres i professors de suport de la USEE/Agrupament senten que el recurs és valorat i troben suport dins i fora del centre (administració, famílies) ²⁰	4 2 43%	3 21%	3 1 29%				3 1 29%	1 2 21%	3 3 43%

De les respostes que s'ha donat a aquestes preguntes podem extreure que els mestres opinen que els alumnes de la USEE tenen clars els seus referents adults, la qual cosa, tenint en compte el seu perfil, és un aspecte molt positiu per la seva vinculació. Com que la satisfacció és molt alta, podem dir que els professors són conscients de la importància que té aquest fet. També sembla que els mestres opinen que els alumnes de la USEE tenen clar o bastant clar quin és el seu grup de referència. Això també ens indica el nivell de presència que tenen aquests nens a l'aula ordinària. La satisfacció és bona però es comença a entreveure alguns dubtes sobre la qualitat d'aquest sentit de pertinença al grup. Sobre la valoració del recurs s'entreveuen dubtes, sobre tot per part dels professionals directament implicats. De fet la satisfacció ho expressa clarament. Pot ser manca informació i falta de difusió de l'experiència o potser que s'haurien de canviar coses i hi ha incertesa sobre aquesta qüestió.

¹⁸ No contesten a la pregunta 11: 1 (7%)

¹⁹ No contesten a la pregunta 12: 1 (7%)

²⁰ No contesten a la pregunta 13: 1 (7%)

TEMPS PER A LA PLANIFICACIÓ

Es caracteritza per:

- Vincular les conviccions i valors de l'escola a les experiències que es posen en pràctica
- Reconèixer la importància del que es fa. Quan una cosa és important es prioritza.
- Creació d'espais de treball individual i de grup per l'anàlisi del treball, la discussió, la presa de decisions, avaluació de resultats, la formació, la reflexió personal, l'elaboració de material, la recerca d'estratègies més adients per les diferents situacions que es donen
- Tutoria

VINCULAR LA “VISIÓ” A LA PLANIFICACIÓ

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. Els mestres valoren positivament i necessaris els espais de coordinació del suport del centre	7 6 93%	1 7%						1 7%	7 6 93%
2. Els mestres valoren que a les coordinacions s'haurien de tenir menys temes de gestió general i més per compartir i dissenyar la gestió de l'ensenyament /aprenentatge de tots els alumnes ²¹	1 7%	2 3 36%	4 2 43%	1 7%			2 2 29%	3 3 43%	2 1 21%
3. El centre es defineix en el seu PEC obert a la diversitat i a la innovació i promou el debat sobre les experiències que en relació a aquests valors es porten a terme	7 7 100%							1 7%	7 6 93%

Aquests ítems ens informen que hi ha una correlació entre el valor que donen els mestres als espais de coordinació del suport del centre i la satisfacció de com es duu a terme. A més a més, els espais de coordinació del suport del centre son altament valorats. Quant al contingut de les coordinacions, els mestres estan dividits, doncs aproximadament la meitat pensen que s'hauria de parlar més de gestionar l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i l'altra meitat opinen que està bé l'equilibri que es dona entre els temes de gestió i els temes més pedagògics. Malgrat això, un bon nombre de mestres accepten la situació que es dona segons ens indica la satisfacció

²¹ No contesten a la pregunta 2: 1 (7%)

Una USEE, un recurs per a tot el centre

referida a aquests ítem. Aquesta resposta ens fa pensar que han contestat l'enquesta membres de la direcció i coordinació i no sabem si amb les seves opinions volen manifestar la importància de la gestió en el bon funcionament de la classe i per tant es reforça una de les posició dels mestres. L'altra posició podria indicar una necessitat emergent de compartir més els reptes de la pràctica diària. De qualsevol manera, en uns resultats en els que destaquen puntuacions en general satisfactòries, ens crida l'atenció una certa posició crítica per part de tot tipus de mestres inclosos els de la USEE.

Un altre punt destacable és que hi ha una forta correlació entre la visió i els valors del centre i els mitjans que es porten a terme per aconseguir-los. A més a més la immensa majoria dels mestres estan molt satisfets.

ESPAIS DE TREBALL INDIVIDUAL I DE GRUP

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
					1	2	3	4	5
4. Es dedica temps a coordinar les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (reunions de nivell, cicles, CAD, amb els professionals d'USEE/C.A. mestres de suport, EAP i altres serveis) ²²	6 5 79%	1 1 14%						1 1 14%	6 5 79%
5. Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat (inclosos el que tenen més risc d'exclusió)	7 5 86%	2 14%						2 14%	7 5 86%
6. En els espais de treball dels mestres es contempla temps pel treball personal	6 6 86%	1 1 14%						1 1 14%	6 6 86%
7. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per l'anàlisi del treball i avaluació dels resultats	6 5 79%	1 2 21%						1 2 21%	6 5 79%
8. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per la formació i reflexió sobre la pràctica	6 5 79%	1 2 21%						1 2 21%	6 5 79%

En aquest apartat observem que en general els mestres valoren molt positivament els espais de treball personal i de grup i es mostren satisfets amb aquesta situació. També cal mencionar que els espais per treballar en grup que permetin introduir millores per tal que tots els alumnes progressin i els espais de grup amb caràcter més institucional que

²² No contesten a la pregunta 4: 1 (7%)

Una USEE, un recurs per a tot el centre

permeten desenvolupar iniciatives que millorin el caràcter inclusiu del centre són també valorats positivament i a més els mestres estan satisfets de com es desenvolupen aquests àmbits de treball.

La reflexió sobre la pròpia pràctica entesa també com una manera de formar-se, es troba una mica a faltar. Si comparem els resultats dels ítems anteriors amb aquests, tot i que la puntuació és alta, hi ha una certa caiguda quant a la satisfacció.

TUTORIA

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
9. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer sessions de tutorització (acollida individual a alumnes) ²³	6 4 72%	1 2 21%						1 2 21%	6 4 72%
10. En els espais de treball dels mestres es contempla temps per fer treball amb famílies ²⁴	5 6 79%	1 7%						1 7%	5 6 79%

Dels resultats destaquem que es valora l'acollida individual dels alumnes i, en els casos dels nens de la USSE, és porta a terme amb una satisfacció força alta. Sembla ser que es considera necessària aquesta pràctica pedagògica.

D'altra banda, tot i que l'abstenció a la pregunta 10 és més alta que a la 9 (14% vs 7%), podrien extreure que aquest és un tipus de centre que prioritza l'atenció amb famílies, doncs té contemplats els espais i estan contents amb els resultats que aquesta activitat proporciona pel bon funcionament dels alumnes i l'escola

²³ No contesten a la pregunta 9: 1 (7%)

²⁴ No contesten a la pregunta 10: 1 1 (14%)

COORDINACIÓ DELS SUPORTS:

suport al professorat/suport a l'alumne

Inclou el concepte de suport en sentit ampli, tal i com està recollit a l'Índex. És a dir, com *totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat*.

- Treball cooperatiu entre mestres, formació, suport dins l'aula, xarxes de col·laboració
- Treball cooperatiu entre alumnes com estratègia d'inclusió, ensenyament adaptatiu (currículum comú i oportunitats d'aprenentatge flexibles i adaptades tenint en compte els interessos dels alumnes)

SUPORT AL PROFESSORAT

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
1. Els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament tenen oportunitats de formació continuada i adaptada al perfil d'aquests alumnes	6 2 57%	1 5 43%						1 4 36%	6 3 64%
2. L'escola quan fa demanda de formació considera les propostes que fan els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament	6 3 64%	1 4 36%						1 4 36%	6 3 64%
3. Els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament consideren necessaris espais de supervisió, reflexió i acompanyament amb altres professionals que porten experiències semblants ²⁵	5 4 62%	1 1 14%	1 7%				1 1 14%	1 7%	5 4 62%
4. Els mestres i professors de suport de la USEE/C.Agrupament tenen espais dins de l'escola per fer una coordinació sistemàtica de la tasca educativa	6 6 86%	1 1 14%						1 2 21%	6 5 79%
5. Els mestres de la USEE/C.Agrupament coneixen en quines àrees de treball podrien rebre ajuda dels serveis externs (EAP, CREDAV, altres especialistes, etc.)	6 6 86%	1 1 14%						1 2 21%	6 5 79%

²⁵ No contesten a la pregunta 6: 2 (14%)

6. Els mestres treballen col·laborativament (en equips o compartint docència a l'aula) per introduir millores que permetin l'èxit de l'alumnat (inclosos el que tenen més risc de qualsevol exclusió)	7 7 100 %								7 7 100 %
7. Quan el professor de suport de la USEE/C.Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten, es poden adequar millor les activitats i els recursos educatius a les seves possibilitats .	7 6 93%	1 7%							7 7 100 %
8. Quan el professor de suport de la USEE/C.Agrupament està treballant dins l'aula "ordinària" amb aquests alumnes i d'altres que el necessiten, el tutor/a se sent més segur.	7 6 93%	1 7%						1 7%	7 6 93%
9. L'anàlisi del treball que es porta a la USEE/C.Agrupament i les decisions posteriors es fa en col·laboració l'equip de mestres i els professionals especialistes de la USEE/C.A.	7 6 93%		1 7%					1 7%	7 6 93%

En aquest apartat hem agrupat les respostes en funció de diferents actuacions que pensem que proporcionen suport al professorat:

A) Formació continuada i adequada al perfil dels alumnes (preguntes 1,2 i 3)

Tot i valorar positivament la formació, no es veu l'entusiasme que s'ha detectat en altres preguntes. La posició més crítica és la dels mestres de la USEE. I és que sembla que aquests no estan del tot satisfets amb la formació, mentre que els mestres que no són de la USEE la consideren suficient. Són conscients aquests professionals de la formació extra que es necessita per atendre als alumnes de la USEE? Una consideració semblant es podria extreure de les propostes de formació que des del centre poden fer els mestres de la USEE, doncs sembla que no es tenen en consideració tal i com mereixen i a la vegada s'observa de nou la posició dels que no treballen a la USEE que sembla desconexedora d'aquesta percepció dels seus companys. La creació d'espais de supervisió i d'intercanvi d'experiències entre professionals de la USEE que també podria considerar-ne com una oportunitat formativa és una activitat moderadament valorada pels mestres de la USEE alguns dels quals s'abstenen d'opinar. Potser es desconexen o si s'han fet s'han dipositat expectatives que no s'han complit.

B) Espais per a la coordinació de la tasca educativa (pregunta 4)

Analitzant aquest apartat veiem com els espais creats són valorats i els professionals es mostren satisfets. Fixant-nos més detalladament en el que ens diu l'apartat "grau de satisfacció" podem veure que aquest és lleugerament inferior, la qual cosa ens porta a dir que una cosa és generar els espais i una altra és dotar-los de contingut adequat..

C) Serveis de suport extern (pregunta 5)

En aquest apartat destaquem que els mestres, i sobretot els de la USEE, coneixen en quines àrees de treball poden rebre ajuda per part dels diferents serveis externs (EAP, CREDAV..) i la satisfacció en general és alta. Remarquem aquest fet perquè en altres apartats on seria pertinent anomenar-los, no han estat tant contemplats com en aquest. Si aquesta resposta respon a la realitat s'haurien de fer servir per potenciar aquest treball en xarxa necessari per atendre les necessitats dels nens de la USEE.

D) Treball col·laboratiu (preguntes 6, 7, 8 i 9)

Dos mestres alhora dins l'aula ordinària donen seguretat? S'adeqüen activitats i recursos a les necessitats de tots els alumnes? Els resultats responen afirmativament. I és que s'observa que aquesta és una pràctica, que el 100% dels professionals assegura que es duu a terme, que facilita el suport als alumnes i també als mestres, doncs els professors es troben més segurs i poden adequar les activitats als diferents alumnes. Aquest fet proporciona una satisfacció sense "matisos" als mestres, ja que perceben que se'n poden beneficiar tots els alumnes. D'altra banda, també veiem com l'anàlisi del treball de la USEE es fa en col·laboració mestres i especialistes i la valoració i satisfacció és força alta. Només hi ha un professional de la USEE una mica més crític.

SUPORT A L'ALUMNE

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
10. Es flexibilitzen i diversifiquen les oportunitats d'aprenentatge per tal que tots els alumnes tinguin aspiracions sobre el propi èxit. ²⁶	6 6 86%	1 7%						1 7%	6 6 86%

²⁶ No contesten a la pregunta 8: 1 (7%)

11. Els alumnes de la USEE/C:Agrupament tenen un treball adaptat a les seves capacitats dins d'un currículum comú	7 7							7 7
	100%							100%
12. Els mestres i professors de suport USEE/C.Agrupament coneixen i valoren quines són les barreres per l'aprenentatge i la participació dels alumnes amb més necessitats	7 6	1					1	7 6
	93%	7%					7%	93%
13. Els alumnes de la USEE/C.Agrupament tenen una organització de classe adaptada a les seves necessitats	7 7							7 7
	100%							100%
14. Es té en compte l'opinió i el interès dels alumnes d'USEE/C.Agrupament i d'altres necessitats per organitzar activitats d'ensenyament/aprenentatge	4 4	3 3					2 2	5 5
	57%	43%					29%	71%
15. Sempre que es pot, s'estudien i ofereixen espais de treball autònom (sense el mestre de suport) a la classe "ordinària" pels alumnes d'USEE/C.Agrupament.	6 5	1 2					1 1	6 6
	79%	21%					14%	86%
16. Els alumnes d'USEE /C.Agrupament participen en les activitats de treball cooperatiu que s'organitzen a l'aula ordinària	7 6	1					1	7 6
	93%	7%					7%	93%

En aquest apartat també hem fet diferents agrupacions entenen com suport a l'alumne:

A) Oportunitats d'aprenentatge diferents i flexibles adreçades a tots els alumnes.

(pregunta 10) Es correlaciona la valoració i la satisfacció i observem també que hi ha coincidència d'opinions entre tots els professionals, siguin o no de la USEE.

B) Currículum comú i activitats adaptades. (pregunta 11) Sembla que en els cursos on estan els nens de la USEE, aquesta pràctica es pot fer i amb total satisfacció. Els mestres dipositen molta confiança en els professionals de suport de la USEE perquè coneixen les barreres que dificulten l'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats.

C) Organització de classe flexible. (pregunta 12) Tots els mestres valoren i estan molt satisfets de com s'adapta la classe per atendre les necessitats dels alumnes de la USEE

D) Tenir en compte l'opinió i els interessos de tots els alumnes. (pregunta 13) En el nostre cas veiem que no sempre és possible, ja sigui pel perfil dels alumnes de la USEE o per les dificultats per compaginar aquest fet. Quan es pot fer, però, la satisfacció és alta.

- E) Fomentar l'autonomia dels alumnes de la USEE. (pregunta 14) Aquesta situació ha satisfet molt en els casos d'alumnes de la USEE que s'ha pogut posar a la pràctica. Hem de dir que el fet de tenir personal de suport ha facilitat la valoració i el traspàs progressiu d'aquesta autonomia d'alguns alumnes el marc de la classe ordinària.
- F) Treball cooperatiu a l'aula. (pregunta 15) Aquesta manera de fer suport als alumnes, sobretot en els de la USEE, és una de les eines de participació a l'aula ordinària més potents però a la vegada més incerta a mida que els alumnes pugen de curs i els nivell més conceptuals són més exigents. De moment els resultats ens informen que es fan i els mestres estan satisfets.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

En aquest apartat ens fixarem, en la informació que ens proporciona el qüestionari en relació a tres blocs de contingut:

- Recopilar, ordenar i avaluar informació d'una ampla varietat de fonts per tal de planificar millores en les pràctiques educatives i en les polítiques
- Reflexionar sobre la pràctica permet observar la presència, participació i l'èxit dels alumnes més vulnerables i detectar on estan les barreres per l'aprenentatge
- Reflexionar sobre la pràctica docent permet un millor aprofitament dels recursos interns que funcionen i generar canvis que beneficiïn a tots els alumnes

Volem saber si a partir de l'experiència USEE/Agrupament es facilita i es dona importància al fet que els mestres reflexionin (es facin preguntes) sobre com treballen.

A) Recopilar, ordenar i avaluar la informació

Així doncs, en primer lloc, volem saber què es desprèn de la part de "Reflexió sobre la pràctica" que s'ocupa de recopilar, ordenar i avaluar la informació a partir d'una ampla varietat de fonts per tal de planificar millores en les pràctiques educatives i en les polítiques.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
1. El professorat i els mestres de suport de la USEE/C.Agrupament elaboren accions per superar els obstacles detectats	7 7 100%								7 7 100%

2. Els mestres per identificar els obstacles que limiten l'aprenentatge dels alumnes²⁷

		%	Grau de satisfacció					
			1	2	3	4	5	
Escolten la opinió dels seus alumnes, inclosos els de la USEE/C. Agrupament i altres necessitats	5 4	69%			1		4 4	4,78
Fan observacions	6 7	100%			1		5 7	4,85
Enregistren moments de treball i actuacions diverses	6 2	62%			1		5 2	4,75
Analitzen treballs i altres produccions	6 3	69%			1		5 3	4,78
Comparteixen sentiments	5 6	85%			1		4 6	4,82

Queda clar que els professionals directament implicats en la USEE fan un registre i seguiment molt acurat dels alumnes per tal que superin els obstacles i així ho veuen també els companys mestres que no està directament vinculat amb la USEE. La satisfacció és total.

Tal i com es desprèn d'aquesta pregunta, per identificar els obstacles que limiten l'aprenentatge dels seus alumnes, els mestres fan servir diferents fonts. La més utilitzada, emprada per la totalitat dels professionals enquestats és l'observació, seguida del fet de compartir sentiments. A més a més, sembla que les altres fonts també són força utilitzades. El grau de satisfacció de totes les opcions és força alt, però també destaquem la veu crítica que no per ser minoritària no l'hem de tenir en comte, doncs pot ser considera que aquestes accions no es fan tant com s'haurien de fer o pel contrari son insuficients i son necessàries d'altres no incloses en el llistat que hem proposat.

²⁷ No contesten a la pregunta 3: 1

B) Detecció de les barreres per a l'aprenentatge

En segon lloc, volem comentar quina informació ens dona l'apartat de "Reflexió sobre la pràctica" que permet observar la presència, participació i l'èxit dels alumnes més vulnerables i detectar on estan les barreres per a l'aprenentatge.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
3. El professorat i mestres de suport de la USEE/C.Agrupament analitzen junts quins aspectes de la pràctica actuen com obstacles en quan la participació d'aquest alumnat ²⁸	6 7 93%								6 7 93%

Els resultats de la pregunta nº 3 ens indiquen que la reflexió sobre els obstacles que la pràctica de cada dia interposa als alumnes de la USEE són valorats conjuntament pels mestres de suport de la USEE i pels que no ho són. Aquest fet tothom l'identifica com a cert, a excepció d'un mestre que no treballa a la USEE i que no es pronuncia. Pels que sí contesten, això produeix un molt alt grau de satisfacció.

C) Aprofitament dels recursos

I en tercer lloc, cal dir que reflexionar sobre la pràctica docent permet un millor aprofitament dels recursos interns que funcionen i generar canvis que beneficiïn a tots els alumnes. A continuació, exposem els resultats d'aquest apartat.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
4. Analitzar la pràctica diària per adaptar-la a tots els alumnes, inclosos els de NEE permet als mestres mobilitzar i flexibilitzar recursos ²⁹	5 6 79%	1 7%						1 7%	5 6 79%
5. Aquests canvis beneficien la qualitat educativa d'altres alumnes, inclosos els de NEE ³⁰	6 4 79%	2 14%						2 14%	6 4 79%

²⁸ No contesten a la pregunta 3: 1 (7%)

²⁹ No contesten a la pregunta 4: 2 (14%)

³⁰ No contesten a la pregunta 5: 1 (7%)

6. El fet de treballar directament amb alumnes d'USEE/Agrupament ha provocat canvis en el teu treball d'aula ³¹	1	3	2				2	4
	14%	43%	29%				29%	57%

7. Si la resposta és afirmativa, cita alguns:

		%	Grau de satisfacció					
			1	2	3	4	5	
He tingut més suport personal a l'aula	1 4	100%			1		1 3	4,6
He tingut material adaptat	1 2	60%				1	1 1	4,67
M'he trobat més segur perquè prenia decisions col·laborativament amb els mestres de suport	1 3	80%			1		1 2	4,5
La metodologia aplicada (anticipació de continguts, flexibilitat curricular, treball cooperatiu...) serveix també per altres nens amb NEE	1 4	100%			1		1 3	4,6
Altres	0 0	0%						0

Analitzar la pràctica diària per adaptar-la a tots els alumnes, inclosos els de NEE permet als mestres mobilitzar i flexibilitzar recursos i fer-ho de manera flexible. A més a més, es podria dir que es detecta receptivitat per part de tots i, per extensió, del centre, doncs fins ara hi ha un alt grau de satisfacció. De fet, recordo com el centre va fer esforços per tal que a les colònies d'estiu estigués la mateixa educadora de la USEE que havien tingut durant el curs, per tal de mantenir els referents. Així mateix, la psicopedagoga es va implicar en fer el traspàs i col·laborar en el disseny d'algunes activitats per colònies que es consideraven necessàries per tal d'atendre les necessitats d'aquests alumnes.

En relació a la pregunta 6, els mestres que treballen amb alumnes de la USEE creuen que aquest fet ha provocat algun o pocs canvis en el treball de l'aula i fins i tot un 29% creu que no s'han produït canvis. Sorprèn que, a més a més, es mostrin satisfets amb aquesta situació. Cal mencionar, però, que hi ha un mestre que s'ha abstingut. Interpretem que es donaven bastants de les condicions citades a la pregunta següent per acollir aquests alumnes i la qualitat no s'ha modificat. Quant als beneficis que es valoren com a canvis destaca el suport dins l'aula. Creiem que aquest benefici ha d'anar vinculat a altres canvis com son el treball cooperatiu (també molt valorat) entre mestres i respostes flexibles a l'activitat educativa.

³¹ No contesten a la pregunta 6: 4 1 (37%)

4.3.2.- Resultats qüestionari alumnes

ASPECTES COMUNS ALS DOS CENTRES

Aquests qüestionaris recullen les opinions i els pensaments de nens i nenes des de P4 fins a 6è. Alguns són nens de la **USEE/Agrupament** (opinions recollides en color **verd**); d'altres són de **NEE** amb dictamen de l'EAP (respostes en color **blau**); i la resta són alumnes sense un perfil determinat (respostes de color **vermell**).

El format ha estat d'entrevista. Aquesta s'ha fet a partir de les idees dels indicadors del qüestionari i adaptada al context i a l'edat dels alumnes. Els resultats quantitatius s'han extret a partir del nombre d'alumnes que ha respost les preguntes.

Com que s'ha establert un diàleg amb l'entrevistadora, tots els nens havien de tenir un mínim de llenguatge expressiu. En algun cas en el que la interpretació es feia difícil, com que estava present el mestre de suport s'ha pogut extreure el contingut. Alguna pregunta que no ha entès algun nen o que no l'hem entès nosaltres, hem afegit la resposta a una casella extra anomenada NS/NC.

ESCOLA BELLATERRA

Total d'alumnes entrevistats: 25

Alumne d'USEE/Agrupament SI 7 NO 14 4

Rep ajuda del mestre de suport SI 2 4 7 NO 12

Aspectes rellevants que volíem saber

Conèixer, viure i acceptar la diversitat.

Com interpreten els alumnes algunes de les dificultats amb les que es troben a l'escola?

Les atribueixen als nens d'Agrupament/USSE?

Les diferències i dificultats és quelcom que ens toca a tots?

Tots som diversos

	SI	NO
1. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria sentir millor, són sords. Els coneixes?	14 4 7 100%	

Constatem que el 100% coneix als nens sords. Aquest fet posa de manifest que el treball de conscienciació explícit que s'ha fet respecte al que representa aquesta identitat ha estat efectiu. I és que aquest coneixement abasta a tota l'escola, tal i com mostra la resposta d'un nen de 5 anys quan diu "A quasi tots els conec". Hem de pensar que per a un nen oient de P5, que conegui a quasi tots els nens sords quan el parvulari està en un edifici separat, que fa diferent horari que la primària i que hi ha nens sords fins a 4rt és un èxit de presència d'aquest col·lectiu. Un altre fet destacable és que dins del col·lectiu dels sords, s'identifiquen entre ells. Una nena de 4rt ho confirma "Els conec a tots". Amb tot, acceptar la pròpia diferència a vegades és molt difícil. Un nen sord de 1er diu que coneix a un nen sord i cita a J., que és S. Down.

	SI	NO
2. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria entendre les explicacions dels mestres i tenen problemes per aprendre algunes coses. Els coneixes?	12 3 6 84%	2 1 1 16%

Un 84% coneix companys que a vegades no comprenen les explicacions i els hi costa aprendre, però destaquem que només un nen cita als sords com a alumnes als quals els

hi costa aprendre les explicacions dels mestres, quatre citen a dos nens S.Down, dos nens de NEE, un d'ells S.Down, reconeixen que ells mateixos tenen dificultats per aprendre i que, per tant, tenen consciència de quines son les seves dificultats. La resta de nens se'n adonen de que aquesta circumstància es concreta de manera diferent en alguns companys (“A H. moltes coses l’hi han de repetir.”, “A C. li costa i va a reforç”). Fins i tot ells mateixos admeten tenir, en algun moment, problemes per aprendre algunes coses (“Al R. li costen les sumes i a mi llegir i escriure”). S’ha de remarcar, també que un 16% no coneixen a cap nen que tingui problemes per aprendre.

	SI	NO	NS/NC
3. A l’escola hi ha nens als quals els agradaria tenir amics; alguns estan sols a l’hora de jugar i d’altres estan sols a l’hora de treballar. Els coneixes?	4 3 3 42%	9 4 54%	1 4%

Observem que la meitat dels nens no coneixen o ignoren que hi ha companys que estan sols en els moments més importants de la seva vida escolar: jugar i treballar. Per a algú és tan contundent aquest fet que diu “Fins i tot l’A G es relaciona amb nosaltres” (que és un nen que fa escolarització compartida amb un centre d’Educació Especial). L’altra meitat donen a aquesta situació diferents lectures:

- És una situació passatgera (“Abans a la meva classe havia una, però ara ja te amigues”)
- És una situació que depèn molt dels altres (“No troben amics i no saben amb qui poden jugar”)
- Descriuen la situació de tal manera que als adults ens hauria d’interpel·lar (“A A. li preguntem si vol jugar, però no juga i es queda sense parlar”, “Una nena a 5è juga sola i si li dius si vol jugar, no contesta i se’n va corrents”)
- És una conseqüència d’alguna cosa que no han fet bé (“Sí, perquè si els castiguen es queden sols”). Aquesta resposta correspon a un nen sord de 4 anys, que indica que quedar-se sol ja és un càstig.

Cal mencionar que, tenint en compte les respostes, ningú ha assenyalat als nens de la Agrupament com a nens que estan sols. Això ens indica que els companys, en el que respecta a la interacció amb els altres, els viuen com qualsevol altre nen. Però, com es veu a sí mateix aquest col·lectiu i el que nosaltres anomenem de NEE? Reconeixen que

tenen alguna dificultat d'interrelació social? Només són significatives dues respostes. La primera correspon a una nena sorda de les grans que s'identifica amb aquesta situació (“A vegades, jo”). I el mateix passa amb un nen de NEE (“Jo, Jo”).

	SI	NO
4. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria respectar les normes de classe però a vegades no les entenen i es barallen. Els coneixes?	14 3 7 96%	1 4%

El 96% d'alumnes coneixen companys o fins i tot ells mateixos no han respectat les normes de classe en algun moment. Observem que els nens reconeixen que els conflictes són força habituals en les relacions entre les persones (“Conec molts; a la meva classe al D. s’ha mort el seu pare i el J. li provoca i diu tu puto pare s’ha mort”, “Al R. algun cop l’hem deixat sense parlar, l’hem ensenyat a demanar perdó però li va costar. L’hem donat moltes oportunitats. Si ara ho desaprofita, no sabem que fer”, “A. i R. es peguen i no seuen bé a la cadira, fan tonteries”, “J. i G. no volen anar junts a la taula”). A més a més, sembla que el pati és un lloc on fàcilment es dona aquesta situació. Alguns alumnes diuen “Hi ha bastants baralles al pati”. També s’ha de dir que aquest fet té repercussions a l’aprenentatge “(...) i a més no escolten ni fan la feina”.

Hi ha dos alumnes de NEE que són identificats per dos companys com a nens que es fiquen en baralles i no respecten les normes de la classe i a la vegada aquests dos nens, reconeixen expressament que tenen aquesta dificultat.

Benestar personal i social

Volem explorar en aquest bloc de preguntes, com es troben els alumnes a l'escola i a la classe, si poden establir relacions socials, si tenen amics, si poden participar, si se senten valorats i respectats com a persones úniques que son.

Aquest conjunt d'elements, faciliten l'atribució de sentit als aprenentatges i milloren la qualitat de vida de tots els nens, en especial els de la USEE/Agrupament

Relacions d'ajuda

	SI	NO	NS/NC
1. Els nens de la classe s'ajuden encara que alguns d'ells tinguin dificultats	14 3 6 92%	1 4%	1 4%
2. Quan s'ha de treballar per parelles o en grup, pots fer-ho amb qualsevol company, encara que tingui dificultats	14 4 6 100%		

Aquestes dues preguntes són complementàries. Amb elles volem saber com viuen i si es dona la relació col·laborativa entre alumnes, tant a nivell general com a un valor que es propicia a les relacions entre persones com a la col·laboració gestionada pels mestres proposant estructurades de treball que l'afavoreixi (parelles, petits grups, etc).

Així doncs, de les respostes donades pels nenes podem extreure informació com que la majoria s'ajuda entre si, tot i que amb certs matisos (“Alguns si”, “A vegades”, “Els hi diem”, “Si ens ho demanen, sí”, “Gaire bé sempre”, “Ho puc fer però a vegades has de parar el teu treball una mica i ajudar-li”, “A vegades”, “Como a mi”) o que hi ha una forma d'organitzar la feina que afavoreix que es doni aquesta relació (“Com que sempre ens posem en parelles o grups, ens ajudem. Nomes estem sols pels exàmens”, “A vegades no ens deixen triar” i, per tant, s'ha de treballar amb qualsevol company, “La mestra diu que el J.(NEE) està als grups i intenta fer algo de la tasca encomanada al grup”, “Hem fet junts treballs i han sortit bé”, “Quan estic amb el J. ho fem molt bé, a nosaltres tampoc ens agradaria que no ens ho fessin”). Dins del col·lectiu de nens sords i de NEE trobem nens que responen com qualsevol altre i per tant “A vegades” se senten ajudats o no els agrada fer-ho amb algun tipus de nens (“No al D (NEE) i a l'E”) i nens que es reafirmen i volen fer les coses ells sols (“No sé, jo sé fer les coses”) i sentir-se competents en alguna cosa per poder-ho oferir als altres (“L'A. m'ajuda a mi i jo al J. (NEE)”, “Si algú no entén algo d'anglès, li ajudo”). Amb tot, el fet que sempre determinats nens se sentin ajudats, costa d'acceptar (“A vegades s'enfaden amb el J (NEE), però són amics”).

El referent

3. Quan estàs trista o plores a l'escola, perquè t'has fer mal,perquè t'has barallat, perquè et trobes malament...qui et consola?
Les amigues 3, 2 El meu millor amic i si no em trobo bé, la monitora 3 "A alguna amiga, depèn del moment, al professor" "A mis amigos o al profesor" "A la mama i a la mestra que esta amb nosaltres" Mestra 10,1,3 La Carola (MALL) 2

Les respostes dels nens manifesten una xarxa de relacions de suport en la qual la mestra és la figura referencial per excel·lència. Si ens fixem en els nens de l'Agrupament, veiem que anomenen a la mestra de suport (MALL). En un segon termini pensen en els amics i posteriorment en els monitors. També trobem el cas d'un nen de NEE que comenta "M'intento consolar jo mateix". I dos de les nenes sordes més grans pensen en la mare "A la mare. A vegades no em deixen jugar, me dicen que estoy loca, no vol ser la meva amiga l'A."

L'escolta

	SI	NO	NS/NC
4. Quan els nens que tenen dificultats volen dir la seva opinió, tothom se'ls escolta?	13 2 5 80%	1 2 12%	2 8%

Dotar-nos de la capacitat d'escolta sembla un valor important per tal de sentir-nos tots valorats. En relació a això, en aquesta pregunta observem que tot tipus de nens pensen que costa sentir-se escoltat ("A vegades", "A vegades", "A vegades no gaire") i que alguns ho focalitzen en un col·lectiu determinat ("Els que no respecten les normes diuen quina tonteria,després se'ns riuen però en general ens respectem")

La paciència

	SI	NO	NS/NC
5. Creus que has de tenir més paciència amb els nens amb dificultats?	14 3 3 86%	1 4%	3 13%

Dotar-nos de paciència semblaria un valor per acceptar tots tipus de diversitat. Tot i que hi ha un col·lectiu que no sap o no contesta, els que confirmen que és necessària

donen arguments de diferents tipus. Per exemple, diuen que la paciència va unida a l'ajuda dels altres per poder aprendre. És l'atribució que surt més a les opinions dels nens (“Perquè no aprenen tan ràpid i els hem d’ajudar”, “A vegades se’ls ha de cuidar. L’E. escriu poc a poc i jo l’ajudo”, “Si a un li costa l’han d’ajudar, sinó mai aprendrà a fer-ho”, “Com que tenen audífons i els hem d’ajudar més”, “A alguns nens els costa llegir, fan faltes i els hem d’ajudar”, “Crec que els profes tenen molta paciència, repeteixen molts cops i fins i tot fan esquemes a la pissarra”). També diuen que tenir paciència vol dir controlar-se un mateix (“El J. em pega i li dic J. això no es fa i ell continua. Tinc paciència, però s’enfada”). O diuen que tenir paciència vol dir acceptar als altres (“Sí perquè els hem de respectar com són” (5 anys), “perquè sinó, no podran escoltar bé. A vegades parlo fluix i no em senten”).

No tenim arguments dels alumnes amb NEE en relació a aquest valor i crida l’atenció que el 13% d’alumnes que no sap o no contesta són del col·lectiu dels alumnes sords. Fins i tot hi ha un nen que diu que no és necessari tenir més paciència amb els nens amb dificultats. No sabem si podria referir-se a la identificació que fan alguns nens de paciència amb dificultat i per tant, en aquest cas, seria una no acceptació de la seva singularitat, la sordesa.

L’amistat

	SI	NO
6. Convides a nens amb dificultats a jugar a casa teva?	8 2 1 40%	6 2 6 60%
7. Els nens amb dificultats t’inviten a jugar a casa seva?	8 2 1 40%	6 2 6 60%

Aquestes preguntes les hem plantejat perquè ens interessava saber fins a quin punt l’acceptació de la diversitat traspasa les fronteres de l’escola. Sabem que és arriscat fer valoracions, donat que els horaris de les famílies actuals i la ubicació de l’escola no permet una interrelació com es faria en un barri. Aquí venen nens de diferents localitats perquè moltes famílies tenen vinculacions laborals amb la universitat. A més, l’Agrupament incorpora nens de diferents localitats de la zona sud del Vallès.

Feta aquesta introducció, hem de dir que hem acceptat nens amb dificultats en sentit ampli, tal i com ho venim explicant al llarg del capítol. És a dir, no parlem només dels nens d’Agrupament o de NEE. Constatem, però, que establir relacions fora de l’escola

Una USEE, un recurs per a tot el centre

amb nens amb dificultats no és fàcil i pot ser que no es donin les condicions necessàries (“El J.(NEE) moltes vegades ha vingut a dormir i m’agafa coses meves sense permís”, “El M (NEE) em va obrir el cap dos vegades”, “No em deixa la mare” han dit alguns nens, “La majoria són sense dificultats”). A més a més, observem que alguns nens de NEE s’inviten entre ells. Pot ser que sigui perquè les famílies estan més sensibilitzades amb l’exclusió social (“J. invita i es invitat per un amic que es diu P.”, “Jo. Invito a J”). Però els nens de l’Agrupament en gairebé la seva totalitat, segons diuen, ni conviden ni són convidats.

L’escola

	SI	NO
8. T’agrada venir a aquesta escola?	14 4 7 100%	

Els resultats que traiem d’aquesta pregunta, són inqüestionables.

Percepció quant als recursos que tenen els nens per a l’aprenentatge i la participació

Volem saber si els alumnes valoren si hi ha estratègies diverses per tal de que tots els alumnes aprenguin, si es valora l’esforç i l’acompanyament personal i acadèmic, si es fomenta l’interès per aprendre tots de tots i amb tots i si es té la percepció d’aprendre

L’acompanyament

1. Quan necessites ajuda per treballar, a qui preguntes?
Als nens/es 8 1 2. Al del meu costat 2 Als amics 2 1 2 “Al Carles,David...a la Tere,a la Gemma ,a la Dolors a l’Anna..(mestres)” “ A la mestra que esta allà i si no al nen dels costat” A la mestra. 4 3 3 A quina? ..Tutor/a....a la Carola(MALL). als teus pares

	SI	NO	NS/NC
2. En la teva opinió, els mestres ajuden a tothom que ho necessita?	14 4 5 92%		2 8 %

La percepció de la necessitat d'ajuda per aprendre és un tema recurrent que ja ha sortit en un altre lloc del treball. És interessant afegir aquí que els nens perceben que poden rebre l'ajuda tant del mestre com dels iguals “als meus companys i si no ho saben, a la mestra, perquè a vegades estan ocupades”, “Però tampoc els mestres poden estar a tots els llocs a la vegada”, “però si està amb un nen i va un altre nen, no es pot girar”, “Si els fem moltes preguntes s'acaben cansant”. En algun cas, aquest fet és impulsat pel mateix mestre “Quan jo li dic a la mestra, la mestra li diu a un altre nen”. Aquesta opinió d'una nena d'Agrupament és interessant doncs tot i que les mestres de reforç (MALL) són molt importants per als sords, s'observa un cert desplaçament cap a conductes d'ajuda per part dels mateixos nens entre si i l'interès per fer entendre que aquestes mestres no són de la seva exclusivitat, com hem recollit en algunes opinions seves. Potser aquesta és la raó per la qual en algun cas no se senten ajudades. Tal i com diuen aquests nens “A vegades” Una altra possible raó pot ser que les dificultats tan importants que suposa el no tenir llenguatge faci que tinguin una actitud recurrent cap als mestres de reforç i els hi costi assumir cotes d'autonomia. També s'extreu de l'anàlisi dels qüestionaris que alguns nens vinculen el concepte d'ajuda a fer un esforç (“La mestra, si s'esforça li ajuda, si no que es busqui la vida”). D'altres, curiosament de NEE, no tenen massa clar que els mestres ajudin a tothom (“Alguns professors no les contesten”, “A vegades”, “Mig, mig”). Tot i això, la immensa majoria creuen que els mestres ajuden a tothom que ho necessita (“Si no perquè servirien els mestres?!!”)

El reconeixement de l'esforç

	SI	NO
3. Els mestres et feliciten quan t'esforces?	14 3 7 96%	1 4%
4. Els teus treballs (dibuixos..) s' exposen a la classe?	13 2 7 88%	1 2 12%

Observant les respostes podem dir que tot tipus d'alumnes identifiquen la felicitació explícita i el reconeixement de l'esforç per part de la mestra. Així doncs, els resultats indiquen que hi ha un reconeixement de les diferents maneres que les mestres feliciten als seus alumnes (“**Ens feliciten a tots; si ajudo al J. ens feliciten a tots dos**”, “**Em diuen molt bé i ho noto en la cara**”, “**M’ho diu**”, “**Fica molt bé**”, “**Ho diu en veu alta, escriu notes, la cara o fa gestos amb el cap**”) i els nens de l’Agrupament i els de NEE han contestat de manera afirmativa en quan al reconeixement del seu esforç per part de les mestres, però no han explicat com ho perceben ells. En relació al fet de saber si els mestres reconeixen l'esforç del seus alumnes, un nen de NEE opina que “**Poques vegades, a vegades estic molt cansat**”. L’opinió d’aquest alumne ens alerta de si són capaços de detectar quines son les seves barreres. Percebre l'esforç que fan alguns alumnes de NEE demana molta sensibilitat per part dels adults i més quan els resultats a vegades no comporten sensació d’èxit als alumnes. A més a més, els nens informen que els mestres tenen diferents criteris alhora d’exposar, és a dir, valorar i compartir els seus treballs. Alguns diuen que “**tots**” els treballs són reconeguts i, per tant, exposats. D’altres diuen que “**A vegades tots i a vegades alguns**”. Però també tenen aquesta interpretació: “**si estan ben fets, sí**”, “**A vegades fem votacions**” o “**Els de grup sí, els individuals no sempre**”.

El referent dels iguals

	CLASSE	REFORÇ
5. On et sents millor per treballar amb els nens de la classe o en l’aula de reforç?	11 2 5 76%	1 2 2 24%

Treure nens dels grup classe per fer suport és un tema controvertit. i que en alguns casos respon a un model d’entendre l’ajuda basat en el dèficit. Els alumnes amb dificultats solen ser els que surten del grup de referència per treballar determinats continguts que no tenen assolits. Però no sempre és així, en aquesta escola a vegades els mestres fan activitats en grups partits o proposen diferents activitats alhora en grups paral·lels. D’altra banda, els mestres de reforç sobre tot de l’Agrupament, fan grups heterogenis per afavorir determinades interaccions. Per això, no és infreqüent que alumnes sense dificultats tinguin l’experiència de treballar fora de la seva classe amb grup que fa reforç. Malgrat això, possiblement no tots els nens entrevistats han tingut aquesta experiència que acabem d’explicar. Malgrat aquest fet, ens resulta significatiu

Una USEE, un recurs per a tot el centre

que la classe és el lloc de referència més valorat. Un nen que no pertany al col·lectiu de l'Agrupament o NEE diu “**A la classe tinc més companya i m’ajuden més**” i també un altre de NEE confirma aquest fet tot afirmant “**En la classe con mis amigos**”. Alguns nens sords i altres de NEE reivindiquen un espai específic per viure la seva diversitat (“**Amb els que porten audifons**”, “**Amb la Jenni**” (mestra de suport)).

La necessària flexibilitat

	SI	NO	NS/NC
6. Creus que s’ha de tractar als nens amb dificultats igual que als altres?	7 1 5 52%	6 1 2 30%	1 2 12%

Les respostes han estat interpretades pels alumnes amb una doble connotació

- A) La consideració que tot nen mereix com a persona
- B) La consideració com alumne i per tant que ha d’aprendre.

Destaquem la resposta d’un alumne de NEE de 6è que resumeix la doble connotació d’aquesta manera: “**Si tractéssim a tots igual, com els ajudaríem? No seria just. Com a persones humanes sí, com a nens que aprenen, no**” (P.). Ens crida molt l’atenció que un nen de NEE respongui amb aquesta saviesa. O aquesta altra “**D’una banda sí perquè son nens. De l’altra, per ajudar-los, no. No poden fer el mateix**”. Aquest fet que acabem de comentar ha comportat dificultats als alumnes per definir-se pel SI o el NO. Per tant, considerem que els resultats quantitatius poden ser equívocs.

En funció dels resultats qualitatius constatem que es justifica un tracte diferenciat per les seves característiques personals (“**No es pot tractar malament perquè tingui això. Però tampoc hem de fer les mateixes feines perquè no entenen**”, “**S’ha de fer diferent, alguno no puede pensar con la cabeza**”, “**Alguns nens son diferents, l’A. i la V. són diferents a nosaltres i a nosaltres ens han de llegir a la boca i així ens entenen i amb signes**”, “**Si un nen és sord, se li han de dir més les coses, però si un altre es baralla molt se l’ha de castigar o cridar-li l’atenció**”, “**Encara que no siguin de la teva manera, els hem de tractar bé**”). A més a més, diuen que necessiten diferents tipus d’ajudes:

- Més temps: “**Poden fer les mateixes activitats, potser necessiten més ajuda o més temps, però a la nostra classe se’n surten**”, “**No, perquè l’A. té un problema més greu i va al Jeroni (Centre d’EE). Dilluns i dimarts va allí i ens sap molt greu a tots perquè portem amb ell des de P4**”.

- Repetir més vegades les coses: “No poden fer el mateix, no senten i se’ls ha de repetir, però quan fan bé la feina, els mestres les feliciten”, “Sí, però se’ls ha d’explicar millor les coses, o més vegades”.
- Més dedicació i paciència: “Se’ls ha d’ajudar més, requereixen més atenció per part de tots i més paciència”.
- Adaptacions diverses de treballs: “depèn de la feina l’han de demanar el mateix o no”.

També s’observa una certa “compassió” en algun tipus de respostes (“S’ha d’intentar perquè no se sentin diferents que els altres”). I, per últim, en relació a si s’ha de tractar igual als nens amb dificultats que als altres observem que es veuen respostes en interrogant (NS/NC) i negatives fetes per alumnes amb NEE i sords.

Percepció del propi aprenentatge

	SI	NO	NS/NC
7. Tot i que tinguis companys amb dificultats, tu continues aprenent a classe	14 2 5 84%	1 4%	1 2 12%
8. Creus que aprens molt en aquesta escola?	13 3 6 88%	1 4%	1 1 8%

Tot i que la majoria de respostes afirmen que estar a l’escola amb nens amb dificultats no és un obstacle per aprendre, observem que els nens constaten que aquest fet no està exempt de dificultats (“Si el J. està a la meua taula, molesta molt i em costa. No puc”, “Poc”, “A vegades el mestre ha d’estar per aquests nens i nosaltres ho entenem”, “Home, bastant, a vegades repassem pels nens que no se’n recorden”, “Una mica”, “Alguns nens em peguen i porto ferides. Els meus pares s’enfaden i em canviaré de cole”) i que la percepció del propi aprenentatge en el cas dels nens de NEE no ens queda clar, donat que el 12% de respostes NS/NC són de nens d’Agrupament /NEE. Per tant, no sabem si la resposta donada és deguda a una manca de comprensió de la pregunta o és una percepció personal respecte a ella. De qualsevol manera, ens crida l’atenció aquest pensament d’un alumne amb NEE que respon “La millor arma de l’esser humà és l’ignorància”, en resposta a si continua aprenen malgrat te companys amb dificultats.

Diferents oportunitats per aprendre

9. T'agraden els tallers/racons? Quin és el que més t'agrada?
Molt “?” és una resposta generalitzada per part de tot tipus de nens pintura, fang 3 construccions “els únics que fem, els de llengua” papiroflèxia 1 1 disfresses 2 Construccions L'oca Els de manualitats Collage, disseny gràfic Caretos (grup de llengua que fa amb la logopeda i un altre nen S.Down) Fang Perspectiva “Metges i pintura” ”Pintarme la cara” ”Disfresses” “paper mache” “Mirar contes” “Malabars”.

10. Diga'm una cosa que t'agrada molt d'aquesta escola.
Els treballs en grup, Gimnàstica, matemàtiques, projectes, jugar al pati a camions, “Estar a la classe”, “els professors, monitors, amics, depèn de quins treballs”, “treballar amb els fulls i aprendre”, “mirar contes i jugar”, “Fer jocs com la oca”, “dibuixar”, “E.Física, pati, amics”, “M’agrada tot, els professors, sortides”, “Els patis, els professors són simpàtics, tallers, fem moltes activitats diverses, la meua mare és mestra i a la seva escola no fan les coses tan divertides com aquí. M’agrada molt l’escola. No me’n vull anar de l’escola”, “E.Física i Plàstica, pati i mates”, “Els patis, alguns professors, els amics que tinc”, “els projectes” “Pati i E.Física”, “El pati i E.Física”, “Estar a la classe”, “Angles” “Fer pintura”, “Tot”, “Fer projectes i el grup de llenguatge” (Li agrada aquest grup sobre tot quan estan grans i petits i ella ajuda als petits), “Jugar i estar a la classe”, “Amics”, “Els projectes... La màgia. El projecte d’ara és de la màgia i m’agrada molt”, “Dansa, gimnàstica”, “E.Física”

Aquestes preguntes reflecteixen no només les diferents oportunitats per aprendre que ofereix l'escola a tots els nens, sinó també com tot tipus de nens, sense diferències, troba una raó per gaudir i aprendre a l'escola. A la vegada, aquesta raó li uneix a altres companys de diferents característiques quant a la capacitat, el curs, el sexe,... Com a exemple trobem els projectes, que tant agraden a nens sords com a nens oients. O estar a classe, que agrada a tot tipus de nens, amb NEE, sords i oients, i a la resta. Amb tot el que acabem de dir, podem extrapolar que el joc i les relacions socials, surten en tots els col·lectius.

En resum, crida l'atenció l'opinió d'alumnes amb NEE que demanen un espai diferenciat de l'Aula Ordinària per treballar i subratllem que molts alumnes entenen que s'han d'oferir diferents tipus de suports als nens quan tenen algun tipus de dificultat a l'escola. A més a més, destaquem que oferir diferents oportunitats per aprendre fa que tots els alumnes trobin la seva oportunitat. En les opinions recollides, no hem observat activitats preferides pels alumnes en funció de la seva capacitat sinó, en tot cas, en funció d'interessos diferents que, com a persona, en té.

ESCOLA RAMON FUSTER

Total d'alumnes entrevistats: 18

Alumnes d'USEE/Agrupament SI 3 NO 14 1

Reben ajuda del mestre de suport SI 4 1 3 NO 10

Aspectes rellevants que volíem saber

Conèixer, viure i acceptar la diversitat.

Com interpreten els alumnes algunes de les dificultats amb les que es troben a l'escola?

Les atribueixen als nens d'Agrupament/USSE?

Les diferències i dificultats és quelcom que ens toca a tots?

Tots som diversos

	SI	NO
1. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria sentir millor, són sords, els coneixes?		

Aquesta pregunta no la varem formular, doncs a l'escola no hi ha cap nen sord.

	SI	NO
2. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria entendre les explicacions dels mestres i tenen problemes per aprendre algunes coses. Els coneixes?	14 1 3 100%	

A l'escola venim per aprendre coses. A l'hora de contestar aquesta pregunta, els nens entrevistats i que estan en nivells des de P4 fins a 2on de primària, ho tenen molt clar: tots coneixen a companys que en algun moment han percebut que els hi costa aprendre alguna cosa.

Alguns són conscients que això els passa a ells mateixos. Aquesta constatació la manifesten nens de la USEE quan diuen “R” (s'anomena a si mateix), nens de NEE (“A mi a vegades, m'equivoco”) i nens que no són d'aquests col·lectius (“Jo també ho sóc”, fa reforç). Però les dificultats per aprendre, ni es donen sempre (“A mi algunes vegades”) ni en totes les activitats (“Ara estava fent unes coses de resseguir i a mi també em costava”). S'ha de dir, també, que les dificultats per aprendre els nens no les lliguen només amb els de la USEE. De fet, només dos nens que no són de NEE han anomenat a

Una USEE, un recurs per a tot el centre

“L'E.” que és de la USEE. La resta anomenen a companys diversos. En canvi, els nens de la USEE s'identifiquen entre si com a nens que tenen dificultats per aprendre “O. (USEE)”, “l'E. (USEE) que ha d'aprendre”.

A més a més, s'ha de recalcar que hi ha nens que manifesten que els problemes per aprendre provenen de diferents causes (“L'A. va lent”) i comporten conseqüències (“La J, potser hauria de repetir curs”).

	SI	NO
3. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria tenir amics; alguns estan sols a l'hora de jugar i d'altres estan sols a l'hora de treballar. Els coneixes?	1 1 3 28%	13 72%

Els resultats ens indiquen que un alt percentatge no coneix a nens que estan sols i no tenen amics (“A la classe tots som amics”, “No sé, tots tenen amics”, “La mestra va dir que la J. ningú jugava amb ella, però jo veig que juguen”). Els que diuen que sí coneixen nens que estan sols i no tenen amics, són justament els nens de la USEE i el de NEE. Algú fins i tot s'anomena a si mateix (“L'E.”). O és anomenat per un company de la USEE (“G. D.”). Ens resulta significatiu el fet que un 72%, cap d'ells amb necessitats educatives especials, no tingui consciència que hi ha nens que estan sols a l'hora de jugar o treballar. I és que són els nens de la USEE, un de NEE i un altre els únics que consideren que sí es dona aquesta situació. La pateixen ells? Són més conscients d'aquesta situació?

	SI	NO	NS/NC
4. A l'escola hi ha nens als quals els agradaria respectar les normes de classe però a vegades no les entenen i es barallen. Els coneixes?	13 1 1 73%	1 1 18%	1 9%

Els resultats ens informen que molts coneixen companys que transgredeixen la norma, contestant afirmativament a la pregunta tant nens amb NEE com sense. Ho concreten d'aquesta manera: “Jo em barallo amb un nen dels girasols que m'ha pres una pala”, “El D. em diu no li diguis a la mestra si no, no serem els teus amics, i no ho dic i no em deixen dir i després no són amics meus. L'A. em demana menjar, deixa'm menjar si no, no sóc amic teu...”. Els nens de la USEE no s'identifiquen amb aquesta característica. És més, hi ha un cert desconcert doncs cadascun contesta una cosa. S'hauria de pensar si el perfil d'aquests alumnes explica en part aquesta situació. Amb tot, només un alumne que no és de NEE anomena a un nen de la USEE (“G.”).

1. Benestar personal i social

Volem explorar en aquest bloc de preguntes, com es troben els alumnes a l'escola i a la classe, si poden establir relacions socials, si tenen amics, si poden participar, si se senten valorats i respectats com a persones úniques que són.

Aquest conjunt d'elements, faciliten l'atribució de sentit als aprenentatges i milloren la qualitat de vida de tots els nens, en especial els de la USEE/Agrupament

Relacions d'ajuda

	SI	NO	NS/NC
1. Els nens de la classe s'ajuden encara que alguns d'ells tinguin dificultats	12 3 83%	2 1 17%	
2. Quan s'ha de treballar per parelles o en grup, pots fer-ho amb qualsevol company, encara que tingui dificultats	14 1 2 94%		1 6%

Aquestes dues preguntes són complementàries. Amb elles volem saber com viuen i si es dona la relació col·laborativa entre alumnes, tant a nivell general com a un valor que es propicia a les relacions entre persones com a la col·laboració gestionada pels mestres proposant estructurades de treball que l'afavoreixi (parelles, petits grups, etc).

De la informació donada pels nens podem extreure que la majoria estableixen relacions d'ajuda entre ells quan es necessiten (“A la J., que no pot obrir el yogour”), inclosos els nens de la USEE (“Si es fa mal, ajudo al G.”, “Al G. ajudo a escriure el nom amb lletra lligada”). I és que la bona relació afavoreix l'ajuda, i els nens en són conscients. Un de NEE diu “A mi m'ajuden perquè no els pego. Només ajudo als que són amics”. A vegades, però, l'ajuda està limitada per la mestra. Els nens ho entenen així: “La profe no ens deixa perquè diu que llavors no aprenem. A vegades molts nens ajuden al S. (NEE), però la mestra ens diu “que no veus que no aprèn així?”.

A més a més, els nens, inclosos els de la USEE i altres necessitats, confirmen que poden treballar amb qualsevol nen, encara que tingui dificultats. Fins i tot quan organitzen ells els grups afirmen que no hi ha cap problema, si la relació és bona (“Fem els grups nosaltres i aquests nens com que tenen amics, també estan als grups”).

El referent

3. Quan estàs trista o plores a l'escola (perquè t'has fer mal, perquè t'has barallat, perquè et trobes malament...) qui et consola?
La tutora 7 1 2 "Li dic a les amigues i totes juntes anem a dir-li a la professora" 2 "A la professora que hi ha al pati, la que sigui" 2 "A la monitora del migdia o a la M. (tutora)" "La meva mare i el meu pare" 2 "A ningú Siestic malalt li dic a la mestra perquè li digui a la mama" "Intento arreglar el problema amb els nens amb els que m'he barallat. Si no, a la M. (tutora)" "A la Fátima" És l'educadora de la USEE"

Les respostes informen que la tutora és la figura referencial per excel·lència per a tots els nens. Altres mestres, per tant, els adults, estarien en segon termini. Els companys en aquest terreny no tenen tant de pes. Només un nen de la USEE, anomena a un professional d'aquest recurs com el seu referent. Donat el perfil d'aquests alumnes, considerem que necessiten assegurar un referent que els hi doni tranquil·litat.

L'escolta

	SI	NO
4. Quan els nens que tenen dificultats volen dir la seva opinió, tothom se'ls escolta?	12 3 83%	2 1 17%

Dotar-nos de capacitat d'escolta sembla un valor important per tal de sentir-nos tots valorats. Els resultats ens informen que la majoria escolten als nens que tenen dificultats ("És clar!!!"). Amb tot, alguns ho matisen ("Alguns nens no escolten", "Una mica", "Hi ha nens que si i a nens que no"). Un nen de NEE diu "No em deixem jugar (l'A i el F.) i el C. no deixa res i sempre mana i jo no l'escolto a vegades". Finalment, els nens de la USEE se senten escoltats, tot i que no aporten més informació qualitativa.

La paciència

	SI	NO	NS/NC
5. Creus que has de tenir més paciència amb els nens amb dificultats?	13 3 88%	1 6%	1 6%

Dotar-nos de paciència semblaria un valor per acceptar tot tipus de diversitat. La majoria entenen que s'ha de tenir més paciència amb els nens amb dificultats. Algunes de les atribucions que fan els nens són:

- la paciència va unida a l'ajuda per tal que els nens amb dificultats puguin aprendre. “Els hem d'ajudar jugant a coses més tranquil·les”, “S'ha d'explicar més les coses i així ho entenen”, “Com que s'ha d'enraonar molt, s'ha de tenir paciència”
- la paciència suposa donar més temps “Ells no van tan ràpids com els altres, han d'anar mes a poc a poc. Jo ara he tingut un mal al peu i el meu pare em deia “a poc a poc””
- La paciència suposa capacitat d'espera “Si algú vol que li ajudi la mestra, s'ha d'esperar, no pot estar a la vegada per tots”

La percepció dels nens de la USEE és que s'ha de tenir més paciència amb els nens amb dificultats, però no han donat arguments. Un diu “Me l'he de pensar”

L'amistat

	SI	NO
6. Convides a nens amb dificultats a jugar a casa teva?	2 3 28%	12 1 72%
7. Els nens amb dificultats t'inviten a jugar a casa seva?	6 1 39%	8 1 2 61%

Aquestes preguntes les hem plantejat perquè ens interessava saber fins a quin punt l'acceptació de la diversitat traspasa les fronteres de l'escola. Sabem que és arriscat fer valoracions, donat que els horaris de les famílies actuals i la ubicació de l'escola no permet una interrelació com es faria en un barri qualsevol. I és que en aquesta escola venen nens de Bellaterra però també de localitats properes. Volem dir, també, que hem acceptat “nens amb dificultats” en sentit ampli, tal i com ho venim explicant al llarg del capítol. És a dir, no parlem només dels nens de la USEE o de NEE. Per això una nena diu: “Sí, convido a la J.. Ella no se'n recorda de les coses que aprenem”. Un cop aclarit això, constatem que establir relacions fora de l'escola amb nens amb dificultats no és fàcil. L'escola rep nens de diferents poblacions i a vegades les famílies no tenen les condicions o així ho viuen els nens (“Convidem poc per que la casa és petita”, “Convidaria als que vulguin venir. Si volgués venir l'E. o l'O. (USEE) no m'importaria”). Així doncs, s'estableixen relacions fora del marc escolar quan els nens tenen relacions d'amistat. (“A la J. , que és amiga meva”).

Una USEE, un recurs per a tot el centre

Destaquem que els nens de la USEE diuen que sí conviden a nens amb dificultats. Pot ser que les seves famílies estiguin més conscienciades amb la importància d'establir lligams fora de l'escola. Un nen diu que “**L'O.** (USEE) **i L'A.**” l'han convidat i, fins i tot, els nens de la USEE s'inviten entre si (“**A l'E.**”).

L'escola

	SI	NO
8. T'agrada venir a aquesta escola?	14 1 3 100%	

El resultat és contundent per a tots els alumnes.

Percepció quant als recursos que tenen els nens per a l'aprenentatge i la participació

Volem saber si els alumnes valoren si hi ha estratègies diverses per tal de que tots els alumnes aprenguin, si es valora l'esforç i l'acompanyament personal i acadèmic, si es fomenta l'interès per aprendre tots de tots i amb tots i si es té la percepció d'aprendre

L'acompanyament

1. Quan necessites ajuda per treballar, a qui preguntes?
Als nens/es 6 1 1 Als nens que es porten bé A la mestra. 8 2 A quina? Tutor/a 8 Gemma 2

	SI	NO
2. En la teva opinió, els mestres ajuden a tothom que ho necessita?	11 1 2 83%	3 17%

La percepció de la necessitat d'ajuda per aprendre és un tema recurrent. D'aquestes preguntes es desprèn que els nens perceben que poden rebre ajuda per treballar tant per part de la mestra com dels mateixos companys. Sobre els nens de la USEE, dos han identificat a la mestra de suport de la USEE com a referent principal per donar aquesta ajuda.

La majoria creuen que els mestres ajuden als nens que ho necessiten, però fan matisacions: “Sí, però a algun nen com el M. que a vegades fa malament les coses, copia, no li fan tan de cas”, “Alguns nens juguen i la mestra diu “com que heu estat jugant ara no us ho explico””, “Em sembla que sí”, “Potser la mestra està fent una altra cosa”, “Als nens que ho necessiten, si escolten, sí, sinó no”. És a dir, s’ho han de merèixer!

El reconeixement de l’esforç

	SI	NO
3. Els mestres et feliciten quan t’esforces?	14 1 3 100%	
4. Els teus treballs (dibuixos...) s’ exposen a la classe?	12 1 3 89%	2 11%

Les respostes indiquen que tots els nens, siguin de la USEE o no, són reconeguts quan els mestres perceben que s’esforcen. Això és quelcom que els nens agraeixen (“Un dia va posar una cara de content al full”). A més a més, exposar treballs vol dir valorar-los i els nens capten aquest fet de diferent manera (“A vegades la mestra se’ls emporta a casa i els posa a la nevera” (?), “No hi caben tots i exposen els del nens que s’esforcen”, “Depèn de quin sigui”, “A vegades”)

El referent dels iguals

	CLASSE	REFORÇ
5. On et sents millor per treballar amb els nens de la classe o en l’aula de reforç?	14 1 83%	3 17%

Els resultats d’aquesta pregunta ens informen que la majoria dels nens se senten millor a la classe de referència per treballar (“A la classe amb tots els nens”). S’inclouen els que fan algun tipus de reforç i el de NEE. Destaquem, però, que els nens de la USEE se senten millor a l’aula petita (“Sol, solet”). Aquí troben tranquil·litat i acollida quan ho necessiten.

La necessària flexibilitat

	SI	NO	NS/NC
6. Creus que s'ha de tractar als nens amb dificultats igual que als altres?	8 44%	5 1 2 44%	1 1 12%

De les respostes quantitatives donades, s'observa que les opinions estan molt repartides i de manera quasi igualitària entre el SÍ i el NO. Amb tot, crida l'atenció que el tracte igualitari està defensat en la seva totalitat per alumnes que no son de NEE. Els alumnes de NEE i USEE, en canvi, es manifesten amb un NO, però tenim poques respostes qualitatives que desvetllin l'argument que hi ha darrera. (“La B.(mestra) no ha de tractar a tots igual”).

Les respostes qualitatives han estat interpretades pels alumnes amb una doble connotació:

A) La consideració que tot nen mereix com a persona (“Tots som amics i perquè siguin diferents als amics no es deixen i si estan sols sense ningú que els acompanyi és molt trist i per això tots som amics i ens hem d'ajudar”)

B) La consideració com alumne i per tant que ha d'aprendre. La majoria situen aquí les seves raons:

- fer modelatge per tal que els que ho necessitin aprenguin (“S’ha de mirar com es fa perquè entenguin les coses i es portin millor”, “Perquè els hi costa aprendre nosaltres els hem d'explicar les coses, perquè ja les sabem”, “Hem de fer les coses bé perquè aprenguin de nosaltres”)
- Donar més ajudes o ajudes diferents (“A alguns nens hi posa la mestra el nom per resseguir i d'altres hi posa un punt i ho fan sols”, “A tothom se l'ha de tractar bé, però necessiten més ajuda”, “L’han d'explicar a poc a poc perquè sinó no ho entén”)

A més a més, es dona la percepció que hi ha dificultats més tolerables que d'altres (“Al nen que es baralla s'ha de tractar igual, però al que li costa aprendre no” i alguns nens sembla que responen a una “norma general” (“Sí, si no, et poden castigar”, “No s'ha de mirar el full de l'altre perquè si no li diu a la mestra”).

D'altra banda, algun alumne de la USEE manifesta una opinió contrària a ser tractat de manera diferent (“La M.J. (maestra) ha de hacer lo mismo con todos los niños”).

Percepció del propi aprenentatge

	SI	NO
7. Tot i que tinguis companys amb dificultats, tu continues aprenent a classe?	14 1 3 100%	
8. Creus que aprens molt en aquesta escola?	14 1 3 100%	

Els resultats ens informen que els nens tenen la percepció que aprenen molt a l'escola, inclosos els de NEE/USEE. I és que el fet de tenir companys amb dificultats no és un impediment per continuar aprenent ("A més jo sé tocar la bateria i tinc un chinofon").

Diferents oportunitats per aprendre

9. T'agraden els tallers/racons? Quin és el que més t'agrada?
"Sí" diu que es fan si és algun dia especial o a colònies Plàstica 3 Cotxes 1 1 El de les llanternes a la nit (colònies), Fer pastissos(això només es fa a les colònies) A luchas A la araña peluda Pintar Juguem a que el Pau és un lladre i els altres corren Domino A pares i mares i cuineta, i quan sigui gran jugaré a paletas i també serè capità Tigres Els animals L'ordinador Al rey leon Paper mache Mirar contes Malabars.

10. Diga'm una cosa que t'agrada molt d'aquesta escola.
"Jugar i fer amics", "Jugar a quinto" (joc de números), "Montar castells", "Fer dibuixos, jugar", "Mates, m'agraden així apreng més" , ". Fer esport", "Enganxar pegatines i dibuixar", "Aprendre coses, jugar al pati", "Fer psicomotricitat", "Jugar al pati", "Les pales noves, jugar a la caseta del pati", "La plàstica", "els professors", "Jugar al pati", "Jugar a fer castells", "Jugar, fer les feines" "El pati, les joguines" "Els animals", "Cantar y bailar" "De la natura", "letras y canciones"

Aquestes dues preguntes es relacionen, doncs es tracta de veure algunes oportunitats que ofereix l'escola per aprendre i socialitzar-se. I, també, detectar si aquestes oportunitats són diverses per tal que l'escola sigui significativa per a tothom. Així doncs, tal i com es pot observar, tots els nens troben una bona raó per venir a l'escola i donades les edats i cursos dels alumnes entrevistats, veiem que el joc de tot tipus (de moviment, simbòlic, de regles, lliure...) és l'activitat més apreciada. També ho són les activitats artístiques i de la natura.

Finalment. destaquem que els nens de NEE i de la USEE, s'ho passen bé amb activitats com la resta dels companys i els seus interessos poden ser compartits per la resta dels companys.

4.3.3.- Resultats dels qüestionaris de les famílies

ASPECTES COMUNS ALS DOS CENTRES

Primer de tot, aquest qüestionari es va proposar a les famílies dels nens als que hem passat l'entrevista. Hi ha un apartat on hem recollit la informació referida a les persones que han respost el qüestionari: el pare, la mare o tots dos. A més a més, per fer-ho més comprensible, la llegenda de color manté els mateixos criteris que els que hem fet servir per als nens. És a dir:

- famílies de la **USEE/Agrupament**, opinions recollides en color **verd**
- famílies de **NEE** amb dictamen de l'EAP, respostes en color **blau**
- famílies de nens sense un perfil determinat, respostes de color **vermell**

Però el més important és que hi havia una sèrie d'aspectes rellevants que volíem saber. Els objectius del treball en relació a les famílies els varem concretar tot copsant la mirada de les famílies en relació a:

- Les implicacions que comporta aquesta experiència inclusiva
- El grau de satisfacció en relació a la USEE/Agrupament
- La qualitat educativa vinculada a atenció i benestar personal

Quant a la recollida de dades s'observen les següents situacions:

- El nombre de respostes de cada ítem és irregular, doncs algunes famílies manifesten que hi ha preguntes que no saben per manca d'informació i d'altres no contesten perquè estan més adreçades a famílies amb nens de NEE o sords. Per tant, hi ha hagut abstenció a l'hora de contestar certes preguntes.
- El grau de satisfacció està igualment matisat per aquesta situació.
- Hi ha molt poca informació qualitativa, llevat de les famílies directament usuàries del recurs, és a dir, dels pares dels nens de la USEE/Agrupament.

ESCOLA BELLATERRA

A l'escola Bellaterra es van entregar 25 qüestionaris i es van rebre 19. Cal destacar que dels 6 qüestionaris no retornats, 1 anava dirigit a la família d'un nen amb NEE i els altres 5 a famílies d'infants sense perfil determinat. A més a més, totes les famílies dels alumnes sords preguntats han respost i bastants famílies de nens de NEE(sords i oients) han aportat informació qualitativa.

El vostre fill te Necessitats Educatives Especials (NEE)? SÍ 3 8 NO 8

El vostre fill està atès pels professionals de l' Agrupament de sords? SÍ 1 8 NO 8 2

Aquest qüestionari el respon: el pare: 2 1 la mare 2 3 6 tots dos 4 1

Així doncs, en un 58% responen les mares, en un 16% els pares i en un 26% tots dos. En el col·lectiu d'alumnes amb NEE (sords i oients), el 81% de les respostes corresponen a les mares.

Comunicació família escola

Coneixement del projecte d'Agrupament per part de totes les famílies

INFORMACIÓ INICIAL	Grau de satisfacció				
	-				+
	1	2	3	4	5
1. La informació del recurs, centre d'Agrupament us l'han donada:					
-La direcció del centre 4 2 1 35 %				1	1 1
-El mestre tutor 1 5 %					
-Els mestres de suport 0 %					
-Les logopedes 2 10 %					1
-El CREDAV 4 20 %					3
-L'EAP 0 %					
-No tinc informació 5 1 30 %	1				

De les opinions recollides podem extreure que, en el cas dels alumnes sords, la informació inicial l'han rebuda majoritàriament del CREDAV, tal i com informa aquesta família “El CREDAV, van ser els primers, després l'escola va ampliar la informació”. A més a més, crida l'atenció que un 30%, totes famílies de nens oients, manifestin no tenir informació del recurs. Només una família esta insatisfeta amb la situació.

INFORMACIÓ BÀSICA DEL RECURS	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
2. L'Agrupament és un recurs adreçat als nens amb Necessitats Educatives Especials (NEE)	1 3 6 71%	3 1 29%					1 11%	1 1 1 33%	1 1 3 56%
3. Les classes que tenen nens amb Necessitats Educatives Especials (NEE) necessiten més suport de personal per tal que tots se sentin atesos	8 3 6 90%	1 5 %	1 5 %				3 27%	2 1 27%	2 2 1 46%
4. *L'Agrupament implica canvis en la manera d'ensenyar per tal que tots els alumnes aprenguin	2 2 4 67%	1 2 25%	1 8 %				2 1 50%		1 2 50%
5. *L'Agrupament implica treball de coordinació entre els mestres	2 2 4 62%	3 2 38%					2 33%	2 33%	2 33%
6. *L'Agrupament implica un increment de coordinació amb els serveis externs que donen suport al centre	4 1 4 75%	1 2 25%					2 40%	1 20%	2 40%
7. *Els centres educatius haurien d'incorporar experiències, com és el cas de l'Agrupament de nens/es sords/es que incrementin la participació, la presència i l'èxit dels alumnes amb NEE. (Necessitats Educatives Especials)	2 2 6 77%	2 1 23%					1 20%	2 40%	2 40%

* Les preguntes 4,5,6,7 son opcionals

D'aquest conjunt de preguntes i de les respostes donades destaquem que les famílies tenen clar que les classes amb alumnes de NEE necessiten més recursos personals, tal i com veiem en la pregunta 3.

D'altra banda, és igualment revelador el fet de que les preguntes que demanaven uns coneixements concrets sobre el funcionament de l'Agrupament han estat poc contestades. Es pot observar com el grup que ha deixat de contestar és aquell on els fills no presenten cap perfil determinat. Les raons que expliquen aquest fet podrien ser, per exemple, que la informació que els hi arriba és molt bàsica (“**Moltes de les preguntes les desconec**”, “**Amb la informació que disposem, hi ha qüestions que no ens és possible de**

respondre adequadament”), que tot i que rebin informació tinguin la idea de que allò no els concerneix donat que parla sobre un altre col·lectiu (“Crec que aquest qüestionari va directament adreçat a famílies amb nens o nenes amb necessitats educatives especials, la qual cosa no és el nostre cas”) o que la informació rebuda arribi d’una manera massa descriptiva que no afavoreix gaire la implicació per part de les famílies que no utilitzen directament el recurs (si ens fixem en qui ha contestat la pregunta 7 ho veiem clarament).

Si continuem analitzant les respostes donades, veiem que els usuaris directes del recurs valoren molt bé el que s’està fent però, tot i estar globalment satisfets amb el que reben, són més crítics quant al grau de satisfacció que les famílies dels altres col·lectius. Una explicació per a aquesta conclusió és el fet de que algunes d’aquestes famílies venen de poblacions de les rodalies i es veuen obligats a afegir més esforços per a desplaçar-se, combinar horaris, anar a les reunions,...

També podem extreure de l’anàlisi d’aquest apartat que les famílies amb fills de NEE són les que estan més sensibilitzats de cara a crear recursos tipus USEE/Agrupament en els centres educatius. Probablement perquè tenen la mirada més posada en aquest recurs.

Seguiment del procés educatiu de tots els alumnes

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d’acord	Bastant d’acord	Parcialment d’acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
8. Els pares estan informats de l’evolució i les decisions que es prenen a l’escola, per tal d’afavorir el desenvolupament global del seu fill.	3 2 5 62%	3 3 38%				1 1 15%		2 2 30%	2 2 3 55%

Amb aquesta pregunta intentem recollir la percepció que les famílies tenen sobre la informació que disposen del seguiment dels procés educatiu dels seus fills. El que extraïem és que, tot i que l’Agrupament no respecta el principi de sectorialització, les famílies se senten informades i que els pares de les criatures amb NEE i els de les sordes valoren millor la informació que tenen sobre els seus fills. Probablement això es deu al fet de que els mestres i, sobretot, els especialistes de l’Agrupament tenen una

Una USEE, un recurs per a tot el centre

relació més propera i més constant amb aquests alumnes que amb els que no tenen tantes dificultats. A més a més, s'utilitzen diferents recursos per a fer el seguiment

D'altra banda, també crida l'atenció que la família d'un nen sord i la de un nen amb NEE puntuïn el seu grau de satisfacció amb una nota lleugerament negativa.

Coneixement de les necessitats de les famílies per tal d'establir espais de col·laboració

IMPLICACIÓ I COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
9. L'escola respecta les vostres necessitats	5 1 3 53%	3 1 4 47%			1 8 %		1 1 15%	2 1 1 31%	2 1 3 46%
10. L'escola respecta l'horari de les famílies per tal de fer reunions,entrevistes...	2 2 4 40%	5 1 3 45%	2 10%	1 5 %	1 7 %	1 1 14%	1 7 %	2 1 21%	2 2 3 51%
11. L'escola demana la vostra col·laboració	4 3 4 58%	4 3 37%		1 5 %	1 8 %		1 8 %	1 1 17%	3 2 3 67%

En aquest bloc de preguntes es vol detectar si l'escola intenta implicar a les famílies respectant les seves necessitats i propiciant espais de col·laboració. Així doncs, s'observa que es valoren de manera positiva les reunions, entrevistes i, en general, totes les demandes de col·laboració que fa l'escola per comunicar-se amb les famílies i implicar-les en el procés educatiu dels seus fills. Amb tot, quant al grau de satisfacció trobem una dispersió d'opinions que indica que cada família viu la situació de una manera diferent. Fixant-nos més detalladament en aquesta dispersió, veiem que les famílies de l'Agrupament tampoc es posen d'acord a l'hora de determinar el grau de satisfacció que aquesta situació els produeix. Completant aquesta informació quantitativa amb la qualitativa que han donat algunes famílies veiem que es donen factors de tipus laboral,d'increment de serveis que han de fer us aquestes famílies degut a la sordesa dels seus fills, distància de l'escola del domicili familiar..

Qualitat educativa

Suport de tots els nens

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
12. El suport que dona l'Agrupament al meu fill facilita la seva participació a les activitats de l'aula ordinària	1 6 70%	1 10%	1 10%	1 10%			1 1 25%	1 13%	1 4 62%
13. El meu fill, rep el suport adequat a les seves necessitats educatives	6 1 4 65%	1 1 3 29%	1 6%		1 8 %			1 1 3 42%	2 1 3 50%

Tots els nens han de rebre el suport adequat segons les seves necessitats. Per aquesta raó, en aquest bloc de preguntes es dona l'opció als pares dels nens de l'Agrupament i als que no ho són d'expressar-se.

Tal i com es pot observar, les famílies dels nens sords pensen que el suport que dona l'Agrupament facilita la seva participació en el aula de referència i estan molt satisfetes amb la situació.

S'observa que un 94% de les famílies estan *Totalment d'acord* o *Bastant d'acord* amb els suport que reben els seus fills. A més a més, es mostren molt satisfets de com això es duu a terme. Amb tot, destaca que la família d'un nen amb NEE no estigui gens contenta amb el suport que rep el nen. A la valoració qualitativa explica que el seu fill no es beneficia del recurs del qual tractem en aquest treball i d'alguna manera demana quelcom similar al que tenen els alumnes sords.

Benestar per a tots

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
14. El meu fill anomena i coneix els companys de la classe	7 3 8 100%							1 8 %	5 1 5 92%
15. El meu fill te clar qui és el seu tutor i els seus professors de suport	7 3 8 100%						1 9 %		4 1 5 91%

16. El meu fill va content a l'escola	8 2 5 79%	3 16%	1 5 %				4 31%	6 1 2 69%
17. El meu fill surt content de l'escola	8 1 5 74%	1 3 21%	1 5 %			1 7 %	3 21%	6 1 3 72%
18. Es tenen en compte els interessos del meu fill	6 1 5 67%	2 1 3 33%			1 7 %	1 7 %	1 1 1 21%	4 1 4 65%
19. L'Agrupament facilita als nens sords vincles de relació i amistat amb els companys de l'aula ordinària i afavoreix la seva socialització	2 2 6 77%	2 1 23%				1 10%	1 1 20%	1 2 4 70%
20. Els nens sords i d'altres de NEE tenen amics i els conviden a casa per jugar	2 3 38%	1 1 3 38%	1 1 16%	1 8 %	2 22%	1 3 1 56%		1 1 22%
21. El meu fill manifesta que se sent un més de la classe	6 6 67%	1 2 1 22%	1 1 11%			2 1 27%	1 2 27%	3 2 46%

Les valoracions de les famílies ens informen que perceben que els seus fills tenen un estat de benestar força positiu a l'escola, perquè se senten atesos, hi ha relacions positives entre ells, són considerats i són respectats.

Si ens fixem detingudament, veiem que les famílies d'alguns nens de NEE (sords i oïents) manifesten que als seus fills els hi costa venir a l'escola tot lo contents que elles voldrien i sortir igualment contents. Si mirem els resultats de les preguntes 7 (sobre si es tenen en compte els interessos del fill) i 10 (si la criatura manifesta que se un més de la classe), observem que algunes d'aquestes famílies mostren una certa insatisfacció. Nosaltres pensem que potser tot això està relacionat.

Quant al grau de satisfacció en relació a les relacions que es puguin establir i la consideració personal dins del grup classe, ens hem fixat sobretot en la posició dels alumnes amb NEE, vistes pels pares, on les valoracions no són tan il·lusionants. És més, en algun cas reflecteixen les dificultats que tenen a l'hora d'establir relacions fora de l'escola o la pròpia percepció de no sentir-se com un més de la classe.

ESCOLA RAMON FUSTER

A l'escola Ramon Fuster es van entregar 17 qüestionaris i es van retornar tots els donats. Totes les famílies de la USEE els han entregat amb abundant informació qualitativa.

El vostre fill te Necessitats Educatives Especials (NEE)? SÍ 4 1 NO 12

El vostre fill està atès pels professionals de la USEE ? SÍ 4 NO 12 1

Aquest qüestionari el respon: el pare 1 la mare 4 1 tots dos 5 3 1

Sobre la recollida de informació podem destacar les següents situacions:

- Quant a qui ha respost el qüestionari, en un 60% dels casos han estat el pare i la mare; un 33% de les respostes són només de la mare; i un 7% dels qüestionaris han estat respostos únicament pel pare.
- Si ens centrem en les famílies de la USEE, el 75% d'elles s'han unit el pare i la mare per contestar el qüestionari.

Comunicació família – escola

Coneixement del projecte de la USEE per part de totes les famílies

INFORMACIÓ INICIAL	Grau de satisfacció				
	-				+
	1	2	3	4	5
1. La informació del recurs USEE us l'han donada:					
-la direcció del centre 10 1				1 1	6
-El mestre tutor 2					1
-Els mestres de suport					
-L'EAP 4			1		2
-No tinc informació					

De les opinions recollides destaquem que totes les famílies dels alumnes de la USEE han rebut la informació del recurs de l'EAP. La satisfacció d'aquesta informació és desigual i inclou l'abstenció. Les famílies que es manifesten més satisfetes són les que viuen a la localitat on està el recurs. D'altra banda, les famílies d'alumnes que no són de la USEE manifesten que ells han rebut la informació a través de la direcció del centre i que, en alguns casos, el mestre tutor l'ha complementada.

INFORMACIÓ BÀSICA DEL RECURS	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
2. La USEE és un recurs adreçat als nens amb Necessitats Educatives Especials (NEE)	9 3 1 72%	3 22%	1 6 %				1 1 15%	3 23%	5 3 62%
3. Les classes que tenen nens amb Necessitats Educatives Especials (NEE) necessiten més suport de personal per tal que tots se sentin atesos	8 3 1 86%	1 1 14%					1 7%	3 23%	6 3 70%
4. *La USEE implica canvis en la manera d'ensenyar per tal que tots els alumnes aprenguin	2 1 37%	3 1 50%		1 13%				2 1 50%	1 2 50%
5. *La USEE implica treball de coordinació entre els mestres	4 1 1 86%	1 14%						1 1 33%	2 2 67%
6. *La USEE implica un increment de coordinació amb els serveis externs que donen suport al centre	5 1 1 100%						1 20%	1 20%	2 1 60%
7. *Els centres educatius haurien d'incorporar experiències, com és el cas de la USEE que incrementin la participació, la presència i l'èxit dels alumnes amb NEE (Necessitats Educatives Especials)	4 1 3 89%	1 11%						1 20%	1 3 80%

* Les preguntes 4, 5, 6 i 7 són opcionals

En relació a aquestes preguntes podem dir que:

- Tot i que la majoria de famílies veuen que la USEE és un recurs adreçat als alumnes amb NEE, no tots estan satisfets amb aquesta situació. Una família usuària del recurs manté una posició crítica respecte a la valoració i a la satisfacció
- Les famílies són conscients que les aules que acullen nens de NEE necessiten més recursos personals per tal que tothom se senti atès.
- No queda tan clar que la USEE impliqui canvis en la manera d'ensenyar per tal que tots els alumnes aprenguin. De les poques famílies que han contestat, totes

són conscients que la USEE implica un treball en xarxa amb els diferents serveis que atenen als nens.

- També són força conscients que la USEE implica un treball de coordinació entre els mestres.
- Destaquem que justament aquestes preguntes més específiques del recurs han estat poc contestades per les famílies de la USEE, que serien les usuàries directes i per tant més conscients de les actuacions que es van fent amb elles. Malgrat això, la satisfacció és molt alta. Poques famílies han contestat la pregunta que fa referència a la incorporació d'experiències en centres ordinaris que incrementin la participació i l'èxit dels alumnes amb NEE. Sí han contestat, però, la majoria de les famílies de la USEE.

Seguiment del procés educatiu de tots els alumnes

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
8. Els pares estan informats de l'evolució i les decisions que es prenen a l'escola, per tal d'afavorir el desenvolupament global del seu fill.	83 79%	11 14%		1 7 %		1 7 %		11 14%	83 79%

Aquesta pregunta, que intenta recollir la percepció que les famílies tenen de la informació que disposen sobre el seguiment dels procés educatiu dels seus fills, ens mostra les següents situacions:

- La gran majoria de les famílies consideren que els pares estan informats de l'evolució i les decisions que es prenen a l'escola, per tal d'afavorir el desenvolupament global del seu fill. Hi ha, però, una posició molt crítica per part de la família d'un nen usuari de la USEE
- La satisfacció, a excepció de la de la família anteriorment mencionada, és força alta.
- Destaca una certa abstenció per part de famílies no usuàries de la USEE en quan al seguiment del procés educatiu.

Coneixement de les necessitats de les famílies per tal d'establir espais de col·laboració

IMPLICACIÓ I COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	-				+
	1	2	3	4	5				
9. L'escola respecta les vostres necessitats	8 3 79%	1 1 1 21%					1 1 13%	2 13%	8 3 74%
10. L'escola respecta l'horari de les famílies per tal de fer reunions,entrevistes...	10 1 3 100%						1 7 %		9 1 3 93%
11. L'escola demana la vostra col·laboració	7 1 3 79%	2 1 21%						4 1 1 40%	6 3 60%

En aquest bloc de preguntes es vol detectar si l'escola intenta implicar a les famílies respectant les seves necessitats i propiciant espais de col·laboració. Així doncs, ens criden l'atenció les següents observacions:

- Quant al respecte de les necessitats de les famílies, malgrat l'alta valoració, volem remarcar que hi ha algunes famílies (sobretot aquelles que tenen fills de NEE) que es manifesten crítiques, tal i com s'aprecia al fixar-nos en el grau de satisfacció.
- Totes les famílies valoren les facilitats que proporciona l'escola per trobar moments per poder parlar dels seus fills. Hem de tenir en compte que és un centre que acull famílies de diferents localitats i no només de Bellaterra.
- Quant a la demanda de col·laboració per part de l'escola, tot i que una gran majoria estan satisfets, s'observa que algunes famílies apunten, a partir de la seva valoració i satisfacció, que s'hauria de millorar.
- En totes aquestes preguntes, la majoria de les famílies de la USEE fan una valoració òptima i es mostren molts satisfets de les actuacions que es duen a terme amb ells.

Qualitat educativa

Suport de tots els nens

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
12. El suport que dona la USEE al meu fill facilita la seva participació a les activitats de l'aula ordinària	3 3 75%	1 1 25%						1 1 22%	4 3 78%
13. El meu fill, rep el suport adequat a les seves necessitats educatives	8 4 86%	1 1 14%						2 1 1 27%	8 3 73%

Tal i com ja sabem, tots els nens han de rebre el suport adequat segons les seves necessitats. Per aquesta raó, en aquest bloc de preguntes es dona l'opció als pares dels nens de la USEE i als que no ho són d'expressar-se. Així doncs, de les seves respostes podem deduir que les famílies dels nens de la USEE valoren força el recurs i pensen que estan satisfets del suport que es dona als seus fills. Una d'elles ens ho indica no només a través de la seva puntuació sinó informant-nos de que *“la inclusió en un aula USEE fa possible un seguiment més estret del seu aprenentatge (...) en un entorn més favorable per ell, ja que li afecten negativament els entorns amb molt de xibarrí o sorolls”*.

D'altra banda, són remarcables les opinions d'alguns pares de fills no usuaris directes de la USEE que valoren positivament el suport que els hi dona aquest recurs als seus fills. Pensem que potser no han entès bé la pregunta o bé en algun moment s'han sentit recolzats pels professionals de la USEE, donat que aquests professionals quan estan a la classe ordinària a vegades poden oferir el seu suport als alumnes que en aquell moment ho necessiten, encara que no siguin de la USEE.

Així doncs, les famílies en general pensen que es dona el suport adequat als alumnes quan ho necessiten. Ara bé, observem que hi ha famílies de nens que no són de NEE que s'han abstingut en la valoració i també en la satisfacció.

Benestar per a tots

	Valoració				Grau de satisfacció				
	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord	- 1	2	3	4	+ 5
14. El meu fill anomena i coneix els companys de la classe	9 1 3 93%		1 7%				1 6 %	1 6 %	9 1 3 88%
15. El meu fill te clar qui és el seu tutor i els seus professors de suport	9 1 3 93%		1 7%				1 6 %	1 6 %	9 1 3 88%
16. El meu fill va content a l'escola	9 1 3 93%		1 7%				1 6 %	1 6 %	9 1 3 88%
17. El meu fill surt content de l'escola	9 1 3 93%		1 7%				1 6 %	1 6 %	9 1 3 88%
18. Es tenen en compte els interessos del meu fill	8 3 78%	1 1 1 22%					1 7 %	1 1 13%	9 3 80%
19. L' USEE facilita als nens amb necessitats educatives especials(NEE) vincles de relació i amiatat amb els companys de l'aula ordinària i afavoreix la seva socialització	10 1 3 88%	1 6%	1 6%				1 8%	1 8%	8 3 84%
20. Els nens de la USEE i d'altres amb necessitats educatives especials (NEE) tenen amics i els conviden a casa per jugar	6 1 2 70%	1 1 15%	1 1 15%				1 1 17%	1 8%	6 3 75%
21. El meu fill manifesta que se sent un més de la classe	10 3 86%	1 7%		1 7%			1 7%	1 1 14%	8 3 79%

Els resultats d'aquest grup d'ítems ens informen que hi ha una forta vinculació dels nens amb la classe i amb l'escola. De fet, les famílies expliciten que els nens estan molt contents i elles satisfetes. Volem destacar la opinió d'una família que els seu fill es beneficia del suport de la USEE i manté posicions crítiques en aquests apartats: *“la nostra resposta no s’ha d’interpretar en sentit negatiu, ja que el nostre fill té dificultats comunicatives i en ocasions s’expressa poc. Veiem que ara està més content i més integrat a la seva classe”*.

En relació als nens de la USEE, veiem que aquestes famílies valoren el recurs per que facilita la seva inclusió a la classe. En altres paraules, valoren que el seu fill se senti com a un més, que es relacionin amb els companys del grup, que es conegui més el que

Una USEE, un recurs per a tot el centre

els interessa i que això mateix es tingui en compte. Amb tot, no queda tan clar que les relacions vagin més enllà de la classe i tinguin amics i se'ls convidi per jugar. Aquesta situació sembla no satisfer del tot a les famílies.

4.4.- Conclusions i comentaris sobre els resultats dels qüestionaris

4.4.1.- Escola Bellaterra

APARTAT MESTRES

Ja hem comentat com diferents investigadors han observat que la concurrència de determinades variables afavoreixen l'atenció a la diversitat dels alumnes d'un centre. L'aplicació d'aquestes variables a la USEE/Agrupament ens ha donat una informació de com es comporten en els centres observats i per tant si aquest recurs tal i com està dissenyat en aquests centres afavoreix l'atenció de tots els alumnes i no només dels que inicialment està adreçat. És a dir, si les repercussions són per a tota la institució.

A continuació s'expliciten alguns comentaris i conclusions agrupats en les diferents variables estudiades.

LIDERATGE

Identificació dels líders

De l'anàlisi dels resultats es pot afirmar que hi ha un reconeixement contundent de la direcció com a element dinamitzador del projecte que impulsa i promou accions que faciliten el coneixement i els avenços de l'Agrupament a nivell de tota l'escola. D'altra banda, les logopedes i MALLs són identificades pels mestres com a líders potents ja que ajuden a solucionar problemes, donen seguretat i suport en el dia a dia i aporten solucions. Alguns mestres vinculen aquesta funció a aspectes personals i de motivació: *"L'ajuda depèn molt de les persones, de les ganes d'aprendre i de la seguretat en la seva tasca"*. Es pot constatar que els mestres, quan necessiten orientacions per treballar en el dia a dia amb els nens sords, busquen ajuda en les MALL, en primer lloc. Es podrien justificar aquests resultats per dos raons. La primera és que els mestres d'audició i llenguatge (MALL) proporcionen un suport continuat dins l'aula ordinària i la segona és que la coordinació amb el tutor on estan els nens sords és sistemàtica (cada setmana) i necessària pel model de treball que es desenvolupa. Aquest fet dona confiança i seguretat a l'hora de buscar orientacions del treball que es porta a terme amb els alumnes d'Agrupament.

Les logopedes també són requerides per consultes relatives al treball, tot i que els mestres indiquen que confien en l'ajuda d'aquests professionals quan volen informació d'aspectes més específics relatius als nens sords. Possiblement s'estan referint al funcionament i programació dels aparells, sospites de trastorns afegits a la sordesa o a aspectes concrets del llenguatge. Com podríem justificar la valoració tan alta donada pels mestres a les logopedes? Nosaltres creiem que aquestes professionals mantenen una actitud d'escolta. En la entrevista amb la logopeda que va impulsar el projecte des dels seus inicis ens diu que *“a vegades els espais informals són molt interessants per escoltar els mestres i això és com una gota malaia que va creant confiança”*. Un altre fet és que els mestres de l'escola perceben a les logopedes i MALL com a un col·lectiu que va en la mateixa direcció. La mateixa logopeda indica que *“els mestres veuen que funciona la comunicació entre nosaltres i que compartim criteris. Per tant, es pot recorre a unes o a altres”*. Per últim, el fet que “formin part de l'escola”, en el sentit que tenen total dedicació al projecte, facilita que en qualsevol moment tot mestre pot ser escoltat per aquestes professionals. Pilar Calvo, psicopedagoga del CREDAV ens diu: *“Respecte a l'escola Bellaterra cal tenir en compte que va ser una de les primeres en iniciar l'agrupament dels alumnes sords i ha mantingut força estabilitat dels diferents professionals que atenen aquest alumnat. Això ha permès anar configurant un equip que avança i reflexiona a partir l'experiència compartida”*.

Però a l'escola hi ha d'altres alumnes a banda dels sords. A on busquen l'ajuda els mestres quan ho necessiten? En aquest sentit, es detecta una xarxa de suport i, a més a més dels professionals abans mencionats, s'anomena a l'EAP i els mestres d'educació especial, tot i produir una satisfacció moderada. Podríem interpretar que es detecta un cert buit quant a la resposta que es dona als altres alumnes amb necessitats educatives si es compara amb el referent d'atenció donada per l'Agrupament als alumnes sords i que aquests recursos o són insuficients o no responen totalment a les expectatives.

Per últim, no volem passar per alt una tímida tendència observada. I és que alguns mestres també busquen ajuda en els mateixos alumnes. Aquest és un aspecte molt interessant i a vegades poc valorat als centres. L'ajuda entre iguals és un element de suport al mestre a als mateixos alumnes que cal considerar.

Espais estratègics

Es constata una organització d'escola que té activats espais de reflexió i de debat que funcionen. Possiblement ja funcionaven i s'ha aprofitat aquesta infraestructura. De fet,

el coneixement de l'experiència d'Agrupament és conegut en diferents àmbits alhora. Ara bé, observem que els diferents espais tenen atorgades diferents funcions respecte a l'experiència. Per exemple, pel coneixement del projecte, el cicle i el claustre han respost a les expectatives dels mestres sobre tot si la informació venia donada per les especialistes (logopedes i MALL) i els professionals directament implicats. En canvi, pel seguiment i coneixement dels avenços, tot i que es va informant a diferents nivells, el cicle torna a ser l'espai més valorat. Una mestra diu: *“Els avenços es donen a tots els nivells, però en funció de les persones: mestres tutors i nombre de nens sords. Això es va expandint cada vegada més”*. O una altra: *“Al final de curs es fa un claustre per informar a tots els membres del que es fa amb aquests nens, però durant el curs es manté informat a tot el cicle”*. Creiem que cal tenir en compte que en aquests moments donat que hi ha un nombre de sords important a l'escola. Hi ha cicles on coincideixen alguns d'ells i també que hi ha cada vegada més mestres que estan acumulant una certa experiència de treball amb nens sords. Així doncs, entenem que les seves aportacions en aquests espais de reflexió i de debat provoquen una interrelació molt rica entre els professionals que pot, fins i tot, contribuir a fer-los més competents en el que respecta al coneixement i atenció d'aquests alumnes.

Percepció de l'experiència

Crida l'atenció que els mestres que no estan implicats directament en l'experiència tenen una millor percepció de ella. Així ho confirma aquesta opinió d'un membre de l'equip directiu actual que no ha tingut alumnes sords a la seva classe quan era tutor:

Jo crec que, en general, i després de 7 anys de veure com ha anat l'experiència, els resultats són molt satisfactoris. L'escola en aquests moments te molt integrada l'experiència i els mestres MALL i Logopedes que hi ha, han hagut de fer una gran feina. Crec que els mestres tutors que han tingut aquests nens han treballat de manera conjunta molt coordinadament amb les MALL i Logopedes.

La posició crítica es detecta sobretot en el que respecta al grau de satisfacció que manifesten professionals directament implicats. Dóna la sensació que els espais de treball estan massa plens de temes per compartir o que no s'aprofiten prou. És significativa, doncs, la resposta que dóna aquesta mestra: *“La consulta la realitzo a la MALL o a la logopeda de manera informal, “pels passadissos”, ja que també costa trobar moments”*.

IMPLICACIÓ

Implicació

En un projecte d'innovació, implicar a tots els agents facilita la seva inclusió. Dels resultats valorem que hi ha un esforç institucional per desenvolupar un sentit de pertinença cap a l'escola entre alumnes, pares i mestres de l'Agrupament. Una comunitat segura, acollidora i que se sent valorada és bàsica per aconseguir l'èxit de tots.

Implicació a nivell d'alumnes

En el cas dels alumnes, la vinculació més potent es dona amb la seva aula de referència. Els referents adults són el tutor i el mestre de suport. Els mestres, sobretot els directament vinculats amb l'experiència, estan satisfets amb aquesta constatació. S'ha de dir que els recursos personals de que disposa l'Agrupament han facilitat molt que es donés aquest fet.

Implicació a nivell de mestres

Quant als mestres vinculats a l'Agrupament, aquests senten que dins i fora del centre es valora el recurs però que hi ha una certa incertesa, com si s'hagués de vetllar permanentment per tal de no perdre el terreny que es va guanyant a nivell de reconeixement. També es pot explicar pel desconeixement dels mestres nous en el centre, que han estat bastants, que no tenen suficient informació com per posicionar-se. Fem aquesta consideració fixant-nos en l'abstenció que hi ha hagut per part de mestres implicats.

Implicació a nivell de famílies

D'altra banda, l'escola dona oportunitat a les famílies de l'Agrupament de reunir-se entre elles i de desenvolupar sentiments d'identitat. Tot i que aquesta experiència no és molt coneguda pels mestres que no estan vinculats a l'experiència, els professionals que treballen amb sords la valoren en general molt bé. Una mestra ens diu: *“Els pares d'aquests alumnes només es troben organitzativament una vegada al curs. Ens agradaria que poguéssim compartir experiències més sovint.”*

Participació

Quant a la participació dels diferents agents, els mestres ens donen la següent informació, que separarem en diferents paràgrafs segons parlem de participació a nivell d'alumnes, de mestres o de famílies.

Participació a nivell d'alumnes

Es valora molt que aquests alumnes participin com qualsevol altre en la vida de l'escola i la classe. Tenint en compte que és una escola promotora de moltes i variades experiències de creació artística i vinculació social, aquests alumnes, juntament amb la resta, tenen moltes oportunitats de creixement personal. Això és molt valorat, sobretot pels mestres que estan vinculats a l'experiència de l'Agrupament. Les festes són a nivell d'escola i les colònies es fan a nivell de cicle. Per tant, els límits de la seva participació van més enllà de la classe on estan els nens sords. Malgrat aquesta constatació, com que a l'escola hi ha una ebullició d'activitats i commemoracions, una mestra comenta que *“Els nostres alumnes participen en comissions, festes, sortides... però penso que necessitarien més de temps per poder anticipar com cal aquests esdeveniments* (cal tenir en compte que aquests nens, per les seves dificultats quant al llenguatge, necessiten una preparació prèvia per assimilar l'activitat en la que s'incorporaran. Per exemple, si s'està preparant la festa del 30 aniversari de l'escola, la resta dels nens té molta informació oral del que representa, tant de manera formal com informal, mentre que les criatures sordes se'ls ha d'explicitar per a que siguin conscients de la celebració. Certament, les individualitats dels diferents nens sords fan que alguns mestres de l'Agrupament siguin crítics quant a la participació d'alguns d'ells en la gestió d'activitats quotidianes.

Participació a nivell de mestres

Els professionals de l'Agrupament participen en els espais que el centre organitza per parlar de les necessitats de tots els alumnes i les formes de treball que s'organitzen amb els nens sords i amb els oients, ara be no tots estan satisfets. No sabem si consideren que es necessita més temps perquè es pugui compartir tot el que es fa o si el que es necessita són altres maneres. Es detecten entrebancs com aquest: *“Cada vegada és més complicat fer-ho tots plegats per l'estructura del cicle amb el nou horari d'aplicació de la sisena hora. A la nostra escola fa que la coordinació estigui afectada per totes les tasques que cal fer i això impossibilita un treball rigorós i sistemàtic de la reflexió pedagògica per part dels membres del cicle”*.

Participació a nivell de famílies

L'escola demana a les famílies diferents tipus de col·laboració en les activitats que organitza, però s'observa que els mestres la valoren de manera diferent, al igual que la satisfacció. Aquest fet el manifesten sobretot els que estan més vinculats a l'Agrupament pel coneixement més proper del que representa el contacte diari amb les

famílies dels nens sords. Alguns mestres opinen que *“La participació depèn del grau d’implicació dels pares, dels diferents moments que tenen en relació a l’acceptació de la sordesa dels seu fill... però quan es donen aquestes col·laboracions, encara que puntuals, són molt satisfactòries i positives”*. Pensem que caldria considerar que l’Agrupament acull alumnes de diferents indrets i la no sectorialització dificulta la col·laboració, a banda de la diversitat que es dona entre les famílies dels sords. I és que unes són més participatives que d’altres, tal i com passa en les famílies de l’alumnat en general.

Comunicació

Pel que fa a la comunicació, s’han aprofitat les xarxes existents a l’escola, tant a nivell de mestres-alumnes, de mestres entre si, com de famílies-mestres. Es detecta una comunicació informativa i un procés d’implicació de tots els mestres amb l’experiència de l’Agrupament.

Comunicació a nivell d’alumnes

Informar als alumnes dels progressos que fan a nivell personal i acadèmic és una pràctica que es porta a terme amb tot tipus d’alumnes i que, a més a més, està ben valorada. Potser l’opinió d’aquesta mestra ens pot situar: *“En l’activitat diària, intentem valorar i reforçar tots els aspectes positius i progressius de tots els alumnes davant del grup, i de manera individual, també”*. Entre els professionals que treballen amb alumnes sords, hi ha un sector que es mostra satisfet, però hi ha un altre de crític. S’hauria de saber si pensen que és insuficient la comunicació que s’estableix amb ells.

Comunicació a nivell de mestres

Quan els mestres arriben nous a un centre es considera que un bon acompanyament facilita la seva implicació. Si a més a més, aquests mestres treballaran amb alumnes sords, és molt important tenir-la en compte. En general, aquest fet es té en compte, tal i com afirma aquesta mestra: *“L’acompanyament que fem dels mestres és força complet, però una mica pobre quan aquests nous mestres s’incorporen com a substituïts a meitat de curs. No per ganes sinó per la dinàmica dels centre”*. Els mestres de l’Agrupament, però, mostren una satisfacció moderada amb com aquesta comunicació a nivell de mestres es duu a terme. D’altra banda, es detecta una necessitat de compartir l’experiència per part dels professors que treballen amb alumnes sords. Caldria, doncs, cuidar als mestres de nova incorporació que treballaran en aquest projecte. A la vegada, els professionals de l’Agrupament manifesten dispersió d’opinions i són molt crítics

respecte a la satisfacció que aquest fet els proporciona. No sabem si pensen en experiències anteriors no satisfactòries, si senten una saturació de responsabilitat o si es pensa que no es troben moments efectius per tal de compartir l'experiència. A més a més, es detecta la necessitat de formar grups de suport entre mestres aprofitant les estructures de treball existents.

Comunicació amb les famílies

Els mestres pensen que es dona una comunicació fluida amb les famílies dels alumnes de l'Agrupament en tot el que respecta al seguiment d'aquests nens i manifesten que estan satisfets amb com aquesta es duu a terme. Aquesta situació es percebuda de manera gratificant també per les famílies, i ho han manifestat al seu qüestionari. Fins i tot reconeixen com els mestres fan servir agendes viatgeres, telèfon i recursos diversos per tal que la comunicació no sigui un obstacle. D'altra banda, l'escola ha fet servir diferents mitjans per donar a conèixer a tots els pares aquesta experiència. A més a més, tot i que la informació oral que es dona a les reunions és la més recurrent, s'estan incorporant materials audiovisuals.

PLANIFICACIÓ

L'Agrupament: experiència coherent amb els valors del centre

S'observa que hi ha coherència entre els valors que l'escola promou (nosaltres hem preguntat sobre la diversitat i la innovació) i les iniciatives que desenvolupa. En aquest cas, les iniciatives es concreten en el funcionament de l'Agrupament dins del context de l'atenció a la diversitat que es dona al centre. Tot això està en coherència amb els valors que promou el PEC. Però també es detecta un cert nivell d'insatisfacció per part d'alguns mestres, tant de l'Agrupament com dels que no ho són. A més a més, es detecta una necessitat de reflexionar i avaluar la pràctica. Una mestra diu que *“dediquem més temps a planificar que a avalua”*. Aturar-se i veure a què es dedica el temps i si s'estan complint els objectius ajuda a regular la satisfacció dels mestres. A més a més, indicarà si cal modificar alguna cosa del que s'està fent.

L'atenció a la diversitat de tots els alumnes

Els mestres valoren positivament els espais que hi ha per coordinar els suports que es donen a tots els alumnes. De fet, funcionen espais de diferents tipus (CAD, reunions de nivell, cicles, reunions amb serveis de suport externs), però els professionals no es mostren excessivament satisfets amb com es duen a terme. Així doncs, semblaria que

aquestes coordinacions responen parcialment a la finalitat que tenen, segons els mestres. I és que, si bé és cert que una majoria valora que treballar col·laborativament té sentit per introduir millores i així aconseguir l'èxit de tot l'alumnat, inclosos els que tenen més dificultats, estan moderadament satisfets i assenyalen el factor **temps** com element que obstaculitza. En aquest sentit, el director del centre reconeix que *“a l'escola cada vegada hi ha més diversitat i més necessitat de coordinació”*. De la mateixa manera, confirma que l'Agrupament ha posat de manifest una altra realitat, que *“al ser conscients que per a aquest col·lectiu li hem de dedicar temps fa que siguem conscients que a d'altres col·lectius també els hi hem de dedicar temps, i que aquest temps no el tenim”*. S'ha de dir, també, que el funcionament de cada institució marca la dinàmica de la presa de decisions. De nou, el director ens ajuda a entendre la situació. En una escola en el que el tema d'organització horitzontal pesa molt, a vegades es viu aquest situació d'una maner més punyent que com es podria viure en altres contextos ens els que això no fos tan important.

A banda del factor temps, interpretem que costa prioritzar. I és que hi ha molts interessos i molts projectes i a vegades no tothom comparteix la planificació feta o és un procés costós.

Hem de tenir en compte, també, que la figura del tutor i el temps per a la tutoria, inclosa la individual, són indispensables per incloure a tots els alumnes. En aquest sentit, els mestres ens indiquen que tot i que és valora aquest apartat de la seva funció, hi ha una certa insatisfacció. En boca d'una mestra, *“es fan tutories grupals setmanalment, però gaire bé mai individuals”*. En canvi, alguns especialistes, com les logopedes, ens informen que *“sempre hi ha espai per a l'acollida individual”*. Crida l'atenció aquest fet, ja que els tutors de les classes dels nens sords i de qualsevol altra classe haurien de tenir planificat temps per fer aquesta tasca. Per tant, podem deduir que es contempla un temps planificat per fer l'acollida individual dels alumnes de l'Agrupament però, sobretot, per part de les logopedes. Al fixar-nos en quina satisfacció produeix aquest fet, veiem que la puntuació és relativament baixa.

Igualment, s'ha de remarcar que revisar les experiències que es planifiquen ajuda a detectar objectius de millora i, a tall d'exemple, cal pensar que en l'atenció a la diversitat els espais de tutoria individual són una font privilegiada per detectar les barreres que pateixen certs alumnes.

La dedicació prevista per atendre a les famílies és molt valorada i, tot i que alguns mestres, sobretot els de l'Agrupament, manifesten alguna insatisfacció. Bàsicament,

podem interpretar, deguda a la dispersió geogràfica on viuen les famílies dels nens sords. A més a més, se li han d'afegir les dificultats de transport. Degut a això, s'intenta suplir aquest inconvenient amb recursos que afavoreixen la necessària comunicació entre família i escola. Un exemple d'ells és la llibreta viatgera i la comunicació telefònica. També és cert, però, que especialistes com les logopedes, degut a una tasca d'acompanyament que fan amb l'audioprotesista del CREDAV o a la clínica per tal de programar els aparells, viuen alguns aspectes com a tutores.

COORDINACIÓ DELS SUPORTS

Al llarg del treball hem considerat el concepte de suport en un sentit ampli. És a dir, com totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat. Per tant, el contingut d'aquest apartat va més enllà d'associar els recursos només als alumnes de l'Agrupament.

Suport al professorat

Formació

Tot i que es valoren les oportunitats de formació continuada i adaptada al perfil dels alumnes sords, es detecta una certa insatisfacció respecte a la formació permanent Dels mestres que estan vinculats amb els alumnes de l'Agrupament. A més a més, en el cas que es fessin propostes de formació, aquest col·lectiu de professionals no sent que hagin estat encertades. Per tant, aquest punt feble s'hauria de considerar donat que la formació és una eina de suport pel mestre. Pilar Calvo, psicopedagoga del CREDAV, ens deia que *“L'alumnat sord, així com la resta d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'altres discapacitats, requereixen d'equips de professionals receptius, sensibilitzats i formats en l'atenció d'aquests alumnes. Els centres d'Agrupament permeten aquesta especialització del professorat que repercuteix directament en l'atenció dels alumnes sords i de tots els que pugin requerir d'estratègies comunicatives i metodològiques específiques”*. Aquesta reflexió ens reafirma en la creença de que és absolutament indispensable la formació dintre del context on s'ensenya i aprofitar el potencial formatiu que representa tenir especialistes. Per aquesta raó resulten tan significatives les orientacions de les logopedes, així com quan la tutora i la mestra de suport (MALL) preparen una classe o quan es fa un claustre reflexiu per tots els mestres novells i antics. Així doncs, s'ha de descobrir el contingut formatiu que

hi ha en els grups de suport dins el centre, a banda de donar altres oportunitats de formació que provenen de fora del centre amb les diferents modalitats que existeixen (cursos o seminaris, per exemple).

Suport dins l'aula i treball cooperatiu

El suport al professorat que es fonamenta en el treball cooperatiu entre mestres és absolutament indispensable per treballar junts a l'aula i flexibilitzar el currículum, en especial el dels alumnes de NEE. Els resultats informen que quan treballen dos mestres alhora, la satisfacció és molt alta per part de tot tipus de professionals. Ara bé, és interessant reflexionar sobre aquesta afirmació que una mestra diu: *“Aquesta situació no es dona només pel recurs humà. Depèn de la implicació que hi hagi en realitzar el treball i en el fet de compartir part de la tutoria i veure el grup com un tot”*. Així doncs, no es tracta que un dels mestres porti la responsabilitat de tot el grup i l'altre només d'un o dos nens. Efectivament, tal i com ha comentat la mestra, es tracta de veure el grup com un tot i considerar l'alumne sord com a un més de la classe. S'ha de dir, doncs, que aquesta experiència és efectiva si va lligada a un treball en col·laboració que es basa en la confiança i en la reflexió de la pràctica.

D'altra banda, el centre té contemplats els espais per tal que els tutors i els professionals de l'Agrupament es puguin reunir i fer aquest treball. Malgrat això, no hi ha acord quant a la satisfacció. És més, es contempla críticament des d'alguns mestres de l'Agrupament. Tal i com diu una mestra: *“Espais sí, temps???”*. Seria convenient, doncs, considerar si s'està fent una correcta gestió del temps. En aquesta escola hi ha moltes propostes i iniciatives, però el temps és limitat i s'ha de repartir.

A més a més, hi ha un convenciment que treballar dos mestres alhora dins l'aula de manera col·laborativa augmenta la competència dels mestres. Tot i això, quan se'ls pregunta si d'aquesta manera es veuen més capaços de introduir millores que incrementin l'èxit dels seus alumnes, observem que, sobretot els professionals de l'Agrupament, es mostren un pèl escèptics. Caldria estar atents, doncs, per tal d'evitar el desplaçament de responsabilitats en els especialistes de l'Agrupament.

Suport dels serveis externs

Els mestres de l'escola valoren molt els diferents serveis que donen suport a l'atenció a la diversitat, fonamentalment l'EAP i el CREDAV. A més a més, coneixen en quines àrees de treball poden rebre la seva ajuda i manifesten una satisfacció força elevada envers aquests serveis. Malgrat això, alguns professionals de l'Agrupament es manifesten crítics amb aquest serveis i n'hi ha que no s'han manifestat.

Un dels reptes que s'ha d'assolir és la clarificació de funcions dels diferents serveis que ofereixen el seu suport als centres. Els mestres han de tenir clar que poden esperar dels EAPs, equips de caràcter generalista i dels específics.

Suport a l'alumne

Observem que totes les decisions que tenen a veure amb l'organització i la metodologia que permetin oferir diferents tipus de suports als alumnes amb NEE, i expressament als de l'Agrupament, els mestres les valoren i estan satisfets. Hi ha coherència entre el que es pensa i els resultats. I és que l'escola ha fet un recorregut concret per atendre la diversitat de l'alumnat incloent, no només mitjançant l'aprofitament de recursos personals absolutament imprescindibles com les mestres de suport, logopedes i MALL, sinó, també, a través de la creació d'un context que ha afavorit que els nens de l'Agrupament tinguin oportunitats d'aprendre junt amb els companys de l'aula. I perquè el treball cooperatiu entre alumnes sigui òptim, s'ha de tenir en compte els interessos dels alumnes, un currículum comú i activitats adaptades a les necessitats de cada alumne, organització de classe flexible i suport dins i fora de l'aula. Així doncs, tot i que es treballa per mantenir aquestes condicions, els professionals de l'Agrupament es manifesten moderadament crítics en alguns aspectes, com són oferir oportunitats d'aprenentatge diferents i flexibles a tots els alumnes o tenir en compte les necessitats dels alumnes a l'hora de organitzar activitats d'ensenyament – aprenentatge. Potser es dona una certa contradicció entre la realitat del centre i la pressió que ve de fora (d'altres estaments educatius, d'algunes famílies o de l'administració, per exemple) de cara a oferir resultats concloents de rendiments. El director manifesta que

“vivim en una societat amb molta pressió i una de les pressions és la necessitat de que, a la que hi ha un nen que no respon a les expectatives, estudiar-lo, problematitzar-lo i posar-li l'etiqueta. I quan hi ha etiqueta, al darrera ve un especialista. (...) S'aposta molt per l'excel·lència, però aquest “èxit escolar” s'ha de definir d'alguna manera”.

Volem matissar que aquesta coherència que es dona en relació als suports referits als alumnes, en concret de l'Agrupament, no ho és tant quan es refereix a alumnes amb d'altres tipus de necessitats educatives. D'aquesta manera, quant a l'adaptació del currículum i l'organització de classe, alguns mestres diuen: *“Hem de millorar bastant i*

depèn molt del mestre tutor” o “Tot això és molt complicat i amb l’edat es complica més”.

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

Detecció de les barreres per a l’aprenentatge

Dels resultats comentats es desprèn que l’escola s’esforça per identificar els obstacles que limiten l’aprenentatge de tots els alumnes. Però aquest valor ja formava part de la cultura de l’escola, tal i com es pot intuir a partir d’aquest pensament *“L’escola acull totes les criatures d’una manera incondicional. Vigilem, això sí, que cap diferència generi una desigualtat”*³². Això, però, s’ha potenciat més amb l’experiència de l’Agrupament, doncs hi ha un equip de suport fortament cohesionat i molt format que ha generat confiança en els mestres i ha aportat models de funcionament.

Per exemple, enregistrar moments de treball facilita la reflexió sobre la pràctica i serveix per identificar obstacles. Quan es fa, obté l’índex de satisfacció més alt entre els mestres segons indiquen els resultats. Però aquestes pràctiques visuals i audiovisuals que es fan servir per observar i dissenyar el treball amb els alumnes sords en diferents contextos, especialment a l’aula ordinària, s’estan introduint amb altres alumnes de NEE. En aquest sentit, hi ha registres, per exemple de treball de llenguatge amb nens amb discapacitat intel·lectual, que han estat la base per treballar amb mestres i famílies. Hem de dir, també, que a l’escola els espais són exposicions permanents on els mestres i alumnes fan servir tots tipus de tècniques de comunicació, fonamentalment visual i plàstica. Però a les classes la comunicació era molt oralista. La logopeda que va iniciar el projecte ens deia:

“Jo veia que era una escola amb molta gent que sabia molt de moltes coses però la transmissió era molt i molt oralista. Clar, els nostres nens no entraven per aquí perquè no tenien el domini del llenguatge per fer-ho. Llavors havia d’haver-hi altres recursos, la informació havia d’entrar per la vista. Així doncs, no podia ser qualsevol informació”.

Aquest obstacle que els professionals de l’Agrupament van detectar gràcies a aquest clima de confiança professional està provocant una evolució força significativa i cada vegada els components visuals s’incorporen amb certa normalitat a la vida de la classe.

³² *Fem camí*, llibre commemoratiu del trentè aniversari del CEIP Bellaterra curs 2007-08

Al ser una escola amb tants nens sords, aquesta estimulació afavoreix la comunicació i la transmissió d'informació d'ells cap a la resta i a l'inrevés. *“Quan ajuntem a un nen sord per a que treballi amb un que no ho és, se'n beneficia tant el sord com el que no ho és”*, continua dient la logopeda. Una cosa semblant es podria dir de certes altres pràctiques, com és l'anticipació de continguts i esdeveniments o la flexibilitat curricular que es fa amb els alumnes sords i que els mestres han valorat molt com a pràctiques que serveixen per a altres alumnes.

Per identificar els obstacles que limiten l'aprenentatge dels alumnes, el 95% dels mestres afirma fer servir l'observació, tot i que la satisfacció que en troben és moderada. I és que els professors no es posen d'acord a l'hora de puntuar-la i trobem tot tipus de valoracions quant a la satisfacció. En canvi, aprofitar espais de trobada amb els alumnes on poden compartir els seus sentiments i escoltar-los per tal de descobrir els obstacles que entorpeixen el seu progrés, tot i ser utilitzada en menor mesura, produeix una major satisfacció.

Certament, aquests espais on se situa la tutoria individual no són habituals, però el fet que siguin molt valorats pels mestres i alguns dels especialistes de l'Agrupament manifestin que sempre hi ha un moment per a l'acollida individual, ens permet pensar que s'hauria de potenciar com a bona pràctica. Però des de la tutoria de la classe, no tant des dels especialistes. A més a més, dedicar moments a l'escolta i a acollir com se senten els alumnes és una altra manera de detectar les barreres que tenen alguns d'ells i precisa d'estones de tutoria dedicades a aquesta tasca, però també a plantejar-nos que a vegades les informacions d'aquest tipus no surten en espais planificats. Per tant, aquesta font d'informació va més enllà de reservar un espai. Precisa d'unes condicions i actituds personals dels mestres que permetin crear una relació que sabem, i ho hem mencionat al parlar de la intel·ligència interpersonal, és determinant per tal que cada alumne es pugui fer una imatge ajustada d'un mateix. Per tant, el paper modelador del mestre com a referent és fonamental.

Recopilar, avaluar i ordenar la informació i aprofitament dels recursos

Els resultats també indiquen que tenir més suport a l'aula (dos mestres alhora) produeix molta satisfacció als mestres però també és un recurs que mobilitza aspectes de millora per a tots els alumnes. Una logopeda avança aquesta opinió:

“Tot i que no és més recursos o més qualitat. Jo crec que si la MALL no fos “la MALL dels sords”, es faria la mateixa feina i se'n aprofitaria més gent. I ara

mateix, ja s'estan aprofitant igualment d'una manera indirecta. Llavors, sí pot ser que en certs moments estiguin (altres alumnes amb NEE) en desavantatge quant a la atenció individualitzada que pugui tenir el nen sord. No és qüestió de moltes persones, sinó de fer-ho diferent. Ha de canviar molt l'escola? Molt no, però en algunes coses sí. Només és canviar el chip una mica”

Els canvis que s'han pogut introduir a les aules a partir del treball amb alumnes sords és valorat pels mestres i, a més a més, mostren satisfacció amb l'efecte que tenen sobre la resta dels alumnes. Recollir el que passa a l'interior de la classe per poder optimitzar recursos i millorar les condicions de tots els alumnes està també molt valorat pels mestres i, quan es pot fer, estan satisfets. Una mestra de l'Agrupament ens diu:

“Quan entres a una classe i hi són dins la mestra i la MALL i et diuen “saps que ha passat?” no només t'ho estan explicant a tu, també s'ho estan explicant entre elles, ja que pot ser que tinguin visions diferents. I és que cadascuna, amb el seu perfil diferent, interpreten coses diferents perquè ho veuen des de perspectives diferents”

A més a més, per portar-ho a terme és necessari adoptar un enfoc sistemàtic de recollida i interpretació de la informació que es dona sobre tot quan hi ha dos mestres a l'aula segurament per això els mestres de l'Agrupament confirmen aquesta satisfacció. Però aquesta és una pràctica que s'hauria d'incorporar per millorar la qualitat de tots els alumnes. A vegades, però, mobilitzar certes pràctiques i rols d'alguns professionals no depèn només de la voluntat dels mestres sinó també de factors que formen part de la cultura del centre i dels recursos disponibles

APARTAT FAMÍLIES

Respecte a les implicacions que comporta la USEE/Agrupament per tal que sigui un recurs per a tots, des del punt de vista de les famílies podríem extrapolar les següents conclusions o comentaris.

COMUNICACIÓ FAMÍLIA – ESCOLA

Com perceben les famílies el fet que l'escola promogui actuacions de comunicació i col·laboració per tal de desenvolupar un sentit de pertinença cap a un projecte comú com és l'educació de tots els nens, inclosos els més vulnerables?

Famílies d'alumnes de l'Agrupament

En primer lloc, de les respostes als qüestionaris es desprèn que les famílies que formen part del col·lectiu de nens d'Agrupament tenen una informació exhaustiva del recurs tant per part dels serveis d'assessorament i serveis específics com del centre educatiu. Així mateix, constatem que les famílies usuàries directes del recurs estan molt satisfetes dels serveis que reben i reconeixen els esforços dels professionals per comunicar-se i col·laborar amb ells. Unes mares de l'Agrupament ens indiquen “*Lo apuntan todo en la libreta viajera*”. “*Me apuntan las cosas en una agenda o llaman por teléfono*”.

Amb tot, aquestes famílies també són crítiques i manifesten les dificultats que tenen a l'hora de participar en reunions, entrevistes i col·laboracions. Unes vegades poden ser degudes a la no sectorialització del recurs, tal i com diu aquesta mare: “*Estem contents amb aquesta escola d'Agrupament. Però la situació ideal seria que estes ubicada al nostre poble, per no desvincular al nen del seu entorn més proper*”. I és que aquest fet no facilita la implicació de les famílies al centre. Altres les dificultats poden ser degudes a qüestions laborals, però que també les poden patir famílies d'altres col·lectius (“*Como no estamos fijos en el trabajo, no podemos jugar con los horarios*”). També, en altres casos, les famílies de nens amb NEE (i en aquest cas sords), per les seves dificultats específiques han de fer ús de tot un seguit de serveis externs al centre que incrementen la seva dedicació i les dificultats per fer compatibles la vida familiar i laboral (“*Las cosas de la escuela se ponen en horarios que yo no puedo ir*”). En aquest sentit, trobem que algunes prioritzen uns serveis deixant de banda d'altres, com diu aquesta mare: “*Solo voy al CREDAV*”.

Famílies dels altres alumnes

La majoria de les famílies saben que a l'escola hi ha nens sords (tot i que un 30% dels enquestats ha manifestat no tenir coneixement d'aquest fet), tot i no saber quines implicacions té aquesta experiència en el dia a dia. Per aquesta raó, molt poques famílies es defineixen per recolzar experiències d'aquest tipus en els centres educatius. En canvi, destaquem que les famílies amb fills amb NEE estan més sensibilitzades i donen el seu suport. Així doncs, caldria fer una valoració de la informació que es dona a totes les famílies respecte a l'Agrupament i la inclusió de tot tipus d'alumnes. En aquest sentit, una informació només descriptiva potser no és suficient. I és que així es pot donar el cas, que ja es perfila, de tenir dos col·lectius de famílies que caminen en paral·lel. Sobre aquesta qüestió, una família ha dit: *“Creiem que és un qüestionari molt dirigit a famílies amb nens amb NEE. Malauradament, no tenim informació de l'Agrupament. Ens agradaria que l'escola ens pogués explicar el funcionament d'aquest recurs i potser d'aquesta manera podríem també ajudar, gaudir i col·laborar amb el servei. Gràcies per pensar en tots!”*.

Seguiment del procés educatiu

Més enllà del recurs, les famílies valoren, i en especial les dels alumnes amb NEE (sords i oïents), la informació que reben sobre l'evolució i les decisions que es prenen per afavorir el desenvolupament global dels seus fills. Al costat d'aquesta constatació, i malgrat disposar d'informació sobre l'evolució i decisions que es prenen, veiem que la satisfacció de les famílies amb fills amb NEE (oïents i sords) és més crítica. Apuntem que podria haver-hi raons basades en expectatives relacionades amb factors externs (increment de mitjans) i interns (evolució òptima del fill). Dit d'una altra manera, d'una banda, els no usuaris del recurs podrien pensar que ells també tenen dret a comptar amb més mitjans per afavorir l'evolució dels seus fills, mentre que els usuaris del recurs poden pensar que els efectes de l'Agrupament haurien de donar millors resultats en els seus fills.

QUALITAT EDUCATIVA PER A TOTS

Suport a tots els nens

Les famílies usuàries de l'Agrupament consideren que el suport que es proporciona als seus fills ha estat determinant per facilitar la seva participació a l'aula de referència. Subratllem, una vegada més, la opinió d'una família de l'Agrupament que diu: *“Com*

veieu, valorem molt positivament tot el funcionament de l'Agrupament, però volem destacar també que no tenim prou referents per saber si l'atenció que rep el nostre fill és millorable". Sembla que les famílies, sobretot les dels alumnes més vulnerables, demanin poder compartir la seva experiència amb pares de l'escola o d'altres centres on també estudien nens sords per tal de tenir altres referents per comparar. En aquest sentit, destaquem que la iniciativa que ha pres l'escola de fer alguna trobada amb pares de nens sords no només te sentit identitari sinó també és útil per poder compartir informacions positives i preocupacions.

L'Agrupament, que ha incrementat la presència i participació activa d'aquests alumnes a l'aula ordinària, també ha facilitat el sentit de pertinença al grup classe, el coneixement dels seus interessos, la seva socialització i la seva consideració com un més. Amb tot, les famílies d'alguns nens sords i de NEE manifesten uns certs dubtes sobre si se senten com a un més. En tot cas, expressen una certa preocupació. De nou, són les famílies dels nens sords les que ens concreten: *"Los niños que no son sordos la quieren mucho", "Suposem que es així, que se sent com un més, tot i que ell no ho diu explícitament"*. Així doncs, aquest suport que tant està facilitant la presència i participació dels alumnes sords, vist des de la posició de la mare d'un alumne amb NEE, provoca una certa preocupació: *"Clases con 25 alumnos no son las ideales para niños con dificultades. Además, pienso que los niños con deficiencias auditivas tienen un mayor soporte i atención que el resto de los niños cuyas necesidades de apoyo escolar son otras. No soy optimista con el modelo de escuela inclusiva si todavía las clases están tan masificadas"*.

A nivell general s'observa que les famílies valoren i estan satisfetes del suport que es dona als seus fills quan tenen algun tipus de necessitat. Per tant, en aquest sentit es manifesta confiança en el centre i en el mode amb el que està resolent aquest aspecte.

També podem afirmar que la resta de famílies que han contestat (excloent les dels nens sords i d'altres necessitats de les quals ja hem parlat) perceben que els seus fills tenen un estat de benestar força positiu a l'escola, doncs són considerats, respectats, es tenen en compte els seus interessos i els veuen vinculats a la seva classe.

Benestar per a tots

Aquest estat de benestar no traspasa tot el que es voldria els límits del centre, doncs algunes famílies creuen que l'Agrupament no facilita que els nens sords facin amics al

barri o població on viuen. Valoren, però, els esforços que es fan per mantenir les relacions que es donen a l'escola, tal i com explica aquesta mare: “*Viven lejos pero en los aniversarios la invitan a jugar*”. Potser veuen que el model d'escolarització no facilita la inserció en el seu barri o població. Ara bé, no totes les famílies estan disposades a fer aquest esforç extra i ens diuen que “*el nostre fill té amics i va a casa d'ells a vegades. Son nens del poble on viu, no de l'escola*”.

Aquesta constatació, però, observem que va més enllà del recurs Agrupament. I és que els nens de NEE que pertanyen al barri de l'escola tampoc poden fer relacions fora d'ella. Les seves famílies tenen una certa preocupació sobre si se senten com un més de la classe i tampoc és habitual que tinguin amics o siguin convidats per jugar.

Així doncs, arribats a aquest punt ens preguntem si un cop els nens surten de l'escola, les dificultats per a relacionar-se venen donades per les distàncies del lloc on viuen i per les característiques dels nens?

APARTAT ALUMNES

CONÈIXER, VIURE I ACCEPTAR LA DIVERSITAT

El recurs de l'Agrupament ha estat contundent a l'hora de fer visibles als alumnes sords a tota l'escola i a l'hora de desenvolupar espais d'identificació entre els nens d'aquest col·lectiu. A més a més, els alumnes tenen consciència i identifiquen els diferents tipus de diversitat que s'ha proposat en la conversa. Volem destacar que els seus arguments ens indiquen que moltes de les dificultats que es donen entre ells les expliquen per situacions de funcionament temporal i contextual, la qual cosa és molt avantguardista.

S'ha de dir que es donen diferents significats a les dificultats aquí referides i, per tant, molts d'ells les comparteixen en diferent mida.

- No hi ha una atribució directa de les dificultats als alumnes de la USEE/Agrupament
- Tots els alumnes de NEE que hem entrevistat, incloent els de l'Agrupament, tenen consciència de quina és la seva gran dificultat. En algun cas, però, la seva gran dificultat radica en la no acceptació.
- No s'han trobat valoracions negatives, quant a excloure a algun company per raó de les seves característiques personals.

BENESTAR PERSONAL I SOCIAL

L'Agrupament s'ha inserit en un context educatiu que ja propiciava qualitat educativa per a tots. Sobre tot això, de les enquestes podem extreure informació important com que tots els nens estan molt contents en aquesta escola ([Link](#)) i que tot tipus de nens (sords i oients) identifiquen a la mestra com a la figura referencial per excel·lència, tot i que alguns de l'Agrupament anomenen a la MALL. El paper de la tutora com a referent emocional és clau davant de tants professionals que entren actualment a les classes d'infantil i primària. ([Link](#))

A més a més, veiem que l'escola propicia relacions d'ajuda entre iguals, encara que tinguin dificultats. El 100% dels alumnes ho confirmen i alguns d'ells identifiquen estratègies pedagògiques com el treball col·laboratiu, treball per parelles o fins i tot iniciatives que de manera informal faciliten la relació. ([Link](#)) Amb tot, els esforços que

Una USEE, un recurs per a tot el centre

fa l'escola per incloure a tot tipus d'alumnes a vegades no continuen fora de l'escola. Les relacions amb els nens de NEE pràcticament no es donen. S'ha de conscienciar les famílies per a que continuïn el camí de la inclusió social. ([Link](#))

Per finalitzar aquest apartat, hem de dir que l'escolta, la paciència i la amistat ajuden a sentir-nos valorats i acceptats. I nens de tot tipus perceben aquests valors. És a dir, els sords també han de tenir paciència i els de NEE han d'escoltar, per exemple. I és que no són valors que estan en possessió de cert col·lectiu i que han de revertir en l'altre col·lectiu. Malgrat això, alguns alumnes de NEE manifesten una posició crítica o, si més no, dubtosa quant a que els alumnes amb més necessitats puguin ser escoltats. L'escola ha d'estar atenta per tal de potenciar aquest dret entre tots els alumnes. ([Link](#))

RECURSOS PER A L'APRENENTATGE I LA PARTICIPACIÓ

Els nens sords perceben que poden rebre ajuda de qualsevol mestre (de l'Agrupament o no) i de qualsevol company, d'igual manera que la resta dels companys oients. ([Link](#)) Les mestres de reforç (MALL) ho propicien, tal i com diu, algun nen sord, però hi ha certa tendència a recorre a elles. A més a més, s'ha de tenir en compte que la classe és el lloc de referència més valorat, però ens crida l'atenció l'opinió d'alumnes amb NEE que demanen un espai diferenciat de l'Aula Ordinària per treballar o per identificar-se. ([Link](#)) Subratllem que molts alumnes entenen que s'han d'oferir diferents tipus de suports als nens quan tenen alguna dificultat a l'escola i fins i tot expliciten alguns exemples ([Link](#))

En les opinions recollides, no hem observat activitats preferides pels alumnes en funció de la seva capacitat sinó, en tot cas, en funció d'interessos diferents que, com a persona, cadascú té. Destaquem que oferir diferents oportunitats per aprendre fa que tots els alumnes trobin la seva oportunitat. ([Link](#))

Per finalitzar, direm que, en general, els nens tenen consciència que aprenen molt a l'escola i el fet de tenir companys amb dificultats no és un obstacle per continuar aprenent. En tot cas, alguns nens de NEE no han pogut explicar com viuen ells aquest fet. I és que constatem que la paraula no és suficient per arribar a ells. ([Link](#))

4.4.2.- Escola Ramon Fuster

APARTAT MESTRES

Tal i com s'ha fet per l'escola Bellaterra, a continuació s'expliciten alguns comentaris i conclusions agrupats segons les diferents variables estudiades.

LIDERATGE

Identificació dels líders

Després d'analitzar els resultats dels qüestionaris, veiem que la direcció i la mestra de suport de la USEE apareixen com a líders emergents en aquest procés d'innovació que ve donat per la USEE. Les raons que expliquen aquest fet són dues.

En primer lloc, hem de tenir con compte que els mestres valoren molt els esforços de la direcció per donar a conèixer l'experiència dins del centre i per facilitar als professionals de la USEE que es puguin coordinar fent servir les estructures organitzatives que es donen a l'escola. Hem observat, per exemple, que els mestres han tingut una primera informació d'aquest recurs a través de diferents espais. Matisant la funció d'aquests espais, hem de dir que el cicle seria un lloc estratègic, doncs ha estat l'espai més mencionat pels professionals, sobretot per les persones directament implicades a la USEE, per conèixer l'experiència. Amb tot, el nivell seria allà on els mestres es troben més satisfets, sobretot els que no estan directament implicats en l'experiència. Podríem interpretar que en les reunions de nivell hi ha una implicació major i es pot aprofundir més, però sembla que els professionals de la USEE tractin d'evitar que l'experiència, tot i que fa poc que funciona, s'encapsuli. I això passaria si no es fa una difusió cada vegada més ampla dins del centre.

L'altra raó és, clarament, el fet que la mestra de suport de la USEE és un referent potent que dona suport i produeix satisfacció als mestres quant a les tasques que te encomanades amb els alumnes de la USEE. A la vegada, però, aquests dipositen unes expectatives que van més enllà del que són les funcions de la mestra de suport, i és que les professores pensen en ella a l'hora de demanar ajuda per qualsevol alumne. A més a més, i tot i que els mestres es manifesten satisfets amb els recursos interns que a nivell d'assessorament i suport ofereix la pròpia institució i que en algun moment han pogut

sol·licitar, es podria entendre que aquesta professional està responent adequadament a l'atenció d' uns alumnes que preocupaven molt als mestres. És a dir, sembla que s'ha sobrestés la possible responsabilitat que se li encomana.

Serveis de suport

D'altra banda, els resultats informaven que els mestres que treballen amb la USEE, quan tenien alguna dificultat, feien poques consultes a altres serveis que ofereix el centre. Però tampoc s'anomenen d'altres que provenen de fora de la institució, com per exemple l'EAP, que ha estat molt ben valorat però molt poc requerit. Així doncs, interpretem que si aquesta professional dona confiança, col·labora i ajuda a resoldre dificultats, no necessiten buscar ajuda fora del grup on treballen. No obstant, sembla que tant els serveis d'educació com de salut haurien de plantejar coordinacions més funcionals i en espais de treball on participin mestres amb tot tipus de funcions (tutors, especialistes, coordinadors, etc) ja que això facilitaria el coneixement per part de tots del suport que poden oferir. En aquest cas, en relació a la USEE.

IMPLICACIÓ

Implicació

La primera conclusió clara que veiem és que es percep una implicació desigual dels diferents components de la comunitat educativa en relació a la USEE.

Implicació a nivell d'alumnes

Quant a la participació dels alumnes, és pot afirmar que els recursos que el centre ha obtingut a partir de la USEE han afavorit que els nens usuaris augmentin la seva presència a les classes ordinàries de referència. Aquest fet ha facilitat la vinculació amb els referents adults (tutora i mestra de suport), la qual cosa ha estat molt beneficiosa per tal de poder atendre les seves dificultats específiques i augmentar la seva participació en esdeveniments socials i culturals del centre, de tal manera que aquests nens se senten com un més de l'escola i que els altres els tenen en compte de la mateixa manera. Ara bé, es detecta una certa insatisfacció en relació a la participació en la gestió d'altres activitats dins de la classe i també en la comunicació que es pugui establir amb aquests alumnes respecte als progressos que en fan. En aquest sentit, creiem que s'haurien de poder concretar espais de treball on els mestres i assessors puguin parlar de les barreres

concretes que dificulten la seva participació i de les oportunitats d'aprenentatge que se'ls poden oferir, tot aprofitant, per exemple, espais de treball de cicles.

Implicació a nivell de mestres

Quant a la implicació dels mestres en el projecte de la USEE, veiem que els professors valoren que en les reunions es pugui parlar de les necessitats de tots els alumnes. Amb tot, algun professional que treballa directament a la USEE manifesta una posició una mica més escèptica. No sabem si aquesta posició es deguda a que només hi participen una part de mestres en aquestes reunions o a que en elles sovint es parla solament d'uns alumnes en concret. I és que a vegades les dificultats que troben els mestres amb les necessitats d'alguns alumnes fa que aquests siguin motiu de preocupació recurrent de les reunions i provoqui una certa insatisfacció per part de tots. En aquest sentit, creiem que s'hauria d'evitar "focalitzar" les reunions només en les dificultats d'alguns alumnes, com són els de la USEE. No obstant, és important que la reflexió concernent a la USEE formi part del debat habitual de tots els mestres i no només dels directament implicats.

Implicació a nivell de famílies

En el que respecta a les famílies, s'ha fet un esforç per transmetre'ls una informació inicial de la USEE, aprofitant sobretot les reunions de classe. A la vegada, s'observa que hi ha mestres que reconeixen certs inconvenients quant a la implicació d'algunes famílies de la USEE en el centre. Potser hi ha una dificultat en l'acceptació de les limitacions dels seus fills, però és un repte per a tots veure com es planteja la comunicació amb aquestes famílies per tal de treballar la confiança mútua i evitar caure en la delegació en els professionals que els atenen.

Valoració del recurs

No hi ha unanimitat d'opinions respecte a si els mestres i professors de suport de la USEE senten que aquest recurs és valorat dins i fora del centre. Aquest sentiment de dubte el manifesten tant els mestres que estan vinculats directament com els que no ho estan. S'observa, doncs, una certa incertesa, segurament provocada pel fet que ens trobem en la fase inicial de l'experiència, on típicament sorgeixen dubtes sobre el futur. Una mestra ens diu:

"El fet que els nens que reben suport de la USEE formin part d'aquest grup d'alumnes "especials" i per tant d'una escolaritat diferent i amb uns especialistes específics facilita que s'accepti que tinguin un currículum adaptat a les seves

necessitats i que segueixin el seu ritme. Degut al caràcter flexible i enfocament global que es fa a l'etapa infantil no queda tan palès però és en etapes posteriors on s'observen algunes resistències i pors quan les modificacions afecten a la dinàmica i metodologia establerta a l'aula ordinària. Per tant seria interessant poder anar introduint petits canvis en la dinàmica i fer veure les avantatges que aquests tindrien per tot el grup classe”

Potser no es coneix suficient el que s'està fent dins del centre. A més a més del treball que ja es porta a terme dins del centre, seria interessant vincular a aquests professionals amb altres de centres propers que porten experiències semblants o fomentar la seva participació en possibles grups de mestres de suport a nivell de zona. I és que aquestes actuacions permeten expandir experiències i rebre suport des d'un àmbit més ampli.

PLANIFICACIÓ

L'Agrupament: experiència coherent amb els valors del centre

El primer que podem dir és que hi ha una forta correlació entre les conviccions i els valors que el centre promou (en aquest cas hem preguntat sobre la diversitat i la innovació) i els mitjans que es porten a terme per aconseguir-los. Així mateix, la immensa majoria dels mestres perceben aquest fet i es manifesten molt satisfets. Així doncs, trobem que una intervenció que l'escola contempla i que és coherent amb valors que hem recollit és l'acció tutorial, tant en el que respecta a l'atenció i seguiment d'alumnes com de famílies. En aquest sentit, una mestra ens comentava que *“la incorporació de nens amb dificultats greus dins l'aula ordinària ha suscitat la necessitat d'un treball concret amb els alumnes de l'aula ordinària al voltant de la comprensió i respecte de la diversitat a l'aula”*.

L'atenció a la diversitat de tots els alumnes

Cal mencionar també que els mestres estan satisfets amb la distribució del temps que tenen per treballar en grup i a nivell individual. S'ha de dir que dins del treball en grup trobaríem els espais de coordinació per parlar dels suports que el centre posa a disposició del tots els alumnes. Estem parlant d'uns espais que l'escola respecta i els mestres valoren. Quant al contingut i l'ús que se'n fa de les reunions per tal d'introduir millores per a tots els alumnes, observem que l'opinió dels mestres està dividida, doncs

manifesten que a vegades es parla de temes de gestió i no tant de compartir aspectes concrets de l'ensenyament-aprenentatge de tots els alumnes. Com que a l'enquesta hi han participat membres de la direcció i coordinació, podria ser que amb les seves opinions vulguin manifestar la importància de la gestió en el bon funcionament de la classe. L'altra posició més crítica, on estan inclosos mestres de la USEE, podria indicar una necessitat emergent de compartir més els reptes de la pràctica diària. Amb tot, la reflexió sobre la pròpia pràctica entesa també com a una manera de formar-se, es troba una mica a faltar.

Dins d'aquest subapartat hauríem de comentar que un aspecte concret que facilita l'atenció i vinculació de tots i cadascun dels alumnes és la acollida individual o tutoria individual. Aquesta és una pràctica que es té present a l'escola i es duu a terme amb una satisfacció molt alta amb tot tipus de nens, tot i que els mestres de la USEE es manifesten amb una certa prudència i es trobem alguna abstenció. Creiem que donades les característiques personals dels alumnes que atenen, la comunicació amb aquestes nens requereix d'unes habilitats i condicions que s'han de valorar en cada cas. De fet, ens permetem dir que, quan parlem de comunicació, no només ens referim a la comunicació oral. En aquesta línia, doncs, haurem d'aprofundir en altres tipus de llenguatges que facilitin la acollida personal.

En el que respecta a les famílies, que seria una altra branca de la tutoria, podríem dir que és un centre que te cura de l'atenció a les famílies, doncs té contemplats els espais i estan contents amb els resultats que aquesta activitat proporciona pel bon funcionament dels alumnes i l'escola. Ara bé, es detecta un sector de mestres que s'han abstingut, la qual cosa podríem interpretar-la com a un senyal de que el treball amb famílies s'ha de fer amb molt de compte ja que cada vegada hi ha més tipus de diversitats i, per tant, de necessitats.

COORDINACIÓ DELS SUPORTS

Suport al professorat

Formació

En primer lloc voldríem aclarir que el concepte de suport en sentit ampli ens porta a considerar diferents aspectes que el doten de contingut. Per començar, una formació acurada és absolutament rellevant per tal que els mestres de la USEE donin les respostes

adequades a la realitat amb la que treballen. I és que els mestres de la USSE estan moderadament satisfets amb les oportunitats de formació que tenen, ja siguin cursos o espais de supervisió i intercanvi amb d'altres mestres que porten experiències semblants. Considerem que ara que ja porten un cert recorregut amb la USEE, s'hauria de recollir la seva percepció i les seves propostes per tal de proporcionar una formació més ajustada a les seves necessitats. Si aquestes propostes es poden vehiculitzar dins del centre, seria interessant acollir-les, perquè sembla que no sempre pot ser així. En cas de que es fessin al Departament d'Educació, caldria incorporar-les a les valoracions anuals de la USEE per tal que es puguin incorporar en els plans de formació de zona o dins d'altres formats que siguin pertinents. Amb tot, també creiem que s'ha d'evitar que s'encapsuli aquesta formació només en aquests professionals. Aquest fet podria produir un sentiment d'incompetència i afavorir la delegació per part dels professionals que no han rebut la formació

Suport dins l'aula i treball cooperatiu

Podem dir que els mestres mostren una satisfacció absoluta quan treballen dins de la classe mestre de la USSE i tutora. Una mestra ens diu:

“Per garantir i optimitzar el treball de dos professionals dins l'aula era necessari que les mestres de la USEE fossin considerades com membres actius del claustre i concretament dels cursos en els que pertanyien els nens atesos per la USEE. Així doncs, les professionals de la USEE han col·laborat en totes les tasques organitzatives i han ofert la seva ajuda a la tutora de l'aula, estiguessin o no implicats els nens de la USEE”

Es confirma, doncs, que la majoria dels mestres entenen que amb aquesta pràctica es dona suport a tots els alumnes i no només als de la USEE. S'ha de dir, però, que per tal que aquesta intervenció sigui operativa, és fonamental que hi hagi estructures de treball cooperatiu entre els mestres que funcionin. És a dir, que es pugui parlar de les barreres dels alumnes i es dissenyin actuacions per afavorir la participació de tots. Una mestra de USEE ens deia que “S'ha establert un treball en equip i de col·laboració mútua amb les mestres tutores que ha facilitat la col·laboració d'aquestes en qualsevol dels objectius programats els quals han treballat com a propis”. D'altra banda, a la memòria de la USEE del curs 2006-07 es recull el següent: “El fet de compartir activitats en l'aula ordinària, ha comportat la necessitat de fer més d'una coordinació setmanal (...) i hem vist la necessitat de revisar metodologies de treball que es porten a l'aula”.

A més a més, tots els professionals, siguin o no de la USEE, manifesten en la seva totalitat la necessitat de treballar col·laborativament entre ells com a eina que permet detectar les barreres que troben alguns alumnes i elaborar accions per tal que tots tinguin èxit. Aquesta estratègia de suport entre ells dona total satisfacció. Tampoc hem d'oblidar que la informació que ens donen els resultats corrobora que per portar a terme aquesta actuació l'escola proporciona espais de coordinació sistemàtica, tot i que alguns mestres de la USEE es manifesten un pel crítics doncs veuen que són absolutament necessaris pel bon funcionament del treball i potser demanen una major implicació per part de tots.

Suport dels serveis externs

Un altre fet a tenir en compte és el treball en xarxa. I és que tots els mestres valoren molt l'ajuda rebuda pels serveis externs, aspecte aparentment contradictori amb el que ha sortit a l'apartat de lideratge (segons el qual, a banda de l'EAP, que a més a més comptava amb molt pocs usuaris, no s'han concretat altres serveis). En aquest sentit pensem que possiblement els aspectes que ofereixen els serveis intern i externs a la institució són complementaris, però el treball en xarxa s'ha de desenvolupar més.

Suport a l'alumne

La flexibilització i diversificació d'oportunitats d'aprenentatge facilita que tots els alumnes puguin tenir expectatives d'èxit a la classe. A més a més, sembla ser que aquesta situació es dona a l'escola i que els mestres estan contents, segons les respostes de la pràctica totalitat dels professors, llevat d'una abstenció que ve justament d'un professional de la USEE. A partir d'aquesta constatació de caràcter general, es confirma que els alumnes de la USEE, a més a més dels recursos humans que els atenen, gaudeixen d'una organització de classe i un treball adaptat a les seves necessitats. I és que dins d'un currículum comú, participen en activitats de treball cooperatiu a l'aula ordinària, justament perquè aquests professionals que els atenen coneixen les seves barreres per aprendre i participar a la vida de la classe. Totes aquestes oportunitats que nosaltres considerem que són diferents tipus de suport per l'alumne de la USEE, els mestres les valoren molt i estan molt satisfets amb com es duen a terme.

En canvi, els mestres semblen tenir més dificultats a l'hora d'organitzar activitats d'ensenyament aprenentatge tenint en compte l'opinió i el interès dels alumnes de NEE. A pesar de les limitacions, quan això s'ha pogut fer els mestres s'han mostrat força satisfets. Amb tot, no sabem si aquesta dificultat ve donada perquè no s'ha pogut, no

s'ha sabut detectar aquests interessos (s'ha de reconèixer que a vegades amb els nens de la USEE això és molt difícil) o perquè el treball que es duu a terme està molt estructurat i permet poc marge per introduir l'opinió dels alumnes.

També s'ha de tenir en compte que un dels objectius que es pretenen amb els alumnes de la USEE és que participin de la classe sense la tutela continuada del mestre de suport. Hem de dir que en els casos en els que els alumnes de la USEE se'ls han preparat activitats per potenciar la seva autonomia, la satisfacció ha estat molt bona. Recollim aquesta reflexió de la mestra de suport:

“La tasca conjunta ha permès que es poguessin plantejar objectius en relació al vincle entre la tutora de l'aula ordinària i els nens, així com potenciar l'autonomia dels nens respecte les mestres de la USEE. Aquest fet ha facilitat que en algunes ocasions els nens que reben atenció de la USEE estiguessin a l'aula ordinària sols i, fins i tot, tot i estar present la mestra de la USEE, poguessin seguir i dirigir-se a la mestra tutora”

REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA

Identificació d'obstacles

Un primer comentari que ens trobem obligats a fer en aquest apartat és que hi ha una predisposició total per part dels mestres i professorat de suport de la USEE per tal d'elaborar accions que permetin superar els obstacles que tenen els alumnes i que limiten el seu aprenentatge. Per fer aquesta tasca d'identificació, l'observació sistemàtica és l'eina que més fan servir els mestres de l'escola mentre que en segon lloc trobem el fet de compartir sentiments. En aquest sentit, suposem que la tutoria individual, pràctica que duen a terme segons s'extreu de les seves respostes al qüestionari, deu ser uns dels moments per fer-ho i, en el cas dels alumnes de la USEE, confirmem que ho és. En aquesta tasca d'anar recopilant informació considerem que s'han d'anar identificant i contrastant diferents eines de detecció que són complementàries.

Generar canvis

En segon lloc, s'ha de dir que es dona una important dispersió d'opinions sobre si que determinades pràctiques introduïdes pels alumnes de la USEE també serveixen per altres alumnes. De fet, la meitat del professorat opina que el fet de treballar amb alumnes de USEE no comporta necessàriament canvis en el treball d'aula, tot i que

destaquem que els professionals de la USEE estan bastant satisfets dels canvis que s'hagin pogut introduir i destaquen el suport dins l'aula, tal i com ens comenta la mestra de suport de la USEE:

“En algunes ocasions el treball de dos professionals a l'aula ha facilitat que es pogués modificar la dinàmica de l'aula ordinària per tal que els alumnes que reben suport de la USEE poguessin rebre una atenció més específica per exemple fent grups més reduïts, dins l'aula ordinària, a l'hora de treballar la plàstica. D'aquesta manera els alumnes escolaritzats a l'aula ordinària també s'han pogut beneficiar d'aquesta dinàmica”

I sobre les modificacions que puguin afectar a la dinàmica i la metodologia de l'aula ordinària per tal que tots els alumnes aprenguin, continua dient que *“Seria interessant poder anar introduint petits canvis en la dinàmica i fer veure les avantatges que aquestes tindrien per tot el grup classe”*

APARTAT FAMÍLIES

Respecte a les implicacions que comporta la USEE per tal que sigui un recurs per a tots, des del punt de vista de les famílies, podríem extrapolar les conclusions que s'especifiquen a continuació.

COMUNICACIÓ FAMÍLIA – ESCOLA

Famílies d'alumnes de la USEE

El primer fet destacable que trobem és que les famílies de la USEE manifesten que ha estat l'EAP qui ha informat del recurs. Ara bé, la satisfacció és desigual. Podríem interpretar que, en el moment de la creació, alguns alumnes s'havien preinscrit en altres centres i es va fer una reorientació per part de l'EAP. En aquell moment, moltes de les preguntes que es feien els pares també les desconeixíem nosaltres. I és que no teníem referents de funcionament d'una USEE en un centre concertat. S'ha de reconèixer, doncs, que les famílies van disposar molta confiança en els professionals de l'educació. De totes maneres, també s'hauria de pensar, un cop passat aquest primer moment, quin tipus de informació necessiten els pares dels alumnes que són atesos per aquest recurs. La opinió d'una mare ens ha fet pensar: *“Considero que la informació que ens facilita l'escola i la comunicació en general s'haurien d'incrementar molt, per exemple via agenda, tenir còpia de les modificacions curriculars que es fan i que només te l'escola i l'EAP i nosaltres no”*

Recordem de nou a Echeita, al qual hem citat en altres apartats, quan diu que els pares d'aquests alumnes necessiten disposar d'informació i si l'escola o els assessors no la donen adequadament, altres professionals s'encarregaran d'això. És en aquest moment quan els pares passen de ser partidaris a ser adversaris.

Una altra conclusió que podem extreure de l'anàlisi dels resultats de les enquestes a les famílies de l'escola Ramon Fuster és que les que són usuàries del recurs manifesten en general una satisfacció molt alta respecte a l'atenció que reben els seus fills. Fins i tot ho expressen amb emotivitat: *“(...) el nostre agraïment a totes les persones implicades en aquest projecte que des del primer moment ens van tenir en compte. Pel seu grau de professionalitat, responsabilitat i humanitat que esta fent possible que l'evolució del nostre fill sigui tan favorable”*

D'altra banda, també ens agradaria destacar la majoria opina que tots els centres haurien de tenir recursos d'aquest tipus per acollir als nens més vulnerables. Una de les mares ho explicita d'aquesta manera: *“Considerem de vital importància la incorporació de la USEE a tots els centres educatius possibles, per donar la oportunitat a tots aquells nens amb necessitats educatives especials a una total integració dins l'escola ordinària. I ja no tan sols en l'àmbit educatiu, sinó també dins l'entorn social.”* També volem recollir la veu d'una altra família, que diu: *“Es evident que és millor incloure als nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge o de qualsevol tipus en escoles ordinàries... ni en la família, ni en la societat tots són sords o cecs o... i per tant escoles que només reuneixen nens d'aquestes característiques no són una bona idea.”*

Una altra conclusió que trobem és que les famílies usuàries de la USEE, si ens guiem per les respostes rebudes, coneixen poc les implicacions concretes que comporta el recurs. És possible que no tinguin una visió clara perquè no s'ha explicat prou el que representa l'atenció a les diferents necessitats. En aquest sentit, destaquem la resposta explicita d'una de les famílies de la USEE que manifesta que el recurs està fet per tal que no es produeixin canvis a la classe: *“Vist des de fora i sense estar a l'aula, creiem que no s'han de fer canvis. D'això precisament serveix l'ajuda, per no afectar als altres.”* Interpretem que ells identifiquem el recurs focalitzat només en el suport personal donat als alumnes de la USEE que eviti “baixar la qualitat educativa que es dona”.

Una altra realitat que es dona en les famílies dels alumnes de la USEE és la quantitat de consultes que han hagut de fer a diferents professionals per determinar les dificultats del seu fill. Com a conseqüència, algunes reconeixen el necessari treball de coordinació que s'ha de fer. entre els diferents serveis que l'atenen.

També ens agradaria comentar que tot i que des de sempre el centre acull famílies de diferents indrets, això no s'ha explicitat com a obstacle per a que les famílies s'impliquin amb el centre.

Famílies no usuàries de la USEE

No ens hem d'oblidar de parlar sobre el fet que les famílies no usuàries de la USEE han estat informades del recurs per la direcció del centre i en alguns casos pels tutors.

Suposem que són famílies de les classes on estan els nens de la USEE. I és que en general poques famílies responen a les preguntes que fan referència directa a les concrecions del que comporta la USEE, mentre que es detecta una certa sensibilització d'algunes famílies per tal d'incorporar recursos d'aquest tipus en els centres. Creiem que s'hauria d'insistir o explicitar el significat i les implicacions de la USEE per tal de conscienciar totes les famílies del sentit que té una educació inclusiva.

Seguiment del procés educatiu

Respecte al seguiment del procés educatiu de tots els alumnes, les famílies de la USEE mostren, en general, un alt grau de valoració i satisfacció. Quant a les no usuàries del recurs, els resultats són semblants però destaca l'abstenció. Tenint en compte que aquesta és una pregunta de caràcter general, pensem que seria bo indagar les causes, ja que potser s'estaria demanant incrementar la comunicació amb les famílies.

Per finalitzar, volem dir que, en general, tot tipus de famílies reconeixen els esforços que fa l'escola per respectar les necessitats i donar facilitats per fer el seguiment del procés educatiu dels seus fills.

QUALITAT EDUCATIVA PER A TOTS

La vinculació entre qualitat de vida i educació inclusiva posa de manifest la importància de l'entorn en el que es mouen els alumnes i l'adequació dels suports a les seves necessitats. D'aquesta manera, ens interessaria saber en quina mida la USEE ho facilita.

La primera conclusió clara que trobem és que la majoria de les famílies que els seus fills reben l'atenció de la USEE consideren que aquest recurs incrementa el sentit de pertinença a la seva classe i facilita que se sentin com un més, relacionant-se i fent amics com la resta. De fet trobem important mencionar que els pares veuen als seus fills molt bé a l'escola i manifesten la seva satisfacció. D'igual manera, també consideren que reben el suport adequat i que, per això, poden participar en les activitats de la classe.

També trobem necessari remarcar l'abstenció que hi ha hagut, sobretot per part de les famílies de nens no usuaris de la USEE. Aquesta abstenció es manifesta en qüestions generals, com són l'estat d'ànim, la vinculació a companys i adults, el coneixement dels interessos dels nens i el suport adequat. No sabem si aquesta constatació es deguda al desconeixement dels pares respecte a les preguntes formulades (no tenen referents per comparar, hi ha manca de comunicació família - escola, etc.) o bé és deguda a una preocupació emergent a la qual l'escola hauria de ser sensible.

En darrer lloc, hem constatat que algunes de les famílies de la USEE i d'altres NEE valoren molt i els satisfà que els seus fills tinguin amics i promoguin aquesta relació fora dels marc escolar. Amb tot, s'observen algunes posicions crítiques tant per part de famílies de la USEE com per part de famílies no usuàries del recurs. La nostra interpretació és que això passa perquè costa continuar les relacions fora del marc educatiu. Tot i així, com que el nombre d'enquestes és reduït, ens queda el dubte de saber si aquesta dificultat és conseqüència d'una manca d'inclusió social o, com ja hem mencionat amb anterioritat, es dona per les característiques de l'escola, que rep alumnes de diferents barris i poblacions.

APARTAT ALUMNES

CONÈIXER, VIURE I ACCEPTAR LA DIVERSITAT

Quan arribem a aquest punt de la investigació ens fem la següent pregunta: la USEE ha facilitat el reconeixement de les diferències? Intentarem resoldre aquesta pregunta al llarg del text que trobem a continuació, seguint una sèrie de consideracions que hem trobat interessants.

En primer lloc, mitjançant els qüestionaris hem constatat que els nens tenen consciència de les diferències individuals i que ells mateixos en algun moment s'identifiquen amb algun tipus de dificultat, sobretot a l'hora d'aprendre. A més a més, també destaca el fet de que els nens no tenen consciència de tenir companys que estan sols o no tenen amics. Volem remarcar que les dificultats per aprendre, per tenir amics o per respectar les normes (que són bàsicament de les que hem parlat) els nens no les imputen necessàriament als companys de la USEE. No obstant, els nens de la USEE i de NEE es reconeixen entre ells com a nens als que els hi costa aprendre o tenir amics. Ens sorprèn que els altres no els anomenin, la qual cosa ens porta a pensar que, en certa manera, semblen “invisibles” per als companys. ([Link](#))

Una raó podria ser que els nens de la USEE estan en cursos petits i el parvulari està físicament separat de la Primària, doncs es troben en edificis diferents. Per tant, són nens poc coneguts. Amb tot, també hem de tenir en compte que l'egocentrisme de les primeres etapes no afavoreix el reconeixement dels altres.

Un altre tema que volem analitzar és el que fa referència a el respecte a les normes, doncs és un tema que desconcerta als nens de la USEE i es dona una disparitat d'opinions. No s'identifiquen amb aquesta característica i segurament tampoc la entenen. Quant a la resta de nens, coneixen companys que infringeixen les normes però no són els de la USEE. ([Link](#))

BENESTAR PERSONAL I SOCIAL

Una altra pregunta amb la que ens trobem és si la USEE facilita la qualitat educativa de tots els alumnes. En aquest sentit podem constatar que tots els nens manifesten que estan molt contents en aquesta escola i que els nens de la USEE estan poc identificats pels companys com alumnes amb dificultats, i a més a més manifesten que poden treballar amb companys que tenen dificultats, si hi ha bona relació. En aquest sentit, interpretem que els problemes de conducta són una barrera que dificulta les relacions d'ajuda. ([Link](#))

Seguint en aquesta línia, volem remarcar que els nens de la USEE diuen que poden dir la seva opinió i que els altres els escolten, tot i que en general l'escolta és quelcom que costa a tothom. La paciència és un altre valor reconegut per la majoria dels nens i que està lligat a l'acceptació dels altres sobre tot si tenen dificultats. De totes maneres, no acabem de tenir clar que els nens de la USEE entenguin algunes preguntes i que han contestat afirmativament. És el cas, per exemple, de la pregunta que qüestiona si s'ha de tenir més paciència amb els nens que tenen dificultats. ([Link](#))

Els nens anomenen la seva mestra, és a dir la tutora, com el referent més significatiu a nivell emocional. També ho és per alguns nens de la USEE. Ara bé, quan han contestat la mestra i no sabem si es refereixen a la de suport de la USEE o a la tutora. L'educadora també ha estat anomenada com a referent. ([Link](#))

Finalment, volem subratllar que costa establir relacions fora de l'escola, veiem que els nens de la USEE diuen que es conviden entre si i conviden a altres nens. ([Link](#))

RECURSOS PER A L'APRENENTATGE I LA PARTICIPACIÓ

En primer lloc volem comentar que els nens inclosos els de la USEE identifiquen que poden rebre ajuda per treballar tant de la mestra com dels companys. A més a més, alguns nens de la USEE anomenen a la mestra de suport d'aquest recurs. ([Link](#))

D'altra banda, l'aula de referència on millor es troben els nens per treballar, fins i tot els de NEE, és la classe. Amb tot, sembla que els nens de la USEE prefereixen l'aula "petita". De fet, en alguns moments, segons ens indiquen les mestres, la demanen expressament. Arribats a aquest punt, tornem a donar-li èmfasi a la idea que hauríem d'entendre que unes persones més que d'altres necessitem d'espais tranquils i de

acollida, sense que aquest fet sigui contradictori amb el sentiment de pertinença al grup classe.

Un altre fet a destacar és que la totalitat dels nens pensen que aprenen molt a l'escola i, tot i que tenen companys amb dificultats, ells continuen aprenent. A més a més, tant els nens de la USSE com els que no ho són, perceben quan els mestres reconeixen el seu esforç. ([Link](#))

Quant al tracte que s'ha de donar als companys que tenen dificultats i si ha de ser igual que als que no les tenen, les opinions estan dividides i tornen a sortir els problemes de conducta. En aquest sentit, els nens opinen que els companys que es porten malament se'ls ha de tractar com als altres, però si no entenen les coses, se'ls ha de donar diferents tipus d'ajudes. En el cas dels nens de la USEE, hi ha diferents opinions però alguns no accepten tractes diferenciats en relació als altres companys. ([Link](#))

Finalment, i en darrer lloc, constatem que tots els nens troben una raó per venir a l'escola. Hem de tenir en compte que als cursos on s'han fet les entrevistes, les oportunitats per relacionar-se i aprendre són de tipus artístic, de la natura i de jocs. Les diferències radiquen en que els nens tenen interessos diferents, però no en manca d'interessos. I és que els nens de la USEE, pel que s'ha pogut observar, sí comparteixen interessos amb els companys. ([Link](#))

5.- CONSIDERACIONS FINALS I PROPOSTES

En primer lloc, som conscients que de l'estudi de dos casos no podem extrapolar conclusions generalitzables a la resta dels centres. Amb tot, varem pensar que aportar la nostra mirada a aquestes dues experiències reeixides d'USEE/Agrupament ajudaria a avançar, sobretot a les persones implicades, i a proposar alguna consideració de caràcter més general, que és el que intentarem fer en aquest apartat.

Per començar, sembla que cada vegada és més difícil generalitzar, ja que els contextos dels diferents centres educatius mediatitzen molt i fan singulars moltes de les propostes d'innovació. Pensant-ho millor, els diferents contextos haurien de fer singulars moltes de les propostes d'innovació, perquè quan parlem de bones pràctiques no volem que s'interpretin com a pràctiques perfectes per a poder-les copiar. Més aviat constitueixen models que aporten idees i que identifiquen errors i que, per tant, ajuden a avançar a tot el sistema. I és que és un fet habitual en treballs de tipus ecològic fer estudis empírics a partir de "bones pràctiques" però, com ja hem comentat, aquestes cal entendre-les dins del seu context.

D'altra banda, vistes les conclusions parcials per centres, podem concloure que una USEE/Agrupament és un recurs facilitador d'un model inclusiu, si es donen algunes condicions als centres que afecten a la cultura, a les pràctiques i a les polítiques que es desenvolupen en ells. En els casos estudiats, com que es donen aquestes condicions, la USEE o qualsevol altre disseny per atendre la diversitat, hagués funcionat de tal manera que no fos un recurs excloent. Ara bé, la cota d'inclusivitat adquirida per aquests centres no és un procés tancat. I és que la cultura i la pràctica escolar, o dit d'una altra manera, el que pensen els mestres i el que fan, són processos en continu moviment i revisió.

Així doncs, del nostre estudi podem concloure que una USEE és un recurs per a tot el centre quan:

L'atenció a la diversitat és l'eix de l'organització i el funcionament del centre educatiu.

Quan la USEE és un afegit més de les moltes iniciatives que es porten a terme als centres, pot passar que en algun moment sigui un pes afegit a la organització o una responsabilitat més d'un equip sobresaturat. A més a més, considerem un mite assimilar l'atenció a la diversitat amb els alumnes de NEE. I és que hi ha molts tipus de diversitats i molts nivells de diversitat i cada context educatiu ha de crear les seves mides particulars per la seva atenció. Per exemple, en els darrers anys la presència d'alumnat amb diferents creences, cultures i coneixements és cada vegada més evident. I la discapacitat esdevé una font més de la diversitat present en els alumnes. En aquest sentit, Giné (2006), considera que construir una escola de tots en la qual sigui possible respondre d'una manera personalitzada a les necessitats d'aquest alumnat esdevé la funció primordial de tots els mestres. Aquesta atenció incorpora cultures, pràctiques i polítiques i no només recursos humans i materials per a alguns alumnes, que, d'altra banda, són indispensables i indiscutibles. És per aquesta raó que les diferents variables que hem estudiat com es comporten als centres, aplicades a la USEE/Agrupament, proporcionen una particular visió del que representa treballar per a tots els alumnes, inclosos els que tenen més risc d'exclusió, i com aquest fet impacta en la organització de tot el centre i en les pràctiques. També, quina visió tenen els diferents agents de la comunitat educativa: mestres, alumnes i famílies.

D'aquesta reflexió es dedueix que:

- a) El centre s'organitza al voltant de **tots** els alumnes. Sembla una obvietat però a vegades aquesta condició no es dona. Es tractaria de pensar quines iniciatives al voltant del currículum i de l'organització es promouen per tal que tots els alumnes, i sobretot els més vulnerables, aprenguin i es relacionin millor.
- b) La **tutoria** és l'àmbit on es concreten les decisions del grup classe i el referent pels alumnes, famílies i també pels diferents professors i serveis que intervenen amb els alumnes. En alguns casos on hi hagi una diversitat que necessita per gestionar-la més recursos humans, com és el cas de la USEE/Agrupament, entenem que la tutoria la poden portar dues persones. De fet, en molts moments del dia hem pogut comprovar que el mestre de suport treballa dins l'aula, juntament amb el tutor. Per tant, se l'ha de dotar de condicions: temps i infraestructura que faci possible el treball col·laboratiu, que gestioni l'activitat pedagògica i que faci possible l'atenció personalitzada dels alumnes. De la

mateixa manera, també s'ha de tenir en compte que en les aules on tenen presència alumnes de la USEE/Agrupament s'ha de vetllar perquè aquests alumnes, a l'igual que la resta, se sentin com un més de la classe. És a dir, acceptats i volguts, que són dues condicions indispensables per tal que puguin aprendre. I és que està documentat que el simple contacte amb alumnes que presenten algun tipus de discapacitat no produeix l'acceptació. Per tant, aquest àmbit s'ha de treballar des de la tutoria de manera natural i integrada en la vida de l'aula. Així doncs, a mida que augmenta la presència d'aquests alumnes a l'aula ordinària és probable que es generin dificultats en la relació (sortides de to, interrupcions, etc.) i en el ritme de classe que s'hauran d'incorporar al treball quotidià de la gestió de conflictes. En aquest sentit, el tutor té un paper determinat. Convé recordar que els alumnes entrevistats, siguin o no de la USEE/Agrupament, manifestaven com a referent preferent el mestre tutor. D'altra banda, les famílies d'aquests alumnes sovint han de recorre diferents tipus de serveis per tal de rebre ajuda i suport. A vegades són serveis educatius, d'altres terapèutics, mèdics o serveis socials. Aquí considerem que s'ha de vetllar perquè sigui el tutor el dipositari preferent d'aquella informació, que pot ser rellevant per atendre les necessitats d'aquest alumnat, així com l'EAP corresponent, per tal d'evitar que les famílies es confonguin i perdin la referència. Finalment, un altre aspecte a considerar sobre la tutoria són les coordinacions en paral·lel d'especialistes de la USEE/Agrupament i equips específics que no faciliten actuacions integrades i que cada vegada s'allunyen més del tutor i de la realitat de l'aula. Com que a vegades l'atenció directa al grup classe no possibilita la coordinació amb serveis externs, l'organització del centre ha de preveure espais per fer aquesta tasca.

- c) Quan l'atenció a la diversitat és l'eix de l'organització, l'equip directiu que lidera el projecte vetlla per tal que el centre educatiu tingui activats **espais de treball** a diferents nivells que permeten compartir la pràctica i prendre decisions sobre l'atenció a la diversitat. Aquests espais requereixen un ús efectiu del temps i de la funció per la qual han estat creats. I és que les escoles tenen cada vegada més encàrrecs, i conciliar tantes iniciatives en el mateix temps fa més necessari que mai aprendre a prioritzar les tasques i diferenciar les que són importants de les urgents. En aquest sentit, convindria fer servir eines alternatives per tal de fer

circular la informació i que no treguin temps als aspectes de fons que s'han de tractar en el sí dels espais de treball. Així doncs, la complexitat cada vegada més evident de l'atenció a la diversitat als centres fa que les estructures de treball cooperatiu entre mestres esdevinguin cada vegada més funcionals i necessaris. Els professionals de la USEE/Agrupament, tal i com s'ha vist a les escoles estudiades, han d'estar incorporats en les estructures organitzatives que cada centre té i participar amb ple dret com els altres professors als cicles, nivells i formar part de la CAD com a estructura institucional que aporta criteris al centre per a l'atenció a la diversitat. A més a més, aquests espais de treball han de permetre que sigui possible no només la informació del que es fa a l'aula sinó també la reflexió de la pràctica en el aula. En aquest sentit considerem que s'han d'activar eines complementaries a la informació oral i escrita que facilitin la reflexió per compartir significats. Un exemple podria ser la introducció de tècniques audiovisuals que permetin analitzar el context i les interaccions que es donen entre tots els components de l'acció educativa. Recordem aquí que tant mestres com alumnes han citat als nens com a font de suport i d'ajuda, sent aquesta una perspectiva que s'hauria de contemplar més. Amb tot, també és cert que introduir aquestes pràctiques, així com el treball cooperatiu dels mestres, implica una actitud ètica oberta a la interdisciplinarietat i basada en la confiança en els altres, la qual cosa suposa la necessitat de comptar amb la resta dels membres de l'escola i el reconeixement de les aportacions dels altres. Aquests valors ens indiquen que hem d'estar molt atents a la qualitat de les relacions que establim no només amb els mestres, sinó també amb les famílies i els alumnes.

- d)** La gestió de la diversitat intenta minimitzar les barreres per a l'aprenentatge i la participació que es poden trobar tots els alumnes. Aquest terme que sovint surt quan es parla d'inclusió intenta subratllar que, d'una banda les necessitats d'ajut apareixen en la interacció entre els alumnes i els contextos i de l'altra que no són només producte de les característiques dels alumnes. A vegades, quan es parla de les necessitats dels alumnes a les reunions, sobretot si estan els mestres de suport, pot passar que se centri molt la conversa en les dificultats que presenten aquests alumnes, doncs preocupen les interaccions o no interaccions que es produeixen a la classe o al pati. És a dir, "s'acapara" tot el temps i això pot incomodar a alguns professionals, sobretot si no estan vinculats directament amb

el recurs. En aquest sentit, creiem que s'hauria de canviar el paradigma i començar a parlar en aquestes reunions de les diferents barreres que es troben els alumnes, en especial els de la USEE/Agrupament, i estudiar quines actuacions s'acorden entre tots. Aquesta gestió de la diversitat que s'adreça a tota la institució no significa que s'hagin d'ignorar mirades individuals (plans personalitzats) adreçades a determinats alumnes. Alumnes que a vegades pateixen alguna discapacitat. El que intentem subratllar és que moltes d'aquestes actuacions "singulares" serveixen per a altres alumnes. Amb el temps descobrim que no existeixen les exclusivitats en funció de les discapacitats. Alguns autors, com per exemple Porter (2001), afirma que cada vegada hi ha més proves que demostren que els estudiants amb dificultats no necessiten gran cosa quant a estratègies instructives específiques. Això pot significar més temps, més pràctica o una variació individualitzada de l'enfocament, però no una estratègia explícitament diferent a la que es fa servir amb els altres alumnes. I és que quan parlem d'ensenyament, les bones pràctiques beneficien a tots els alumnes, a pesar de que cadascun té el seu potencial d'aprenentatge i el seu estil. Recordem aquí que en els resultats dels qüestionaris dels alumnes, aquests reconeixen que en algun moment tots han tingut algun tipus de dificultat i ells mateixos també van explicitant tot un seguit d'ajudes necessàries, algunes d'elles relacionades amb la paciència, l'acompanyament, el temps o amb la realització parcial d'activitats. Així mateix, també volem recordar que en el cas dels alumnes de la USEE/Agrupament tots tenien una raó per venir a l'escola i moltes vegades coincident amb les raons que donaven nens sense dificultats. I és que el que diferenciava als diferents nens eren els interessos i no la discapacitat i moltes vegades aquests interessos els compartien amb els dels companys. Per tant, conèixer i incorporar els interessos dels alumnes de la USEE/Agrupament a l'aula, pot reduir les barreres que aquests troben per progressar.

Es considera el concepte de suport en un sentit ampli adreçat a incrementar les oportunitats per aprendre i participar de tots els alumnes.

A l'Índex per a la Inclusió es defineix el concepte de suport com totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. Per tant, l'atenció individual que pot requerir un alumne és només una forma de suport. En aquest sentit, creiem que és molt important clarificar quin és el model de suport que

s'ha de desenvolupar en un centre per tal que les USEE/Agrupament responguin al model inclusiu. Considerem que si es dona el suport només en funció del dèficit, es fa una interpretació reduccionista de les possibilitats i les conseqüències benèfiques que pot comportar pel conjunt dels alumnes. A la pràctica, hem pogut comprovar com aquest és un pensament que forma part de les creences de les persones. En aquest sentit, hem vist com alguns pares que ens han aportat una explicació qualitativa a algunes preguntes identifiquen la USEE amb unes persones per a uns nens determinats i, a més a més, expliciten que aquest suport ha de vetllar per tal que la inclusió d'aquests nens no comporti canvis en la classe. Aquests pares de fills atesos pels professionals de la USEE no volen que l'atenció que requereix el seu fill vagi en detriment de l'atenció als altres i, per això, no volen que hi hagi canvis.

D'altra banda, en el cas de l'atenció que reben els alumnes sords, si es mira des de la perspectiva del dèficit i amb uns professionals només per a ells, incomoda el diferent suport que reben enfront d'altres alumnes de NEE en una escola on tothom ha de rebre el suport que necessita. Així doncs, si només ens fixem en els dèficits dels alumnes i no en el context (cultures, pràctiques), les USEE no provocaran canvis per sí mateixes i es poden configurar com a una via paral·lela amb més o menys participació d'aquests alumnes dins l'escola.

Aquest model de suport que proposa l'Índex i amb el que coincidim, trenca amb el model de suport terapèutic, individual i compensador que té en l'alumne el nucli dels fracàs. Aquest model que en moltes escoles s'aplica encara provoca, des del nostre punt de vista, algunes disfuncions. Una d'elles és que el mestre tutor rep a la seva classe diferents professors de suport per atendre les diferents dificultats dels alumnes (el de la USEE/Agrupament, el d'EE, la logopeda, etc.) proporcionant, a vegades, un treball descontextualitzat. No seria aquest els cas de les experiències observades, doncs degut a que s'asseguren a nivell institucional les coordinacions i els espais de treball col·laboratiu entre els mestres donen respostes ajustades al context. En tot cas, s'hauria de reflexionar si cal diferenciar tant els professionals donat que alguns tenen un perfil professional igual i fan funcions semblants. Ens estem referint als mestres de suport de llenguatge (MALL) i les logopedes. I és que tenen una mateixa formació, formem part de l'escola i treballen en el sí dels espais de coordinació del centre per tal de donar una acció integrada als nens per tal que augmenti la seva presència i participació a l'aula ordinària.

A més a més, en aquest model de suport trobem dues consideracions importants a recalcar:

- a) Afecta a la concepció dels mestres de suport inclosos els de la USEE/Agrupament. Una de les aportacions més potents en el que respecta a les USEE/Agrupament és el suport dins l'aula. Aquest fet posa en evidència i obre la reflexió sobre el model que s'ha de donar en relació als mestres de suport que estan als centres amb funcions semblants als de la USEE/Agrupament. Pensem en els mestres "d'Educació Especial" que a vegades atenen alumnes amb dificultats molt severes. En aquest sentit, considerem que s'hauria de gestionar un model d'intervenció semblant i adaptat al context concret de l'aula ordinària. A la vegada, formar un únic equip de suport al centre on aquests professionals puguin compartir entre ells materials, dubtes i coordinacions amb l'EAP de referència. És a dir, en els centres d'Agrupament d'alumnes sords les MALL, com a mestres de suport i a l'igual que els mestres d'EE dels centre, s'haurien de trobar periòdicament amb l'EAP del sector per poder oferir un treball integrat al centre. Tanmateix els centres que tenen USEE haurien d'integrar en les reunions amb l'EAP i els mestres d'EE als professionals d'aquest recurs. Creiem que no tenen sentit coordinacions diferenciades si partim del concepte de suport que acabem de mencionar.
- b) Els plans individuals parteixen d'un currículum comú. Es contempla el disseny de diferents possibilitats en els recorreguts curriculars quant a les estratègies d'aprenentatge i amb nivells d'objectius diferenciats, per exemple, però dins d'un currículum comú. Així doncs, les mides de suport no s'han de configurar com mesures extraordinàries que donin resposta en casos puntuals a les necessitats d'alguns alumnes. Més aviat s'ha de conceptualitzar que aquestes mesures han de coincidir amb les que assegurin una qualitat educativa i personal per a tots els alumnes.

Hem de tenir en compte que la USEE estudiada és un agrupament d'alumnes d'un perfil determinat (TGD), de la mateixa manera que l'Agrupament ho és de nens sords, en el que no sempre es considera el principi de sectorialització, doncs són recursos de zona o de sector. Malgrat aquesta afirmació, observem que a mida que es va incrementant la creació d'USEEs, aquest principi es respecta més. D'altra banda, els

centres on estan ubicades estan desenvolupant una certa especialització en un tipus de discapacitat. Això és una mica artificial, si ho pensem des del paradigma que hem presentat en aquest document i de la funció que haurien de tenir els professionals de suport. Però també hem de valorar, tal i com diu Pilar Calvo, psicopedagoga del CREDAV *“les possibilitats d’intercanvi professional i d’enriquiment personal que es poden adquirir. Descobrir i aprofundir en el món de la sordesa ofereix una visió molt amplia de la comunicació i el llenguatge, eixos pel desenvolupament de les persones i de la societat en general. De la mateixa manera, descobrir i aprofundir en el coneixement d’altres aspectes del desenvolupament a partir de la discapacitat que ho condiciona (cognitiva, motriu,...) permet ampliar el ventall de recursos i estratègies d’atenció a la diversitat del centre.*

D’altra banda, la dotació del recurs va lligada a un nombre determinat de nens amb discapacitat. Estem de nou emfatitzant la perspectiva individual, doncs dins de la discapacitat també hi ha diversitat i, per tant, dos nens sords poden ser també molt diferents entres sí. Entrem, llavors, en un sistema una mica complex de mesurar la inclusió d’aquests alumnes. Aquest concepte de suport que no es deriva de tenir un nombre d’ alumnes en el centre amb determinades característiques sinó de donar una resposta a tots i que busca alternatives educatives des de el que és comú i ordinari ha d’estar lligat a la dotació de recursos humans suficients als centres i també a una formació continuada dels mestres

Hi ha un lideratge efectiu

En tot procés d’innovació encaminat a afavorir contextos escolars més inclusius, com es el cas de la USEE, és bàsic la funció del lideratge.

En les escoles analitzades hem vist que hi ha persones claus i càrrecs estratègics que es creuen el projecte i promouen accions per tal que es conegui. Aquestes persones donen suport i seguretat perquè ajuden a solucionar problemes. En aquest sentit, són líders necessaris per tal que el projecte de la USEE/Agrupament afavoreixi l’adopció de pràctiques inclusives, doncs aquestes iniciatives provoquen a vegades incerteses i resistències en mestres i també en famílies. A més a més, hem constatat que, principalment, són persones que estan dintre de la institució amb una doble vessant: uns

formen part de l'equip directiu i d'altres són membres actius en diferents espais organitzatius del centre (CAD, cicles, nivell) amb formació específica i compromesos des de el inici de l'experiència. Així doncs, en la mida que tenen més presència formal en l'organització de l'escola, es desencadena també una influència informal que permet en determinats moments crear grups de treball ad hoc o emetre informacions que promouen confiança en els mestres. En el cas de l'Agrupament, els líders s'identifiquen amb les logopedes i les MALL, mentre que en el cas de la USEE analitzada, són persones claus la mestra de suport i la educadora, identificats també com l'equip de la USEE.

Aquesta constatació evidencia alguns perills:

- 1) La delegació en els especialistes de la responsabilitat dels alumnes de la USEE/Agrupament
- 2) La adjudicació de funcions que van més enllà de les que les corresponen. A vegades els pares anomenen més a la logopeda que a la tutora, possiblement per la proximitat de la relació que s'ha pogut establir.
- 3) La creació de monopolis de saber que facilita la dependència professional.
- 4) Les actuacions en espais formals i informals poden dificultar el treball cooperatiu dels mestres i adjudicació de sentit a les estructures organitzatives ja creades

A banda de mides ja mencionades, com és el treball compartit a l'aula o l'ús efectiu del temps en les coordinacions, creiem fonamental el paper de la formació en processos d'innovació i necessari per tal de minimitzar aquests perills.

En el model de suport que estem desenvolupant, es contempla la col·laboració entre mestres com estratègia formativa i que es pot concretar de diferents formes. Una d'elles és la creació de *grups de suport entre professors* que aprofiten la seva experiència per abordar col·laborativament diferents aspectes del treball que porten a terme (disciplina, adaptacions del currículum, etc). Així doncs, a banda de potenciar "grups de treball" dins del centre aprofitant estructures existents com cicles o claustres que reflexionen i posin en comú com aborden el treball amb els alumnes, inclosos els de la USEE i amb quines dificultats es troben, també és important una formació específica. I és que les dificultats d'alguns alumnes, sobretot amb problemes de personalitat, desconcerta als professionals i crea inseguretat. Sense obviar la mirada de la clínica, hem de reconèixer

que la intervenció psicopedagògica és difícil de poder concretar, però cal abordar-la amb l'ajuda d'una formació adequada i una mirada interdisciplinària. Aquesta és, doncs, la formació més útil i funcional perquè respon a les necessitats del dia a dia.

I en aquest context, quin és el paper de l'assessor psicopedagògic?

No volem deixar de dir alguns trets que haurien de marcar el model d'assessorament psicopedagògic des de la perspectiva d'una escola inclusiva i en concret en referència als processos d'innovació com pot ser les USEE.

Giné (2005) pensa que l'objectiu central de l'assessorament és ajudar als centres educatius i als professionals a gestionar la diversitat present en els alumnes i a liderar els processos de canvi orientats cap a aquest fi. Així doncs, tenint en compte l'escenari on hem situat la USEE des d'una perspectiva inclusiva, aquest obliga a resituar la focalització de la intervenció psicopedagògica. De nou ens hauríem de situar en el context i no en el dèficit. Tot i que aquesta és una idea que fa temps que es va repetint, la pràctica de cada dia i a vegades les pressions de dins i fora de l'escola dilueixen el canvi de paradigma que s'està introduint. I és que els models d'orientació centrats exclusivament en el diagnòstic i el tractament dels diferents trastorns dels alumnes no han generat necessàriament canvis en les cultures i en les pràctiques dels centres en el que representa l'atenció a la diversitat. El interès de l'assessorament hauria de desplaçar-se, doncs, des de les funcions de definir i mesurar la diversitat cap a el disseny d'un entorn on tots els alumnes tinguin la possibilitat de trobar el suport i les oportunitats necessàries per gaudir d'una qualitat educativa. És a dir, progressar acadèmica i personalment. En aquest sentit, la participació de l'EAP hauria de ser rellevant i prioritària en tots els processos de canvi que es produeixen als centres per tal que s'incrementi la participació de tots els alumnes, en especial dels més vulnerables. Per això és interessant determinar com es concreta aquesta intervenció en el procés de creació i acompanyament de les USEE. Així doncs, tal i com està previst per normativa, les USEE han de ser recursos de sector o zona i han de donar atenció a un nombre determinat d'alumnes amb discapacitat. Per tant en les fases de planificació de la creació del recurs l'EAP ha de col·laborar en l'estudi de les necessitats del sector i en la caracterització del recurs. Ha de col·laborar, també, en la fase de presentació al centre i aquí és on es pot iniciar un procés de reflexió del que significa aquest tipus de suport al centre. De fet, potser la fase més interessant és la que es dona en el sí del centre i el que

representa l'articulació del recurs en l'organització i gestió interna tant pel que fa a la gestió de la diversitat a nivell de centre com d'aula: el disseny i seguiment en la CAD, la participació en les coordinacions necessàries dins i fora del centre, la col·laboració en el pla individual dels alumnes, el treball reflexiu amb els mestres de la pràctica diària i les relacions que s'estableixen, la col·laboració en la detecció dels elements que limiten l'aprenentatge i la participació dels alumnes i la planificar dels recursos .

La intervenció amb les famílies dels alumnes més vulnerables, en aquest cas de la USEE, també és un àmbit que l'assessor ha de contemplar coordinadament amb els professors, en especial des de l'acompanyament en la representació que es fan de les possibles dificultats dels seus fills, les expectatives, la qualitat de vida per a tota la família, la implicació amb el centre educatiu per trobar actuacions coherents i l'establiment de xarxes de suport, entre d'altres.

Així doncs, podem concloure que el balanç és positiu en aquests dos centres i ressaltem que tot i que en el marc d'aquest context hem fet servir el nom de l'organització que la normativa contempla i que recull tradicions dels mestres de suport i d'altres experiències ja contemplades al treball, el que realment funciona és una manera determinada d'articular el suport en els centres amb independència del nom. Si no hi ha una cultura respecte de la inclusió, l'aprofitament i la coordinació dels recursos, aquests seran sempre insuficients. L'EAP, juntament amb la resta dels agents (docents i famílies, per exemple) s'ha d'inserir en aquest nou escenari i recrear la seva funció com un repte de futur i de necessària innovació.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2006) “Fer inclusiva l’educació: Com s’hauria de conceptualitzar la tasca?” *Suports* vol 10 núm. 1
- Ainscow, M. (2004) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones. Madrid
- Ainscow, M.(1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones. Madrid
- Ainscow, M; Hopkins, D.; Soutworrth G.; West M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones. Madrid
- AADD (2001) “Centres educatius ordinaris d’agrupament per a l’alumnat sord”. Document CREDAV
- AADD (2007) “Transformació d’un centre d’educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa de l’alumnat amb greus barreres a l’aprenentatge i a la participació”. CEE ASPASIM-20 anys d’un procés. *Àmbits de psicopedagogia* Núm. 21
- AADD (2005) “Modalitats d’inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat”. Document elaborat per ACPEAP, FAPAC, FAPAES i PCEI. *Àmbits de psicopedagogia* Núm. 14; 20-27
- AADD (2005) “Anàlisi de la situació actual de l’atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l’ACPEAP per avançar cap a una escola més inclusiva”. Document elaborat per una comissió de l’ACPEAP sobre escola inclusiva. *Àmbits de psicopedagogia* Núm 14; 28-37
- AADD (2002) “Un model de suport per a l’escola comprensiva”. *Suports* Vol. 6 Núm 1; 50-61
- A.A.M.R.(1997) *Retraso mental: Definición ,clasificación y sistemas de apoyo*. Editorial Alianza. Madrid
- Comas d’Argemir, D; Pujades J.J.; Roca i Girona J. (2007). Capítol II L’etnografia com a pràctica de camp a Etnografia. Barcelona: UOC
- Aróstegui. I.(2002) *Calidad de vida y retraso mental*. Editorial Mensajero. Bilbao
- Booth, T.; Ainscow, M (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l’avaluació i millora de l’educació inclusiva*. Traduït i adaptat al català pel Grup de treball sobre escola inclusiva de l’Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona. Editat per ICE U.B. amb la col·laboració de Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació

- Coll, C.(1988) “Significado y sentido en el aprendizaje escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 41; 131-142
- Corbett, J., Slee, R. (2000) “An international conversations on inclusive education”. En F.Amstrong, D. Armstrong y L. Barton, (Eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative perspectives*. David Fulton. Londres
- Decret 299/197 de 25 de novembre sobre l’Atenció educativa a l’alumnat amb necessitats educatives especials.
- Departament d’Ensenyament (2003) *Pla Director d’educació Especial*. Generalitat de Catalunya. Barcelona
- Departament d’Ensenyament (2001) Propostes per a l’agrupament de l’alumnat sord en centres educatius ordinaris. Direcció General d’Ordenació i Innovació Educativa. Servei d’Educació Especial i Programes Educatius. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Departament d’Educació (2007) *Aprendre junts per viure junts*. Pla d’acció 2007-2010. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Departament d’Educació (2006) *Pacte Nacional per a l’Educació*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Departament d’Educació (2008) *Avantprojecte de Llei d’Educació de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Echeita,G. (2003) ponència presentada al Congrés “*La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*”: “*Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos*”
<http://www.gipuztik.net/ge/>
- Echeita,G. (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea Ediciones. Madrid
- Gardner, H. (2004) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Giné, C. (2004) “Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual” en *Siglo Cero*, nº 35 (2); 1-13
- Giné, C. (2005) “Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d’una escola per a tots” *Àmbits de psicopedagogia* 15; 10-13
- Giné, C. (2006) “Reflexions sobre l’educació dels alumnes amb necessitats educatives especials:una anàlisi de la situació actual i de les perspectives de futur”. *Suports* Vol.10 núm. 1

- Giné,C. (2005) . “El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva”. A Monereo,C. ; Pozo,J.I. : La práctica del asesoramiento a examen. Barcelona. Graó.
- Goetz i LeCompte (1988). *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Vela,M. (2004) *Evaluación de la calidad de vida de alumno/as de educación secundaria obligatoria con n.e.e. y sin ellas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- González, G. M^a T.(2003) El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organizacion y Gestión educativa*,6, pp.4-8.
- González, G. M^a T. (2008) Diversidad e inclusión Educativa:Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad,Eficacia y Cambio en Educación*,vol 6,nº. 2
- Grupo de investigación GREID(2008) “Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”. Universitat Illes Balears. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hargreaves, A.(1998) *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Editorial Morata. Madrid
- Hegarty, S. (1994) “Quality of life at school”, en Goode,D. *Quality of life for persons with disabilities*. Brookline books, Cambridge. Pags: 241-250
- Holburn,S.; Gordon,A.; Vietze, P.M.(2006). *Person-centered planning made easy*. Paul H. Brookes. Baltimore.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. Cassell. Londres.
- Huguet, T. (2006) *Aprendre junts a l’aula. Una proposta inclusiva*. Graó: Barcelona
- Jové G.; Coiduras J.; Marsellés M.A.; Ribes R.; Valls M.J.; Cano S. (2005) “Anàlisi dels indicadors de qualitat de vida que faciliten processos inclusius en les persones amb discapacitat”. *Suports* vol. 9,n.2 Tardor;104-119
- Lambert, L. et al. (1995). *The Constructivist Leader*. Teachers College Press. New York.
- Little, J.W. (1990) “The persistence of privacy:Autonomy and initiative in teachers’ professional relations”, *Teachers College Record*,91 (4); 509-536
- Lobato, X.; Ortiz, M C (2004) “Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas”. *Revista de Pedagogía*. ISSN 0210-5934, Vol. 55, N° 1, (Ejemplar dedicado a: Más allá de la educación especial), pags. 27-40

- López, F.; Etxebarría, I.; Fuentes, M.J.; Ortiz, M.J. (1999) *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide. Madrid
- Lopez, A. (2007) *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Graó. Barcelona
- Lorenzo, M. (2005) El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, *Revista Española de Pedagogía* 232; 367-388
- Lorenzo, M.; Pareja, J.A. (coord.) (2006) “La formación del líder en el mundo educativo(monográfico)” *XVIII Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada*; 252-310. Instituto de Estudios Ceuties. Granada.
- Marchesi, A.(2004) *Qué será de nosotros , los malos alumnos*. Alianza. Madrid
- Margalef, M. (2007) “Un día a laUSEE”. *Àmbits de Psicopedagogia* núm.21; 32-36
- Minguet, N. (2001) *Un análisis sociológico i cultural de las personas sordas*. Federación Valenciana de Asociaciones de Personas Sordas. Valencia
- Miras, M. (2001) “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”. En C. Coll ; J. Palacios, A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Vol.2, 331-356. Alianza. Madrid.
- Murillo, F.J.(2006) “Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo Transformacional al liderazgo distribuido”. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp11-24. Recuperado el 2 de febrero de 2007 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- O.M.S. (2001) *CIF: Clasificacions internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. IMSERSO, OMS i OAS. Madrid
- Palacios, J.; Paniagua, G.(2005) *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza. Madrid.
- Pareja, J.A. (2007) “Conflicto, Comunicación y Liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero”. *Revista de Currículum i formación del profesorado*, año/vol.11 número 003
- Parrilla, A.; Gallego, C. (2001). “El modelo colaborativo en educación especial”. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165
- Parrilla, A. (2003) “La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión”. *Aula de innovación educativa*, 121; 43-48.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona

- Plataforma ciutadana per a una escola inclusiva (2005) Aportacions al Document: "Idees per al debat". Per un Pacte Nacional per a l'Educació. Barcelona
- Porter, G.L. (2001) "Elements crítics per a escoles inclusive. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència" *Suports* vol. 5.núm. 1; 6-14.
- Ribalta, M. (2007) "L'assessorament de l'EAP a un centre amb unitat de suport a l'educació especial". *Àmbits de psicopedagogía* núm 21; 30-31
- Riera, D. (2003) *Identificació de components inclusius. Alguns centres escolars d'educació infantil i primària de la comarca d'Osona*. Tesis doctoral. Departament d'Educació Especial. Universitat de Vic
- Sagarra, C. (2005) Les escoles d'agrupament específic de sords: propostes per a la optimització dels seus recursos. Exemples d'activitats realitzades. Llicència d'estudis 2004/05
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003) *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza. Madrid.
- Skrtric, T.M. (1991) "Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum". En M. Ainscow (Ed) *Effective Schools For All*, 20-42. Fulton. Londres
- Stainback, S.B. (2001) "L'educació inclusiva: definició, context i motius" a *Suports*. Vol 5 Núm 1; 18-25
- Stainback, S.B. (2001) "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva" a *Suports*. Vol 5 Núm 1; 26-31
- Stainback, S; Stainback, W (2001) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid.
- UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Unesco. Salamanca
- WARNOCK, M. (1978) "*Special Educational Needs*", Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Her Majesty's Stationery Office, London..(pag.60-61, XIII Jornades de Universidades y Educación Especial)

Annexos

Annex 1



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Delegació Territorial
Vallès Occidental

24.10.04

UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL USEE

Són unitats creades en centres ordinaris
que escolaritzen alumnes amb nee greus i
permanents, susceptibles de ser
escolaritzats en centres específics.
L'objectiu és la inclusió d'aquests
alumnes en les activitats del grup classe.

PROFESSIONALS DE LES USEE

- Mestre/a especialista en pedagogia
terapèutica.
- Personal de suport.

*En USEE amb alumnes motòrics es contempla un/a
fisioterapeuta i en les que hi ha alumnes auditius un
mestre d'audició i llenguatge.*

↓ Sores

DOTACIÓ I FORMACIÓ DE LES USEE (wow)

- Material informàtic.
- Dotació econòmica. (la nostra delegació)
- Formació específica per als tutors/es
dins del PFZ.



Annex 2

UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL EN CENTRES PÚBLICS DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA DEL VALLÈS OCCIDENTAL.

CURS 2004-2005

CENTRE	LOCALITAT	
CEIP Bellaterra	Cerdanyola del Vallès	Sords
CEIP Can Serra	Barberà del Vallès	
CEIP Pere Calders	Polinyà	
CEIP Escursell	Ripollet	
CEIP Torre de la Llebre	Rubí	
CEIP Catalunya	Sabadell	Sords
CEIP Joanot Alisanda	Sabadell	
CEIP Font Rosella	Sabadell	
CEIP Calvet d'Estrella	Sabadell	
CEIP Bernat de Mogoda	Santa Perpètua de Mogoda	
CEIP Gerbert d'Orlach	Sant Cugat del Vallès	
IES Angeleta Ferrer	Sant Cugat del Vallès	
IES Escola Industrial	Sabadell	Sords

[**Tornar**](#)

Annex 3

ENTREVISTA JAUME CELA, director de l'escola Bellaterra

Com ha estat la evolució de l'experiència d'Agrupament de nens sords a l'escola en aquests 7 anys?

Podries parlar-me de les dificultats amb les que us heu trobat i com les heu superat? Quins canvis perceps que hi ha hagut en el que representa la cultura del centre, la innovació, l'atenció a la diversitat,...?

Anteriorment a tenir els nens d'Agrupament, nosaltres ja teníem en els nostres principis i en la nostra manera d'entendre l'educació els principis de l'escola inclusiva. És a dir, ja teníem altres nens amb altres tipus de problemes i dificultats. Fins i tot havíem tingut alguna criatura sorda, per tant l'escola estava receptiva a l'entrada de qualsevol tipus de nens amb qualsevol tipus de dificultats, sempre i quan poguessin rebre l'atenció que aquestes criatures mereixen. Per exemple, un nen en cadira de rodes necessitaria aquí a l'escola adaptació a moltes coses. Però seria "adaptació a moltes coses" no pas perquè el col·lectiu de mestres o el col·lectiu de famílies presentessin algun tipus de rebuig cap a la inclusió d'aquestes criatures. La diferència fonamental amb el tema dels nens sords és que ens arriba un col·lectiu important que demana que l'escola s'especialitzi amb un tipus de discapacitat. Però l'escola i els mestres de l'Escola Bellaterra, sobre el món de la sordesa en sabem molt poc... o gens. Per que podem tenir una actitud receptiva molt bona però el tractament de la discapacitat requereix un coneixement a fons. I en el moment en que ens plantegen tenir aquesta experiència i diem que sí, ens sembla que els recursos que s'hi utilitzaran són prou correctes tot i que després hi va haver-hi retalls en quant al nombre de personal perquè en un moment inicial nosaltres havíem interpretat que aquests nens, si estiguessin en aules diferents, tindrien els mateixos suports a les aules diferents i això al final no va ser així. A nivell d'escola ha suposat una formació, sobretot per a aquelles persones que tindran un tracte més directe amb els nens amb aquests dificultats i una formació també, o un coneixement més general, per a la resta de mestres.

Aquests nens, el que ens aporten com a col·lectiu, que comparteixen unes mateixes dificultats, si es que podem dir-hi així, és una mirada nova cap els altres. En el moment en el que els mestres, en una sessió d'aquestes, se'ns situen en un món com si fossin

sords, nosaltres som conscients no només de les dificultats amb que es pot trobar un nen sord en un món que té una oralitat tant impressionant com aquesta sinó que també som conscients de les coses que nosaltres estem sotmetent als nens que no són sords i que potser ens ajudaran a revisar algunes coses. Per exemple, si a un nen sord li convé una durada determinada del que són les exposicions orals per part del mestre, doncs a vegades te'n adones de com ens excedim en aquests discursos que fem per mantenir l'atenció dels nens que no ho són. Per tant es confirma sempre aquella vella teoria de que molt sovint les innovacions i els canvis s'han fet a partir de criatures límit. A partir de que tu tens un col·lectiu o un grup de nens marcat d'una manera, el que tu veus d'aquestes criatures ho pots projectar amb els que, entre cometes, no tenen aquest dificultat i en poden tenir una altra.

A nivell de pares, hi ha gent que encara no té la consciència de que som una escola d'Agrupament. Qui té aquesta consciència són, sobretot, els pares que els seus fills conviuen amb nens amb discapacitats.

D'altra banda, també és interessant veure com aprenen aquestes criatures. A marge de que ens ha servit per introduir el nou llenguatge de signes, que els nens van coneixent i amb el que es van familiaritzant, és interessant l'aportació que ens ha fet com a grup humà: les reunions que s'han fet amb altres escoles que tenen nens amb aquest tipus de dificultats, les sessions específiques que s'han fet d'atenció a les famílies, o les rebudes que hem fet d'altres escoles on els nens amb aquestes mateixes dificultats ens han pogut fer la narració de la seva experiència... tot això seria el balanç positiu que té el ser escola d'Agrupament.

Sobre el tema dels mitjans, sempre podríem dir que ens en fan falta més, però s'ha de reconèixer que dins del col·lectiu dels sords, si el comparem amb d'altres col·lectius, l'atenció és molt bona. Queden coses per aclarir, i és sobre si hi ha d'haver un nombre determinat de nens amb aquestes dificultats per escola. Aquesta és una pregunta que no sé si algú pot arribar a contestar en aquests moments, però és una pregunta que està a l'aire.

En el costat del repte i del problema, a vegades insoluble tenint en compte els recursos amb els que compta l'escola, està el tema de la coordinació i la organització escolar en funció de l'existència d'aquestes criatures i d'altres col·lectius. És a dir, els mestres tenim molt poc temps per reunir-nos, tenim molta diversitat,...

Això és quelcom que s'ha vist clarament en els qüestionaris que he passat als mestres.

Clar, si tu tinguessis a tots els sords concentrats sempre en un mateix grup no hi hauria cap problema. Però la realitat és que a l'escola cada vegada hi ha més diversitat i més necessitat de coordinació.

Al ser conscients que per a aquest col·lectiu li hem de dedicar temps fa que siguem conscients que a d'altres col·lectius també els hi hem de dedicar temps, i que aquest temps no el tenim i tampoc els recursos. És a dir, no tenim uns recursos específics i concrets pel tractament d'altres dificultats. Que no sé si es necessiten, però en tot cas, no els tenim. La única solució que tens, com el temps és el mateix, és anar reequilibrant cada any les desavantatges que ha tingut un altre any. M'explico: si un any s'ha potenciat molt que els especialistes, és a dir les logopedes i les MALLs, puguin fer un tipus de reunions amb els tutors i això vol dir que se'n han deixat de fer altres, doncs hem de corregir aquesta tendència de cara a l'any següent.

En aquest moment tenim 12 criatures, l'any que ve 14, que estan en diferents nivells, en diferents cicles i en una escola en el que el tema d'organització horitzontal pesa molt fa que a vegades es visqui aquesta situació d'una manera més punyent que com es podria viure en altres contextos ens els que això no fos tan important.

Valora ara, en aquest moment, l'estat de la qüestió: punts forts, febles, oportunitats i amenaces.

Punts forts: com aquestes criatures et fan veure algunes de les coses generals amb una altra perspectiva, tal i com ja he dit. El com se't confirma l'afirmació de que qualsevol tipus de nen, si rep el tractament adequat, pot progressar i pot fer que la seva discapacitat no sigui una desigualtat. Aquí, les criatures que son sordes estan seguint l'escolaritat, en algunes coses, amb total normalitat, i la seva discapacitat no està fent que siguin desiguals, en el sentit de capacitats per aprendre igual que els altres.

Punts febles: van lligats sempre als temes d'organització i a aprendre que la nostra professió sempre està en tensió, perquè entre el que tu vols i els resultats que n'obtens sempre hi ha diferències. Però es substancial a la nostra professió, així doncs,

Una USEE, un recurs per a tot el centre

aprenguem a conviure amb això. No trobarem solucions que sabem que no seran respostes definitives que solucionin el problema al 100%.

Ara, per exemple, molts dels promotors d'aquesta experiència ja no hi són. Això com ho veieu, com a una amenaça o com a una oportunitat?

A veure, la tendència del Departament d'Educació, si és que n'hi ha una de clara, és augmentar tot el tema de les inclusions a les escoles, fins al punt de que qui es pot sentir amenaçat son les escoles d'educació especial. Ara bé, tot i que l'Escola Bellaterra és una fermíssima defensora i a més a més ho demostra amb la seva activitat diària de la inclusió, jo crec que seria un gran error que se suprimissin les escoles d'educació especial ja que, primer de tot, hi ha algun tipus de discapacitat que requereix escoles d'educació especial i després que, si la inclusió es fa en les escoles ordinàries, els recursos humans i els recursos d'adaptació d'edificis i sobretot la concepció i la mentalitat del professorat ha de canviar molt i ha de ser molt important.

Ara que menciones això, amb el tema de la sisena hora que ha permès que les escoles tinguin més personal, que es puguin fer grups reduïts o un altre tipus d'organització que no sigui "la classe sencera", no creus que s'hauria de reconsiderar el paper dels mestres d'educació especial ?

Per mi és claríssim que els mestres d'educació especial s'han de dedicar a aquelles criatures que necessiten adaptacions curriculars i que més problemes tenen. El que passa és que després les escoles fan el que poden. A més, vivim en una societat amb molta pressió i una de les pressions és la necessitat de que, a la que hi ha un nen que no respon a les expectatives, estudiar-lo, problematitzar-lo i posar-li l'etiqueta. I quan hi ha etiqueta, al darrera ve un especialista. S'aposta molt per l'excel·lència, però aquest "èxit escolar" s'ha de definir d'alguna manera.

T'atreviries a fer alguna aproximació de com entens tu l'èxit?

Jo l'èxit l'interpreto en el sentit que una persona tingui la possibilitat de desenvolupar al màxim les seves capacitats, sigui capaç de definir i de impulsar el projecte de vida que ell vol fer i que tingui clar que en aquest món no està sol. Que existeixen els altres i que, per tant, el seu projecte de vida ha de tenir presents també als altres.

Jo sempre poso 3 exemples: el model banquer, competitiu, pensa en fer diners, etcètera; el model tintin pirulin, que és el senyor que surt a la televisió i diu que és una persona

Una USEE, un recurs per a tot el centre

amb èxit perquè es dedica a fer de gogó i per tant el seu pirulin mesura 20 cm amb la qual cosa ja té assegurat l'èxit; i el tercer model és la Mare Teresa de Calcuta, que és una persona tremendament competitiva i competent en el seu camp.

No és pot separar l'excel·lència de la societat i del tipus de persona que estem ajudant a construir. Una persona amb èxit es algú que viu la seva vida amb plenitud, tot tenint present que les altres persones hi son i existeixen.

Juny 2008

Annex 4

ENTREVISTA DOLORS MARTINEZ, logopeda que va iniciar el projecte

Quant a l'evolució de l'experiència de l'Agrupament, quins diries que han estat els fets més importants que han fet progressar aquesta experiència?

Al principi, al primer any, érem 3 nens i 3 professionals i, en realitat, com estàvem força desinformat, allò va fer plantejar-me que no per haver-hi més recursos hi havia més qualitat. I és que va arribar un moment en el que no ens enteníem i parlàvem de coses diferents. No era culpa de ningú, però era una realitat. Aquesta crisi va evolucionar en certa mesura. Va passar que, per part del CREDA, del qual jo n'era la representant, veia que de vegades deies coses i que hi havia gent que reaccionava com “jo això no m'ho crec gaire”. Per que entendre el llenguatge i lo que significa no tenir llenguatge és molt difícil d'entendre, molt difícil. Per tant, això va ser una dificultat. Una dificultat que mica en mica “se soluciona”. Se soluciona perquè és un any rere un altre i hi ha coses que han quedat a l'escola com si fossin de l'escola, i no són “perquè són de l'escola” sinó perquè nosaltres les hem introduït.

Quines coses són aquestes?

Les adaptacions curriculars i, fonamentalment, una de molt bàsica. Jo veia una escola amb molta gent que sabia molt de moltes coses i que la transmissió seva era molt, molt, molt oralista. Clar, els nostres nens no entraven per aquí perquè no tenien el domini del llenguatge per fer-ho. O anaven una mica més endarrerits que els altres. Sense saber nosaltres fins a on arribaria, perquè a més a més hi havia una novetat per nosaltres, que era tenir nens amb implant coclear, que no sabíem fins a on arribarien en l'evolució del llenguatge. Tot això implicava que nosaltres, com a CREDA, ens havíem d'adaptar a certes coses. La més bàsica i fonamental era que hi havia d'haver altres recursos: la informació havia d'entrar per la vista, així doncs no podia ser qualsevol informació.

De quina manera heu anat introduint aquesta informació visual que, com abans comentaves, sembla que hi sigui a l'escola des de sempre?

El primer any ja ens varem adonar de que allò era un conflicte, perquè hi ha gent més reticent a introduir canvis. Però la realitat és la que és i hi ha coses que amb els nens

sords passen. Ho podíem veure, però havíem de respectar els tutors i el fet de que les decisions les prenen ells i l'escola. Per tant, quan veiem alguna actitud que nosaltres havíem previst que passaria, ho dèiem en el moment. La MALL en aquest moment és fonamental, ja que està constantment amb el mestre i està dins de la classe. Cal dir que les coordinacions també són un lloc on poder parlar d'això. Per exemple, de vegades hem tractat certs temes específics a les coordinacions com seria la lectoescriptura amb els petits. El problema és que, malgrat la importància de la coordinació al Bellaterra, no acaba de tenir un pes per tirar endavant aspectes com aquests, més pedagògics en aquest sentit. A no ser que la persona que porti el grup s'encaparrí amb un tema, ja que hi posa més èmfasi i els altres "es deixen portar". Amb tot, crec que els llocs que no són els oficials, com els passadissos per exemple, són els més efectius. Per tant, si tu estàs allà sempre, tot el dia, passes a ser vist com a part de l'escola. Per que si no, si ets itinerant, els problemes que poden passar són que l'equip directiu no cregui en tu, que t'estàs ficant en coses que tu ets una externa i no hauries d'intervenir en segons que, pot ser que les persones que estiguin allà treballant facin una feina que no els toca,... trobar el punt mig entre el fet de ser una persona que està a l'escola però que no és de l'escola és molt difícil. Però s'ha d'aconseguir trobar aquest punt en el que, sense intervenir directament, et guanyis la confiança de la gent per a que et puguin venir a preguntar i a consultar o t'escoltin quan tens quelcom a dir. Això ens ho hem guanyat amb el temps. Poden canviar les persones, però quan entri algú nou qualsevol dels més antics dirà "això pregunteu-li a la tal o a la qual". A qualsevol dels quatre professionals, perquè hem format un equip i això ho han vist. Han vist que nosaltres anem tots en el mateix sentit, i que si alguna cosa es diu, la diem les quatre.

En resum, els canvis són difícils de valorar perquè si et sents part de l'escola veus les coses com un riu que flueix i on les coses van passant i a mesura que passen, se solucionen. Coses petites, com els audiòfons o els implants coclears, però que impliquen que has de parlar amb monitors, professors que entren a les classes, les famílies de la classe, els altres nens,... Sobre les dificultats, destaquem les característiques intrínseques de no tenir llenguatge, la falta de informació, etc.

Quines són les raons per les quals creus que el treball s'ha de fer dins de l'aula?

Si haguéssim estat una USEE, com una aula externa, no estaríem on estem. Creiem que, des del moment en que el nen està dins de l'aula ja és un nen més de la classe, ja no és "el sord". Hi ha moltes coses que es poden treballar dins de la classe. De vegades

ensem que, com que no te llenguatge, hi ha coses que no es poden fer. A veure -ara jo parlo d'infantil- sí que es poden fer. La dinàmica d'aquesta escola en infantil afavoreix que la MALL estigui a dins amb l'altre mestre i es puguin treballar aquestes coses. En una altra escola això no passa i és difícil que pugui passar, ja que la dinàmica és una altra.

Quan ajuntem a un nen sord per a que treballi amb un que no ho és, se'n beneficia tant el sord com el que no ho és.

Qui intervé dins de l'aula?

Dins de l'aula, com a logopedes, nosaltres participem en certes coses. Però com a logopedes, no intervenim dins de l'aula. Perquè per això ja hi són les MALLs. Clar, a la vista està que si tu ets i estàs reivindicant que tu ets una logopeda que treballa certes coses que a l'aula no es poden treballar (sinó no es justifica), les MALLs, que són les mestres de l'escola, sí que poden fer actuacions dins de la classe. Això és lo més difícil de tot. És molt fàcil a Infantil, si hi ha *feeling*, però és molt més difícil segons puges. Perquè hi ha més càrrega oralista, comencen a haver-hi llibres,... però es pot fer. Tot i que encara no ho hem aconseguit del tot, i no és culpa de ningú.

Quin creus que ha estat l'impacte de l'experiència al centre?

Quan vaig entrar, aquesta escola tenia un tarannà que de vegades no afavoria gens als nens sords, i quan vaig tenir més confiança, ho vaig comentar. Que havíem de fer? Adaptar-nos. Nosaltres havíem vingut després! I quan dic que ens havíem d'adaptar no m'estic referint a "això és així i ho heu d'acceptar". És més aviat "anem a provar". Tampoc podem arribar i dir "No, això no és correcte"! Així doncs, "provem". Mirem que ha funcionat, que no ha funcionat i llavors diem "Quan feu projectes passa això, això i això. Com ho podríem arreglar?" I llavors, arribar a un consens. De mica en mica i continuat. Jo li dic "gota malaia". Tota aquesta relació s'ha enfortit gràcies, sobretot, als espais informals, però també als espais formals. Perquè hi ha gent que opina diferent i, per tant, has de fer escoltar la teva opinió sobre el que creus que és millor pels nens sords. Però en un espai formal, per a que tots sentin el mateix discurs. També el fet de que hi hagi una persona dins de la classe és fonamental. Quan entres a una classe i hi són dins la mestra i la MALL i et diuen "saps que ha passat?" no només t'ho estan explicant a tu, també s'ho estan explicant entre elles, ja que pot ser que tinguin visions

Una USEE, un recurs per a tot el centre

diferents. I és que cadascuna, amb el seu perfil diferent, interpreten coses diferents perquè ho veuen des de perspectives diferents.

“Gota malaia” i idees molt clares per part del grup promotor, no?

Exacte. Perseverança i idees clares que es mantenen per davant de tot amb justificacions avalades per l'experiència. I poques idees. Has de començar amb poques coses. No s'ha d'atabalar.

A més a més, suposo que als mestres els hi dóna molta seguretat que hi hagi una persona que coneix la dificultat d'aquest nen i que ajudi contínuament.

Sí, tot i que això pot ser un punt fort que es converteix en un punt feble. I és que la “seguretat” es pot convertir en “dependència” i “delegació”. Però mestres en són tots dos i si s'arriba aquest punt que acabo de dir, es corre el perill de que a la família, a altres professionals o inclús al nen, li arribin dos missatges diferents, cosa que no hauria de passar, tal i com ja hem comentat. Si no, no te cap sentit que hi hagi dos persones a l'aula. El missatge ha de ser el mateix!

Ara anem a parlar sobre les oportunitats i les amenaces.

Jo vaig viure com a una amenaça el canvi de personal, ja que tota la feina feta per formar la gent i que comenci a entendre el que passa implica esforç i temps. I quan canvia el personal penses que toca “tornar a començar” i això desgasta. Però, d'altra banda, hem tingut sort i la gent que ha entrat, com veu que ja hi ha una gent que confia en nosaltres, entren de ple en la dinàmica que ja ha estat creada. Així, quan les MALLs estan dins de la classe, són les MALLs les que saben dels sords i les que informen. De totes maneres, i per a qualsevol escola, que no hi hagi una estabilitat de plantilla és una amenaça.

I les oportunitats?

Si la gent que està en el projecte té ganes de innovar i de seguir fent, si superem el repte del cicle superior es la oportunitat de demostrar que, sense que hi hagi dos bàndols (l'escola i els de fora), es poden fer aquestes coses. De vegades no calen tantes filosofies! Fer les coses normals. Que es visqui com una normalitat. Tot això et dona peu a pensar que “si això funciona, també pot funcionar en altres llocs”. Tenint en

Una USEE, un recurs per a tot el centre

compte la quantitat de personal que ha passat per aquesta escola, Déu ni do com ens en sortit!

Penses que aquesta experiència ha servit al conjunt de l'escola per repensar algunes coses en relació a l'atenció als altres nens que tenen dificultats?

A veure, si que hi ha gent que pensa que els Síndrome de Down i altres nens no tenen tants recursos com els nens sords. Home, 4 professionals per 12 nens, doncs si que és molt tenint en compte que els altres no tenen res. És cert.

Però no és que no tinguin res. Estan les mestres d'educació especial.

Sí, sí. Però si ho mirem en números és 1 adult per cada 4 nens. Tot i que no és “més recursos”, “més qualitat”. No. A més, jo crec que si la MALL no fos “la MALL dels sords”, es faria la mateixa feina i se'n aprofitaria més gent. I ara mateix, ja s'estan aprofitant igualment d'una manera indirecta. Llavors, sí pot ser que en certs moments estiguin en desavantatge quant a la atenció individualitzada que pugui tenir aquest nen. Però tot i així, no podem caure en el parany de que “com ells no tenen, nosaltres en hem de retraure”. No és qüestió de moltes persones, sinó de fer-ho diferent. Ha de canviar molt l'escola? Molt no, però en algunes coses sí. Només és canviar el chip una mica!

Annex 5

AAMR: American Assotiation of Mental Retard

ACI: Adaptació Curricular Individualitzada

ACPEAP: Associació Catalana de Professionals d'Equips d'Assessorament
Psicopedagògic

CAD: Comissió d'Atenció a la Diversitat

CEE: Centre d'Educació Especial

CERC: Centre de Recursos per a deficients visuals

CREDA: Centre de Recursos Educatius de Deficients Auditius

CREDAV: Centre de Recursos Educatius de Deficients Auditius del Vallès

CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil

DAP: Deficiència Auditiva Pregona

DAS: Deficiència Auditiva Severa

EAP: Equip d'Assessorament Psicopedagògic

EE: Educació Especial

FM: Freqüència Modulada

GREID: Grup Escola Inclusiva i Diversitat

ICE: Institut de les Ciències de l'Educació

MALL: Mestre d'Audició i Llenguatge

NEE: Necessitats Educatives Especial

OMS: Organització Mundial de la Salut

PCC: Projecte Curricular de Centre

PDEE: Plà Director d'Educació Especial

PE: Projecte Educatiu

PEC: Projecte Educatiu de Centre

TGD: Trastorn Generalitzat del Desenvolupament

TIS: Tècnics d'Integració Social

UEE: Unitat d'Educació Especial

USEE: Unitat de Suport a l'Educació Especial

