

Bases normatives, organitzatives i curriculars d'atenció a la diversitat

Bases normatives, organitzatives i curriculars d'atenció a la diversitat

Guillermo Bautista
Ester Castejón
Anna Espasa

L'encàrrec i la creació d'aquest material docent han estat coordinats per la professora:
Anna Espasa (2012)

Primera edició: setembre 2012

© Guillermo Bautista, Ester Castejón i Anna Espasa, del text.

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2012

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: Editorial UOC

Dipòsit legal: B-22.740-2012

Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	9
Objectius	11
Capítol I. Marc conceptual d'atenció a la diversitat	13
1.1. Atendre la diversitat: un repte educatiu	13
1.2. Les diferències individuals i l'atenció a la diversitat	15
1.3. Les diferències individuals i les necessitats educatives especials	19
1.4. Evolució dels conceptes <i>educació especial</i> i <i>necessitats educatives especials</i>	20
1.4.1. Tractament de l'atenció a la diversitat i les necessitats educatives especials segons la normativa actual	22
1.5. Sobre el concepte de <i>dificultats d'aprenentatge</i>	24
1.6. Educació inclusiva: definició i criteris	27
1.6.1. Educació inclusiva, la realitat del centres	29
Capítol II. Bases organitzatives i normatives per atendre la diversitat	33
2.1. Marc legal i normatiu relacionat amb l'atenció a la diversitat escolar i les necessitats educatives especials	33
2.1.1. Aportacions a escala internacional	33
2.1.2. Aportacions a escala nacional	37
2.2. Els centres educatius: tipologia	39
2.2.1. Centres ordinaris	39
2.2.2. Centres específics	40

Capítol III. Els recursos personals i materials per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials	43
3.1. El professor per a un model d'escola inclusiva i d'atenció a les necessitats educatives especials	43
3.1.1. Les competències i les tasques docents per atendre la diversitat i les necessitats educatives especials	45
3.1.2. Treball col·laboratiu de l'equip docent i professional per atendre la diversitat	47
3.1.3. La tutoria	48
3.2. Recursos i suports específics per atendre la diversitat	50
3.2.1. Recursos personals especialitzats de suport	52
3.2.2. Professorat de suport	57
3.2.3. Personal auxiliar de suport	60
3.2.4. Professionals especialistes dels serveis educatius	61
3.2.5. Unitat de suport a l'educació especial (USEE)	61
Capítol IV. Recursos organitzatius interns del centre per atendre la diversitat	65
4.1. Mesures organitzatives	68
4.1.1. Comissió d'Atenció a la Diversitat	68
4.1.2. Agrupaments	69
4.1.3. Programes de diversificació curricular	71
Capítol V. Serveis externs al centre i treball en xarxa com a recursos per atendre la diversitat educativa	75
5.1. Serveis educatius.....	75
5.1.1. Serveis educatius de zona	75
5.1.2. Serveis educatius específics	78
5.2. Altres serveis que incideixen en el centre educatiu	81
5.2.1. Serveis de salut	81
5.2.2. Serveis socials	81
5.3. Treball en xarxa de serveis i professionals	82
Capítol VI. Marc curricular per atendre la diversitat	87
6.1. El currículum i les necessitats educatives especials	87

Capítol VII. L'atenció a les necessitats educatives i la inclusió	
posada en pràctica	93
7.1. Competències, necessitats educatives especials i metodologies d'ensenyament i aprenentatge.....	99
7.2. El rol de la família dels alumnes amb NEE.....	104
Bibliografia	107
Webgrafia	111

Introducció

Atendre la diversitat educativa és actualment un repte en el qual, malgrat que ja s'han dut a terme alguns passos, encara queda força camí per recórrer. La diversitat educativa és ben àmplia i respon a realitats ben diferents, des d'alumnes que pertanyen a contextos socioeconòmics desfavorits fins a alumnes que presenten alguna discapacitat (Essomba, 2003). Aquests materials centren el seu interès exclusivament en aquests darrers alumnes i en com, des de l'àmbit educatiu, es poden adoptar algunes mesures que els ajudin a desenvolupar-se i a progressar en el seu aprenentatge.

El material està format per sis parts, i totes elles tenen l'objectiu comú de fer assentar les bases de l'atenció a la diversitat. En aquest sentit, en la primera part (capítol I) es descriu el **marc conceptual** i, per tant, es defineixen els principals conceptes relacionats amb l'atenció a la diversitat, les necessitats educatives especials* i l'educació inclusiva, tant des de la seva definició teòrica com des de la realitat que es dona actualment en els centres. A més, es fa una revisió de les lleis actuals i s'exposen les aportacions concretes en el tema que ens ocupa.

La segona part d'aquests materials, que es correspon amb el capítol II, se centra en explicar les **bases organitzatives i normatives** per atendre la diversitat, fent referència, d'una banda, al marc legal existent i, d'una altra, a la diferent tipologia de centres que avui en dia podem trobar per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials.

La tercera part, que engloba els capítols III i IV, recull els **recursos que internament tenen els centres educatius** i que els permeten donar resposta a la diversitat educativa. En el capítol III, es fa referència als recursos personals i materials, i, per tant, es descriu extensament les característiques, funcions i competències del professorat. I, en el capítol IV, s'expliquen les mesures de caire organitzatiu que faciliten o promouen la inclusió en el centre.

* D'ara en endavant es farà servir indistintament «necessitats educatives especials» i NEE (que són les sigles de Necessitats Educatives Especials).

A la quarta part, que es correspon amb el capítol V, s'explica quins són els **recursos** que existeixen per atendre a la diversitat i que **són externs al centre educatiu**. Es diferencia entre els serveis educatius i altres serveis (no considerats estrictament «educatius») que incideixen en els centres educatius. De cadascun dels serveis, s'expliquen les característiques i els professionals que els componen.

Una altra part, la cinquena (capítol VI), fa referència al **marc curricular** i a com es tracta la diversitat educativa des del currículum. S'explica quin són els documents que curricularment cal considerar per atendre als alumnes amb necessitats educatives. I, finalment, el darrer bloc d'aquests materials (capítol VII), fa referència a **la pràctica de l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva**.

Totes les parts d'aquest material conformen una base necessària a partir de la qual es podrà construir el coneixement sobre com intervenir en l'alumnat amb necessitats educatives especials des d'una perspectiva inclusiva.

Objectius

Objectiu general

- Tenir un coneixement general de les mesures que actualment es troben a l'abast d'un professional de l'educació que vol intervenir per atendre la diversitat.

Objectiu específics

- Diferenciar teòricament entre els conceptes relacionats amb l'atenció a la diversitat educativa i l'educació inclusiva.
- Identificar les mesures *normatives* de què disposa un professional de l'educació a l'hora d'intervenir per atendre la diversitat.
- Identificar les mesures *organitzatives* de què disposa un professional de l'educació a l'hora d'intervenir per atendre la diversitat.
- Identificar les mesures *curriculars* de què disposa un professional de l'educació a l'hora d'intervenir per atendre la diversitat.
- Identificar la concepció en la qual basar-se per interpretar les diferències individuals dels alumnes per tal d'ajustar les estratègies educatives que permetin afavorir el desenvolupament de l'alumne amb necessitats educatives especials.
- Identificar el rol que ha de tenir la família per afavorir el desenvolupament de l'alumne amb necessitats educatives especials

Un cop finalitzat el material, l'estudiant ha de ser capaç de....

- Definir en termes generals els principals conceptes relacionats amb l'atenció a la diversitat.

- Conèixer el marc legal pel que fa a temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i la inclusió.
- Conèixer les mesures organitzatives de què disposen els centres educatius per atendre la diversitat i fomentar pràctiques inclusives.
- Conèixer les mesures curriculars de què disposen els centres educatius per atendre la diversitat i fomentar pràctiques inclusives.
- Conèixer els diferents recursos i serveis que disposa el centre –tant interns com externs– per atendre la diversitat educativa i fomentar pràctiques inclusives.

Capítol I

Marc conceptual d'atenció a la diversitat

En aquest primer capítol es descriuen els principals conceptes que fan referència a l'atenció a la diversitat educativa.

1.1. Atendre la diversitat, un repte educatiu

En l'informe Delors publicat per la UNESCO l'any 1996 amb la voluntat de definir els pilars de l'educació del futur, es fa referència a la necessitat d'atendre, des d'un punt de vista educatiu, tots els alumnes independentment de quines siguin les seves potencialitats i limitacions.

El concepte d'atenció a la diversitat és molt ampli i es pot abordar des de perspectives ben diferents.

L'aproximació que es presenta en aquest capítol parteix d'un enfocament global d'atenció a la diversitat (Coll, 1994), en tant que afecta a tots els òrgans i estaments de la comunitat i el centre educatiu. A la dècada dels 90, en el moment en què es començava a parlar de la reforma educativa i es feien els primers passos en la implantació de la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu), el professor César Coll, aleshores Director General de Renovació Pedagògica del Ministeri d'Educació i Cultura, va posar de manifest que l'atenció educativa a la diversitat s'havia tingut en compte en tots els àmbits del marc educatiu.

D'una banda, l'atenció a la diversitat es podia percebre en diferents àmbits (Coll, 1994):

- En el *sistema educatiu*, en mesures com el fet d'exigir els mateixos requisits per estudiar Batxillerat i Formació Professional o la pròpia estructura modular de la Formació Professional, entre d'altres.
- En el *currículum*, es va plantejar un currículum obert que permetia adaptar-se i flexibilitzar-se en funció de les diferents realitats i contextos d'ensenyament.

- En els *projectes curriculars d'etapa* i de centre.
- Finalment, a *l'aula*, on es proposava l'ús d'activitats diversificables, és a dir, adaptables a les exigències de l'alumnat.

La implantació de la LOGSE va suposar un impuls en l'enfocament i el tractament de la diversitat en els centres educatius. Malgrat que amb la implantació d'aquesta llei es van posar en pràctica algunes mesures, l'atenció a la diversitat educativa ha continuat representant un repte dins el camp de l'educació. Aquesta preocupació es posa de manifest en la darrera llei d'educació (LOE, Llei Orgànica d'Educació, 2006), en la qual s'hi torna a fer referència explícita:

«La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.»

«La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.»

(LOE, Llei Orgànica d'Educació, 2006, pàg. 17162 i 17163)

Tal com es posa de manifest a la LOE, doncs, i tal com especificàvem al començament del capítol, el concepte de diversitat afecta a tothom i, per tant, inclou tant alumnes que tenen dificultats per aprendre perquè tenen una discapacitat com alumnes que tenen dificultats per aprendre perquè provenen d'un context desfavorit, és a dir, dificultats provocades per una desigualtat social, com també la resta d'alumnes que participen de l'activitat educativa. Aquests materials se centraran fonamentalment en l'atenció a la diversitat educativa d'alumnes amb discapacitat.

El concepte de **diversitat** ha estat tractat de maneres diferents al llarg de la història. En el quadre següent es presenten les respostes que s'han donat davant de la diversitat al llarg del temps:

MARGINALIZATION	Segregation Avoidance Aggression
REFORM	Assimilation Rehabilitation
TOLERANCE	Resignation Benevolence
VALUING (Diversity as Normal)	Equal Worth Mutual Benefit Belonging

Extret de Van der Klift & Kunc (1994)

En una primera aproximació a la diversitat, es considerava que aquesta era quelcom perillós, calia defugir de ser diferent i calia protegir la societat de les persones que eren diferents. La segona aproximació a la diversitat es basava en l'assimilació de la diferència. En aquest cas, es considerava necessari compensar les diferències i dur a terme estratègies rehabilitadores perquè la persona «diferent» acabés essent «normal». La següent aproximació fa referència a la resignació, és a dir, que no queda cap més opció que admetre que hi ha persones diferents. Per últim, la darrera concepció aposta per la diversitat com a quelcom positiu i valuós, com un benefici tant per a la persona considerada diferent com per a la societat en la qual s'integra.

1.2. Les diferències individuals i l'atenció a la diversitat

Quan es parla d'atenció a la diversitat cal fer esment al concepte de *diferències individuals*. Aquest concepte es pot considerar una aproximació més àmplia que el de dificultats d'aprenentatge i necessitats educatives especials –ambdós conceptes són clau en el context teòric en el qual ens trobem–, ja que fa referència a les característiques humanes que ens defineixen i que fa que siguem diferents d'altres espècies. En l'àmbit educatiu, conèixer les diferències individuals dels nostres alumnes ens permetrà proporcionar estratègies d'ensenyament ajustades a les característiques d'aquests alumnes (Coll i Miras, 2001).

D'acord amb la definició proposada per Coll i Miras (1991, pàg. 397), aquestes diferències, ja des del segle passat, es defineixen en termes de:

- **Tipus:** una persona és identificada perquè forma part d'un tipus o un altre de persones.

- **Trets:** una persona és identificada perquè té unes característiques específiques que la fan diferent d'una altra.
- **Destreses:** una persona és identificada perquè té habilitats per fer unes tasques i no unes altres.
- **Execucions en tests psicomètrics:** una persona és identificada segons les puntuacions que obté en un test.

Aquests autors assenyalen que, més recentment, des del punt de vista psicològic, s'ha tendit a centrar les diferències individuals en els trets, és a dir, en aquells comportaments que són més o menys perdurables en les persones i que es poden observar i mesurar en certa manera (pàg. 397).

El tractament de les diferències individuals pot esdevenir una font de riquesa dins el marc educatiu. Des del punt de vista del docent, atendre les diferències i fer que aquestes resultin una font d'aprenentatge per a tots els alumnes pot representar un repte. Sobre el tractament de les diferències individuals en el context educatiu, hi ha diverses concepcions (Coll i Miras, 2001). A continuació, les expliquem breument:

- **Concepció estàtica:** considera que les diferències són inherents a la persona i que aquestes perduraran en el temps. Un alumne que en presenta requereix contínuament l'atenció del docent, serà sempre així, en qualsevol assignatura i nivell educatiu. Aquesta concepció va predominar al començament del segle xx.
- **Concepció ambientalista o situacional:** considera que les diferències depenen del context. Defuig el fet de considerar que les diferències són innates. Ja no s'atribueixen les diferències a la persona, sinó a l'ambient i el context educatiu en el qual han estat immersos. És a dir, si un alumne és dependent i requereix contínuament l'atenció del docent, no és un problema atribuïble a l'alumne sinó a una intervenció educativa incorrecta.
- **Concepció interaccionista:** considera que les diferències individuals són fruit de la interacció entre les característiques de la persona i el context educatiu en què es troba. En altres paraules, les diferències individuals no són estrictament innates ni tampoc vénen estrictament produïdes per un procés d'ensenyament desajustat, sinó que provenen de la interacció entre ambdós elements. Aquesta concepció és actualment la més estesa.

Un cop revisades les diferents concepcions sobre les diferències individuals, ens detindrem per descriure les estratègies generals que Coll i Miras (2001) proposen per atendre-les.

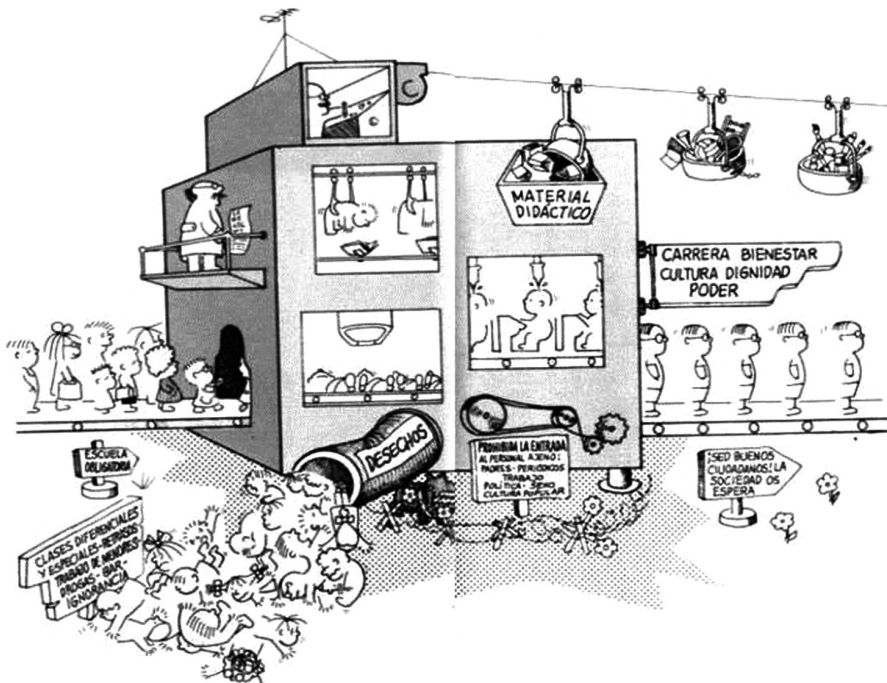
- **Estratègia selectiva:** aquesta estratègia considera que els alumnes han d'arribar a uns mínims que són comuns a tot l'alumnat. Rep el nom de selectiva perquè les pròpies diferències dels alumnes, les capacitats que tinguin, faran que uns alumnes puguin assolir aquests mínims i uns altres no.
- **Estratègia d'adaptació d'objectius:** igual que l'estratègia anterior, també considera que no tots els alumnes tenen les mateixes capacitats per assolir els objectius d'aprenentatge, però a diferència de l'anterior, aquesta estratègia proposa adaptar els objectius i continguts a les capacitats de l'alumnat.

Tenint en compte les concepcions de les diferències individuals explicades prèviament, aquestes dues estratègies es correspondrien amb una concepció estàtica de les diferències individuals.

- **Estratègia temporal:** aquest estratègia posa l'accent en el ritme i el temps que dediquen els alumnes a l'aprenentatge i l'assoliment dels objectius. Considera que hi ha uns aprenentatges mínims que cal assolir a l'escola i que, per tant, l'alumnat ha de mantenir-se en el sistema educatiu fins que els assoleixi. Aquesta estratègia es correspondria amb una concepció ambientalista de les diferències individuals.
- **Estratègia de neutralització o compensació:** en aquesta estratègia, la intervenció educativa pretén pal·liar les característiques individuals –per exemple, les discapacitats psíquiques, sensorials, motrius, etc.– abans d'iniciar el procés d'aprenentatge o de forma complementària. Aquesta estratègia quedaria emmarcada dins la concepció interaccionista que abans es presentava. Ara bé, segons els propis autors (Coll i Miras, 2001), aquesta estratègia té dues limitacions clares:
 - D'una banda, només s'aplica a un grup específic d'alumnes, és a dir, no va dirigit al conjunt d'alumnes d'una aula.
 - D'altra banda, és una estratègia que es dona de forma paral·lela al procés d'ensenyament i aprenentatge; no queda imbricada en el mateix.
- **Estratègia d'adaptació de les formes i mètodes d'ensenyament:** la particularitat més important d'aquesta estratègia és que parteix de les característiques dels alumnes i no defineix mesures homogènies per a tot l'alumnat

ni mesures només adaptades a aquells que tenen algun tipus de discapacitat. És a dir, és una estratègia dirigida a tots els estudiants que parteix de les característiques de cadascun d'ells i que té la finalitat que cada estudiant progressi en el seu propi aprenentatge. Aquesta estratègia es coneix també com a **ensenyament adaptatiu**.

Aquestes estratègies són les que emmarquen qualsevol intervenció psicoeducativa per atendre la diversitat educativa. És important considerar-les i tenir-les presents a l'hora d'intervenir perquè poden influir en l'èxit o el fracàs de la intervenció. En la següent vinyeta de Frato, mostrem com és necessari que l'escola tendeixi a desenvolupar estratègies adaptatives, deixant de banda estratègies més selectives, segregadores o comunes a tot l'alumnat i que no contemplin les seves característiques individuals.



Vinyeta de Frato. Necessitat que l'escola adopti estratègies adaptatives d'atenció a la diversitat i defugui de l'homogeneïtzació o les estratègies selectives.

Tot seguit, ens centrem en el desenvolupament del concepte de *necessitats educatives especials*.

1.3. Les diferències individuals i les necessitats educatives especials

Tal com prèviament s'ha explicat, quan es parla de diferències individuals, es fa referència a un marc global en el qual quedaria integrat tant el concepte de *necessitats educatives especials* (NEE) com el de *dificultats de l'aprenentatge*.

El concepte de NEE neix formalment amb l'Informe Warnock* (1978). Aquest informe fa un pas important a l'hora de proposar un enfocament diferent en el tractament de les deficiències. En aquest informe es posa de manifest que el fet d'agrupar l'alumnat segons la deficiència no és beneficiós per a ningú; per això, proposa quatre raons clau per les quals es considera que cal parlar de NEE (Marchesi, 2001):

- Hi ha alumnes afectats per més d'una deficiència.
- Que tot un grup d'alumnes tingui una mateixa deficiència, no vol dir que tots ells tinguin necessitats educatives similars.
- Els recursos no es poden atorgar en funció de les categories en les quals es classifiquen els alumnes.
- Les agrupacions d'alumnes segons la deficiència pot comportar que s'etiquetin negativament als alumnes.

Per tots aquests motius, es comença a parlar de NEE. Però, tal com explica Marchesi (2001), tot i que el fet d'introduir aquest nou concepte representa un pas endavant en el tractament de la deficiència, aquest no ha quedat exempt de crítiques. D'entrada, des de les visions crítiques es considera que és un concepte una mica vague, confós; d'altra banda, se li critica el fet de ser massa ampli i que no discrimina prou les deficiències; una tercera crítica considera que el terme NEE no ajuda a diferenciar entre els diferents problemes de l'aprenentatge; la quarta prové de la sociologia de l'educació i fa referència al fet que «las familias que tienen estos alumnos no poseen el “capital cultural” necesario para transmitirlo a sus hijos, por lo que no van a poder adaptarse a los requerimientos académicos del sistema escolar» (pàg. 31). Per últim, la darrera crítica que cita Marchesi (2001) està relacionada amb la visió massa optimista de l'educació especial, en el sentit que no fer referència directament a quines són les deficiències específiques podria semblar que aquestes són menys greus.

* Aquest informe rep el nom de Warnock perquè la seva impulsora va ser Mary Warnock, una filòsofa i investigadora britànica.

Aquestes limitacions i crítiques del concepte de NEE, però, se superen amb una visió més interactiva i contextualitzada del terme. Les deficiències que pot presentar l'alumnat no són estàtiques, sinó que depenen de la interacció amb el context i, per tant, poder tractar-se de forma holística i considerant la seva evolució i intervenció continuada.

1.4. Evolució del concepte *educació especial i necessitats educatives especials*

El concepte *necessitats educatives especials* que, com hem dit, neix amb l'Informe Warnock, passa per diferents aproximacions i enfocaments des de la seva creació.

En la taula 1 se sintetitzen aquestes diferents aproximacions al concepte de NEE, tal i com les exposa Marchesi (2001):

Taula 1. Evolució de l'Educació Especial i NEE

Període	Característiques	Conseqüències
Primer meitat del segle xx (fins els anys 40)	<ul style="list-style-type: none"> – Deficiències són innates a la persona. – El grau de deficiència es mesura mitjançant un test. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escasses possibilitats d'intervenció a l'aula. – Es necessita un diagnòstic precís del trastorn. – Els alumnes s'escolaritzen en centres específics.
Anys 40-50	<ul style="list-style-type: none"> – Encara es dóna importància als resultats dels texts d'intel·ligència però es tenen en compte, també, factors ambientals i contextuals. – S'atribueix la deficiència a la manca d'estimulació o a un procés d'aprenentatge incorrecte. 	<ul style="list-style-type: none"> – Les escoles d'educació especial continuen creixent però es perceben com un recurs positiu pels alumnes ja que allà rebran una atenció educativa més especialitzada.
Anys 60-70	<ul style="list-style-type: none"> – Es relaciona el dèficit de l'alumne amb la seva experiència a l'escola (per tant, deixa de considerar-se un caràcter innat). – Es comença a fer un ús diferent dels resultats de les proves psicomètriques que es passaven per conèixer el grau de deficiència de l'alumne. Aquestes, ja no serveixen per classificar als alumnes, sinó per ajustar l'ajuda i la intervenció a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – Des del sistema educatiu, es pot intervenir per promoure l'aprenentatge dels alumnes amb alguna deficiència. – Es repensa la funció de les escoles d'educació especial ja que es posa de manifest la problemàtica d'atendre a un conjunt d'alumnes amb deficiències molt diverses i, d'altra banda, emergeixen problemes d'integració social d'aquest alumnat. – Comencen a haver-hi experiències exitoses sobre integració.

Extret de Marchesi (2001)

Posteriorment, tal com posa de manifest el mateix Marchesi (2001), es van donar canvis importants en relació a la concepció de l'educació especial i les necessitats educatives especials. Aquest canvis són resumits pel mateix autor en els 10 punts següents (Marchesi, 2001, 25-27):

- La discapacitat es comença a entendre com una conseqüència de la relació amb el context i deixa de concebre's com a innata a la persona. Des del sistema educatiu es pot intervenir per afavorir el desenvolupament dels alumnes que tenen alguna discapacitat.
- S'entén el procés d'ensenyament i aprenentatge com un procés més interactiu, per tant, es parteix del nivell de coneixements que tenen els alumnes. Es defuig del fet de considerar que tots els alumnes que tenen la mateixa discapacitat els serveix la mateixa estratègia educativa.
- L'ús de les proves psicomètriques per identificar el nivell de capacitats d'un alumne es posa en dubte i es comença a deixar de banda.
- S'incrementa la presència de professorat competent i especialitzat (millores en la formació de professorat per atendre a l'alumnat amb necessitats educatives).
- S'estén l'ensenyament obligatori, i això comporta un replantejament de les funcions de l'escola en tant que es considera que l'alumnat ha d'assolir uns coneixements per poder integrar-se a la societat. Per tant, es concep l'escola com a integradora i no segregativa.
- Els índex d'abandonament escolar augmenten, i això fa pensar en les causes d'aquests abandonaments i en les possibles relacions entre aquest fet i el fet que l'alumne assisteix a un centre especial o bé que assisteix a un centre ordinari.
- Es comença a qüestionar la funció de les escoles d'educació especial per la dificultat d'integrar-se socialment que suposa als alumnes. Aquesta situació fa pensar en possibles altres formes d'escolaritzar aquells alumnes que no tenen un elevat grau de discapacitat.
- Es comença a posar en pràctica la integració i es dibuixa com una alternativa positiva tant pel recolzament que reben de les administracions educatives com pels resultats obtinguts en altres països.
- L'existència d'una corrent normalitzadora en l'enfocament dels serveis socials. Els serveis socials cada cop estan més presents i això fa que els ciutadans tinguin les mateixes oportunitats d'utilitzar-los sense discriminar cap sector de la població.

- Per últim, a partir de la dècada dels 60 i 70, comencen a aparèixer moviments socials a favor de la igualtat. Aquests moviments es presenten especialment sensibles als drets de les minories (per tant, impacten en els discapacitats) i afavoreixen pràctiques d'integració.

Aquesta revisió dels conceptes d'*educació especial* i *necessitats educatives especials* ens porta fins a l'actualitat. A continuació, es fa referència a les diverses lleis que actualment s'apliquen en l'àmbit educatiu, tant espanyol com català, per tal d'analitzar quin tractament fan de la diversitat educativa.

1.4.1. Tractament de l'atenció a la diversitat i les necessitats educatives especials segons la normativa actual

La llei que actualment regeix el sistema educatiu espanyol, la LOE (Maig 2006), diu, textualment, en l'article 73: «Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta» (LOE, publicada al BOE del 4 de maig del 2006, pàg. 17180).

En relació a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials, aquesta mateixa llei, en l'article 74, estableix que:

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

(LOE, publicada al BOE del 4 de maig del 2006, pàg. 17180).

Pel que fa a la llei que regeix el sistema educatiu català, la LEC, en el seu article 81, fa referència als «Criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques»:

1. L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
2. Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
3. S'entén per alumnes amb necessitats educatives específiques:
 - a) Els alumnes que tenen necessitats educatives especials, que són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus.
 - b) Els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.
4. Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada. Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini.
5. Amb relació als alumnes d'incorporació tardana amb necessitats educatives específiques, l'Administració educativa ha d'establir i facilitar als centres recursos i mesures d'avaluació del coneixement de les llengües oficials o de les competències bàsiques instrumentals, i també mesures d'acollida.»

(LEC, publicada al DOGC del 16 de juliol del 2009, pàg. 56629).

Un dels aspectes interessants que recull la LEC i que es posa de manifest en aquest article 81 és el matís entre els conceptes *necessitats educatives especials* i *necessitats educatives específiques*. Tal com es defineix a la llei, la diferència entre ambdós conceptes rau en l'origen de la necessitat, en un cas es tracta de necessitats originades per una deficiència (seria el punt «a» que mostrem a continuació) i l'altre cas, seria per necessitats originades per una situació que no és directament atribuïda a l'alumne (seria el punt «b» que es mostra a continuació). Així doncs, la llei diferencia de forma molt concreta entre dos tipus de necessitats educatives:

- a) Necessitats educatives *especials*:
 - Els alumnes manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta.
 - Els alumnes pateixen malalties degeneratives greus.
- b) Necessitats educatives *específiques*:
 - Alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu.
 - Alumnes que viuen situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

1.5. Sobre el concepte de *dificultats d'aprenentatge*

El concepte de *dificultats d'aprenentatge* (*learning disabilities*, en anglès), ha estat un concepte controvertit a l'hora de ser definit (Puigdemívol, I, 1998). Tal com s'exposa a l'article de Kavale i Forness (2000), aquesta manca de claredat a l'hora de definir el concepte ve provocada tant per la pròpia comprensió del concepte com per la pròpia explicació que es fa del concepte, atès que sempre, tant a l'hora de comprendre'l com a l'hora d'explicar-lo, les dificultats d'aprenentatge van associades a un condicionant, com, per exemple, si la deficiència és innata o adquirida, o si es dona de forma aïllada i puntual o és un conjunt de característiques que presenta la persona. Aquests condicionants que influeixen directament en les dificultats de l'aprenentatge són els que impedeixen que es pugui arribar a una definició homogènia del terme.

Davant la dificultat a l'hora d'adoptar una definició de *dificultats d'aprenentatge*, s'ha optat per considerar la definició que proposa el National Joint Committee, un organisme oficial que integra la majoria d'associacions nord-americanes. Aquesta definició és força compartida i per això és la que proposem com a marc general per definir el concepte.

«La dificultat d'aprenentatge és un terme general que es refereix a un grup heterogeni de trastorns que es manifesta en dificultats significatives en l'adquisició i ús de la parla, la comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Aquestes alteracions són intrínseques a l'individu, se suposa que a causa

d'una disfunció en el sistema nerviós central, i es poden produir al llarg del cicle vital.

Els problemes en la conducta autoregulatora, la percepció social i la interacció social poden existir al costat de les dificultats d'aprenentatge, però no constitueixen per si mateixes una dificultat d'aprenentatge. Tot i que les dificultats d'aprenentatge poden ocórrer de manera concomitant amb altres condicions de discapacitat (per exemple, deficiències sensorials, retard mental o problemes emocionals severes) o amb influències extrínseques (com ara diferències culturals o una instrucció insuficient o inadequada), no són el resultat d'aquestes condicions o influències».

National Joint Committee, (1988, 1)*

Un dels aspectes més debatuts en relació al concepte de dificultat d'aprenentatge és l'origen de la mateixa. En la definició anterior es fa referència a un origen innat, però no tots els autors comparteixen aquest enfocament, sinó que consideren que es poden adoptar mesures per tal d'evitar que l'alumne presenti dificultats a l'hora d'aprendre.

A continuació es presenta un quadre-resum en què es contraposen dues concepcions sobre les dificultats d'aprenentatge, una de tradicional i una altra d'actual, la qual cosa posa de manifest la diversitat de concepcions a l'hora de definir el concepte.

Taula 2. Concepcions del concepte *dificultats d'aprenentatge*.

	Concepció tradicional	Crisi	Situació actual
Origen	– Intern. Alteració no específica del sistema nerviós central.	– Es qüestionen les evidències d'una lesió. Una proposta interaccionista entorn/individu.	– Hi ha evidències d'un origen intern. – Hi ha evidències de la influència de l'entorn. Posició interaccionista.
Naturalesa	– Processos bàsics d'aprenentatge alterats.	– No hi ha evidència d'una relació causal entre l'alteració dels processos bàsics i les dificultats d'aprenentatge.	– Hi ha processos específics (de cada tasca) alterats.
Caràcter selectiu	– Establert per mitjà de la discrepància entre el quocient intel·lectual (general) i el rendiment en una àrea concreta. – Dislèctics i varietat jardí són diferents.	– El quocient intel·lectual és una mesura discutible del fet general. – No hi ha diferències entre dislèctics i varietat jardí.	– No hi ha diferències en les habilitats específiques entre dificultats d'aprenentatge i varietat jardí, però sí que n'hi ha en les habilitats de caràcter general.

* Citat a SÁNCHEZ, E. (2000). *Les dificultats d'aprenentatge: noció i naturalesa*. Materials didàctics. Universitat Oberta de Catalunya.

	Concepció tradicional	Crisi	Situació actual
Identificació	<ul style="list-style-type: none"> – Constatació dels criteris d'exclusió. 	<ul style="list-style-type: none"> – Els criteris són imprecisos. – Hi ha una pressió per a identificar tot fracàs escolar amb dificultats d'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> – Depèn de comprovar les alteracions específiques. – El quocient intel·lectual no seria tan decisiu. – La diferència entre les dificultats d'aprenentatge i la varietat jardí és que les primeres tenen un perfil d'habilitats en forma de serra, mentre que el perfil de la varietat jardí és pla.
Tractament	<ul style="list-style-type: none"> – Recuperació dels processos bàsics d'aprenentatge. Tractament especialitzat i extracurricular. – «Arregla i retorna». 	<ul style="list-style-type: none"> – Instrucció en l'àrea de fracàs. Tractament curricular. – Les dificultats poden ser cròniques i no permeten un tractament temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Instrucció en els processos específics alterats. – Combinar i integrar el tractament curricular i l'especial. – Les dificultats d'aprenentatge tenen tendències a ser cròniques.

Extret de Sánchez (2000). Cal especificar que el concepte *varietat jardí* fa referència als subjectes que tenen problemes en l'aprenentatge però amb un quocient intel·lectual per sota del normal.

Diferència entre l'alumnat amb necessitats educatives especials i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge

La diferència entre els alumnes amb necessitats educatives especials i els alumnes amb dificultats d'aprenentatge és de matís. En aquest sentit, el concepte de *necessitats educatives especials* és més global que el de *dificultats d'aprenentatge*, ja que, el concepte de NEE engloba mesures més enllà de les mesures que fan referència a l'aprenentatge. En canvi, el concepte *dificultats d'aprenentatge* és un concepte més concret i específic i el seu tractament es dona fonamentalment a l'aula. Recuperem la definició que fa de dificultats d'aprenentatge el National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Aquest organisme defineix les dificultats d'aprenentatge com un grup heterogeni d'alteracions que es manifesten en les dificultats en l'adquisició i l'ús de les habilitats de l'escolta, la parla, la lectura, l'escriptura, el raonament i les habilitats matemàtiques. Aquestes alteracions poden coexistir amb diferents alteracions o trastorns de tipus social, sensorial, motriu, cognitiu o emocional o per influències extrínseques com podrien ser les diferències culturals o una instrucció inapropiada o insuficient. Per tant, tenint en compte aquesta definició, les dificultats d'aprenentatge es focalitzen en

l'adquisició de certes habilitats relacionades amb l'aprenentatge i, per tant, adquireixen un sentit més transitori i menys permanent.

Des del centre educatiu es poden prendre mesures per tal d'evitar les dificultats de l'aprenentatge. Aquestes, a més, no necessàriament tenen un caràcter permanent, és a dir, poden tenir aquesta qualitat de permanents o no, i, per tant, ens podem trobar amb alumnes que puntualment poden tenir dificultats per aprendre certes habilitats però no per això ser considerats alumnes amb NEE.

Finalment, per tancar les bases conceptuais sobre l'atenció a la diversitat, ens detindrem extensament a definir el concepte d'*educació inclusiva*.

1.6. Educació inclusiva: definició i criteris

Des del començament del segle XXI, es deixa de banda la idea d'integració, és a dir, d'integrar les persones que requereixen alguna mena d'atenció especial i es passa a parlar d'inclusió. Aquest matís és important perquè, tal com s'apunta al pla d'acció *Aprendre junts per viure junts*, «no es tracta de retornar (reintegrar) ningú sinó d'evitar deixar-lo fora de la vida escolar ordinària. No es tracta d'incorporar els exclosos, sinó de construir un sistema capaç de donar resposta a les necessitats de cadascú.» (pàg. 7).

Per tant, la definició d'*educació inclusiva* que ofereix aquest pla d'acció va en la mateixa línia: «s'ha considerat que la inclusió, o l'educació per a tothom, tenen a veure amb la capacitat dels sistemes educatius d'oferir una educació eficaç i de qualitat per a tot l'alumnat i amb la voluntat d'oferir-la en entorns comuns i compartits.» (pàg. 6).

Des d'aquesta mateixa perspectiva, tenim una nova definició molt clara i senzilla, la de Pujolàs et al. (2006), que defineixen una escola inclusiva com aquella en la qual poden aprendre, junts, alumnes diferents (pàg. 7). Cal entendre, doncs, el concepte d'inclusió com a contrari al de segregació, separació o divisió.

Contràriament al que s'ha explicat en relació al concepte de *dificultats d'aprenentatge*, sobre la definició d'*educació inclusiva*, hi ha major consens. La majoria de definicions comparteixen un mateix enfocament i, en aquest sentit, hi ha força acord des de la literatura que tracta aquest tema.

Alguns autors de referència en l'àmbit de l'educació inclusiva, com són Ainscow (2001, a), Giné et al. (2009) o Echeitia et al. (2009) defineixen les característiques que s'han de donar per poder parlar d'educació o escola inclusiva. Aquestes són les següents:

- La **presència**: fa referència tant a la presència de valors com el reconeixement dels drets, el respecte per les diferències, la participació, l'equitat, etc., com a la presència física dels alumnes amb NEE a les aules.
- La **participació** de l'alumnat: tant pel que fa al currículum, com pel que respecta a la cultura i la comunitat educativa.
- La **transformació dels centres educatius**, la seva cultura, la normativa, la pràctica per atendre a la diversitat de l'alumnat.
- L'**èxit de tot l'alumnat**, no només d'aquells que amb discapacitat o NEE, sinó també de la resta d'alumnes de les aules.

En definitiva, el que defineix una educació inclusiva és el fet de promoure una major **autonomia** de les persones amb necessitats educatives. Es tracta de fomentar el desenvolupament en el seu aprenentatge i ajudar-los a convertir-se en persones més autònomes i integrades en la societat actual.

Per últim, en relació a la definició d'aquest concepte, cal destacar la referència que es fa en un document recent de l'àmbit educatiu català, el Pacte Nacional per l'Educació (2006), a la necessitat d'atendre la diversitat i posar de manifest la responsabilitat de l'administració pública en fomentar una educació inclusiva i en donar resposta a l'escolarització de tots els alumnes, independentment de quines siguin les seves característiques. Així doncs, a la seva pàgina 24, assenyala:

Coresponsabilitat en l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques. S'acorda que tots els centres sostinguts amb fons públics assumiran el grau de coresponsabilitat alíquota pel que fa a l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques. En aquest sentit, els centres que presten el servei públic educatiu han d'adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat, les necessitats educatives específiques i promoure la inclusió de tot l'alumnat. Per aconseguir-ho, les titularitats dels centres, d'acord amb les orientacions de l'Administració, podran establir-hi uns objectius específics, en coherència amb els seus projectes educatius i, quan s'escaigui, amb el caràcter propi del centre. L'Administració podrà garantir el suport als objectius delimitats prèviament, mitjançant un contracte programa plurianual. El grau d'assoliment dels objectius ha de servir com a base per a la concreció de futurs contractes programa.

Aquests, doncs, serien els principis i els criteris a considerar per poder parlar d'educació inclusiva. Ara bé, què passa realment a la pràctica? Podem parlar actualment d'inclusió en els centres educatius?

1.6.1. Educació inclusiva, la realitat dels centres

A l'any 2009, Echeita et al. van publicar un estudi en què es posaven de manifest algunes paradoxes importants en relació a l'educació inclusiva. En aquest estudi es va recollir, mitjançant l'administració de qüestionaris, l'opinió de 286 persones, entre les quals hi havia tècnics, afiliats sense càrrec directiu, afiliats amb càrrec directiu, assessors externs i altres, que formaven part de la Comissió d'Educació del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). Malgrat la importància que la majoria de la mostra (un 90,8%) va assenyalar en relació a l'educació inclusiva, també es van identificar algunes barreres importants que dificulten la participació i l'aprenentatge dels alumnes discapacitats (s'entenen els conceptes de participació i aprenentatge des de la definició que aporten Ainscow, Booth i Dyson, 2006).

Els resultats de l'estudi d'Echeita et al. (2009) van posar de manifest que, segons la opinió de les persones enquestades, l'Educació Infantil és l'etapa educativa en què es troben uns índexs més elevats de satisfacció en relació a la inclusió. L'etapa d'Educació Primària es convertiria en una etapa de transició i seria aquella en què les paradoxes queden més diluïdes. Ara bé, aquesta transició es desencadena negativament a la Secundària, on les diferències en relació a l'aprenentatge i la participació dels alumnes amb discapacitat s'accentuen i tornen a forçar la paradoxa, el contrast entre la importància que des de la teoria es dóna a l'educació inclusiva i allò que realment s'està duent a terme en la pràctica.

Més recentment, amb resultats similars, s'ha publicat un estudi de Verdugo i Rodríguez (2012) en què, mitjançant grups de discussió, van recollir l'opinió d'alumnes amb discapacitat, famílies i professionals. Un dels principals resultats obtinguts apunta a l'etapa d'Educació Secundària com el nivell educatiu en què costa més parlar d'inclusió. Aquests autors assenyalen que, malgrat que en els darrers anys s'han donat passos importants a l'hora de promoure la inclusió en els centres educatius, actualment està tenint lloc un cert estancament, o fins i tot un retrocés, d'aquesta pràctica (pàg. 467).

Per tant, després de revisar algunes referències que posen específicament de manifest la manera com s'ha viscut la inclusió en els centres educatius, podríem considerar que, pel que fa a la pràctica, encara queden força accions a desenvolupar per poder parlar d'educació inclusiva. Dels quatre aspectes que prèviament hem exposat com a condicionants per poder parlar d'inclusió, la participació i l'èxit de l'alumnat són els aspectes que menys estan tenint lloc actualment en les aules.

Per últim, dins d'aquest apartat, ens referim a un darrer aspecte relacionat amb l'educació inclusiva mirada des de la pràctica. En aquest sentit, cal destacar el que es coneix com a *Index for Inclusion Schooling*. Aquest índex va sorgir d'un projecte a Anglaterra que tenia la finalitat, com el seu nom indica, de mesurar el nivell d'inclusió d'un centre educatiu i de proposar millores ajustades a la situació del centre en concret que li permetessin afavorir una major cultura de la inclusió (Ainscow, 2001, b).

Si voleu aprofundir sobre l'elaboració i l'ús de l'*Index for Inclusion Schooling* es pot consultar el llibre: Ainscow, M. (2001, b). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

A part de l'*Index of Inclusive Inclusion*, hi ha altres maneres que poden ajudar a considerar si un centre està proper a una pràctica inclusiva o no. En aquest sentit, destaquem un document important dins el nostre context més proper que és la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Duran, Giné i Marchesi, 2010), que té per objectiu promoure la reflexió dels centres educatius sobre les seves pròpies practiques en termes d'inclusió educativa. L'enfocament que prenen els autors de la guia no passa tant per exigir als centres uns estàndards, és a dir, uns mínims comuns als quals cal arribar per ser considerat inclusiu, sinó que consideren que cal partir de la realitat i les condicions de què disposa cada centre. El més important, segons els autors, és avançar en el camí cap a una major inclusió i millorar en la proposta de pràctiques inclusives.

Es pot consultar el document complet de la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* de Duran, Giné i Marchesi (2010) en el següent enllaç: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia_Educacio_inclusiva.pdf

Per definir una bona pràctica inclusiva, Duran, Giné i MArchesi (2010) par-teixien d'una definició d'inclusió basada en la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat, definició que, com hem vist, també s'adopta en aquests mate-

rials. En aquest sentit, tal com s'exposa en aquesta Guia, una bona pràctica consisteix en aquella *actuació que, incrustada la realitat d'un centre i a partir del compromís del professorat, l'alumnat i les famílies, s'orienti a promoure la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat, sobretot d'aquell en situació més vulnerable. No és una qüestió de tot o res, sinó fonamentalment de grau i de progrés sostingut (de procés) (pp 6-7).*

Considerant aquesta definició de bones pràctiques, es proposen els següents aspectes que cal considerar per l'anàlisi i la reflexió de la realitat inclusiva de cada centre:

- les concepcions i la cultura del centre, és a dir, què entenen els diferents agents de la comunitat educativa per inclusió;
- les actuacions i les pràctiques del centre, per tant, recollir allò que potser ja s'està fent per atendre a la diversitat educativa;
- la inclusió com a procés d'innovació i millora a l'escola;
- els suports que rep el centre en matèria d'inclusió. Bàsicament, es fa referència als recursos humans i s'inclouen, també, el suport de les famílies.

Finalment, en la darrera part de la Guia, es fa referència a la sostenibilitat de les pràctiques inclusives i es proposen algunes estratègies o propostes de millora en matèria d'inclusió que es puguin mantenir al llarg del temps.

Un cop hem definit la inclusió i hem revisat dues maneres diferents de mesurar-la, a continuació definirem les bases organitzatives i normatives que cal conèixer per afavorir la inclusió als centres educatius i, per tant, per atendre la diversitat educativa.

Capítol II

Bases organitzatives i normatives per atendre la diversitat

En aquesta segona part del material, centrarem l'atenció en les mesures que actualment existeixen per atendre la diversitat educativa, tant des d'un punt de vista normatiu com organitzatiu.

2.1. Marc legal i normatiu relacionat amb l'atenció a la diversitat escolar i les necessitats educatives especials

A continuació es presenten les principals aportacions que, des de diferents marcs legals, es fan sobre l'atenció a la diversitat i les NEE. Per fer-ho de forma ordenada, diferenciarem les aportacions fetes a escala internacional de les que s'han fet a escala nacional.

2.1.1. Aportacions a escala internacional

L'atenció a la diversitat de les necessitats educatives de l'alumnat és un tema tractat de manera recurrent en els diferents marcs legals establerts des de l'administració educativa, però també han estat molts els organismes, nacionals i internacionals, que al llarg del temps han manifestat de manera molt clara el seu posicionament respecte als drets de les persones amb discapacitat, i en concret respecte al dret a rebre una educació inclusiva. Els pronunciaments dels diferents organismes internacionals, com per exemple la UNESCO i l'OCDE, apunten clarament cap a aquesta direcció.

En concret, la **Declaració de Salamanca** de 1994 determina com a principi rector del seu marc d'acció el fet que les escoles hagin d'acollir tots els nens i nenes independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o d'altres. Vegem-ho:

[Els centres educatius] han d'acollir tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o d'altres. Han d'acollir nens discapacitats i nens ben dotats, nens que viuen al carrer i que treballen, nens de poblacions remotes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals, i nens d'altres grups o zones desfavorides o marginades.

Declaració de Salamanca, UNESCO 1994

La Declaració de Salamanca, a més, reconeix que aquest principi planteja tota una sèrie de reptes als sistemes escolars, però destaca el paper i la responsabilitat de l'escola en la construcció d'una societat acollidora.

Les escoles ordinàries amb aquesta orientació integradora representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i assolir l'educació per a tothom [...].

Declaració de Salamanca, UNESCO 1994

De tota manera, no hem d'oblidar que aquests reptes són intrínsecs a la funció educativa i que, amb el seu reconeixement i la seva superació, de ben segur que tindran repercussions positives sobre la globalitat de l'acció educativa. En aquest sentit, la Declaració de Salamanca també argumenta que una pedagogia centrada en l'alumne és positiva per a tot l'alumnat i, com a conseqüència, per a tota la societat.

[...] 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.

Declaració de Salamanca, UNESCO 1994

Finalment, la Declaració de Salamanca aclareix i concreta alguns conceptes, estableix unes directrius per a l'acció i determina nivells de participació comunitària, amb la implicació del professorat, centres, serveis de suport, famílies, entorn i administració. Aquesta Declaració ha esdevingut un referent per a les polítiques educatives d'abast mundial i segueix plenament vigent. Per exemple, va ser ratificada al Congrés Mundial d'Educació Inclusiva que es va celebrar a Salamanca l'any 2009 amb el títol *Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual*.

Podeu consultar el text íntegre de la Declaració de Salamanca a la web de la UNESCO:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Una altra bona manera de conèixer el posicionament de la UNESCO pel que fa a l'educació inclusiva és fer una lectura de les 10 preguntes clau que es responen a la seva pàgina web: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>

L'any 2001, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va aprovar la **Classificació internacional del funcionament de la discapacitat i de la salut (CIF)**, on es va reconèixer la discapacitat, no com a quelcom que succeeix a un grup minoritari de persones, sinó com a una experiència universal. D'aquesta manera es canviava de lloc el focus, que fins aleshores s'havia centrat en la causa de la discapacitat, i a partir d'aleshores ho feia en el seu impacte. Addicionalment, la CIF va tenir en compte els aspectes socials i contextuals de la discapacitat, de manera que va posar de manifest que les dificultats ho són en relació a un context i a les barreres que aquest pot presentar als seus usuaris.

Podeu accedir al contingut de la CIF mitjançant al següent enllaç:
International Classification of Functioning, Disability and Health
<http://www.who.int/classifications/icf/en/#>

La **Convenció per a la defensa dels drets humans de les persones amb discapacitat**, ratificada per la majoria d'estats membres de l'ONU l'any 2007, reconeix el dret de les persones amb discapacitat a accedir a l'educació obligatòria en les mateixes condicions que la resta de l'alumnat. També concreta que en l'ensenyament s'utilitzaran materials, tècniques i formes de comunicació adequades i que, quan sigui necessari, caldrà fer ajustaments i donar els suports per tal de facilitar «[...] la seva participació en la societat, el seu sentit de la dignitat i l'autoestima i el desenvolupament de la seva personalitat, la seva capacitat i la seva creativitat».

Podeu consultar el text íntegre d'aquesta convenció al lloc web de l'ONU:
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>

En l'àmbit europeu, l'**Estratègia Europea en matèria de Discapacitat (2010)**, amb el subtítol *Un compromís renovat per a una Europa sense barreres*, reconeix el dret de les persones amb discapacitat a participar de manera plena i en

condicions d'igualtat en la societat i l'economia, i concreta els seus objectius mitjançant actuacions en vuit àrees prioritàries, una de les quals és, evidentment, l'educació.

L'Estratègia posa de manifest les dificultats que poden tenir els nens amb greu discapacitat per a accedir a l'educació i el fet que, quan hi accedeixen, sovint ho fan de forma segregada. Tot seguit, reafirma el dret que tenen totes les persones amb discapacitat, i especialment el nens, a integrar-se en el sistema educatiu general, amb el suport necessari.

L'Estratègia concreta que els seus objectius s'assoliran mitjançant el marc estratègic europeu d'educació i formació ET 2020. Aquest marc estratègic recolza els esforços nacionals encaminats a suprimir les barreres jurídiques i organitzatives que troben les persones amb discapacitat en els sistemes educatius generals. En concret, aquest marc europeu es proposa recolzar:

- l'educació inclusiva
- l'aprenentatge personalitzat
- la identificació de les necessitats especials
- la formació dels professionals
- el suport als professionals

Trobareu una breu descripció de cadascun dels objectius de l'Estratègia Europea en matèria de Discapacitat en aquest document de la web de la Unió Europea: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6287&langId=es>

També hi ha la possibilitat d'accedir al text íntegre de l'Estratègia: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:ES:PDF>

Arribats a aquest punt, ja podem tenir una idea prou clara de quin és el posicionament dels organismes internacionals respecte als drets de les persones amb discapacitat i la responsabilitat dels centres educatius a l'hora de garantir-los. El paper dels centres educatius en sentit genèric i dels professionals de la docència en primera persona es valora de manera reiterada com a un repte, però cal no oblidar que la tasca educativa, intrínsecament, també ho és.

En resum, tots aquests pronunciaments posen de manifest, de manera més o menys explícita, allò que cada vegada més la societat en general i els docents en concret sabem de manera molt clara:

La presència d'alumnes amb necessitats educatives especials a les aules no és una opció ni quelcom que es pugui qüestionar, és un dret d'aquestes persones i un fet de la vida quotidiana.

L'atenció a les necessitats dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge no té a veure amb oferir la mateixa resposta educativa a tot alumnat, sinó que s'imposa la innovació educativa per donar respostes ajustades als nous interrogants.

Si som conscients que les aules i els espais de convivència no han de presentar barreres a la participació de les persones amb discapacitat, obtindrem millores en la participació de tothom.

És a dir, pensar, planificar, realitzar i avaluar el treball d'aula des d'una perspectiva inclusiva tindrà repercussions positives en la resposta educativa que obtindrem de tot l'alumnat.

2.1.2. Aportacions a escala nacional

A la primera part d'aquests materials ja s'ha fet referència a les aportacions que les actuals lleis que regeixen el sistema educatiu català i espanyol fan, sobre l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva. Més enllà de les lleis actuals, podem trobar referències a l'àmbit de l'educació especial ja des de l'any 1978, quan el **Plan Nacional de la Educación Especial** (PNEE) va establir els principis generals de normalització de serveis, integració educativa i individualització de l'ensenyament.

A Catalunya, els criteris de l'educació especial es van establir a la **Circular del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya de 4 de setembre de 1981**. Posteriorment, el **Decret 117/84**, va regular l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.

Decret 117/84 sobre ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari:

http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=243912&type=01&language=ca_ES

L'any 1997, el **Decret 299/1997** va aprofundir en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, tant en els centres d'educació especial com en els centres ordinaris amb unitats d'educació especial. En aquest decret es van tractar aspectes com la tipologia dels recursos personals adscrits als centres o la col·laboració entre els professionals dels dos tipus de centres.

Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials

http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=160667&type=01&language=ca_ES

En altres apartats del present material, es fa referència explícita a les definicions que cadascun dels documents normatius i legislatius donen a l'atenció a la diversitat, les necessitats educatives especials o l'educació inclusiva. A continuació, es proporcionen, per ordre cronològic, els enllaços on es poden consultar de forma íntegra cadascuna d'aquestes iniciatives legislatives o plans de treball que han tractat l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat de l'alumnat:

Llei d'ordenació general del sistema educatiu (1990)

<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Llei orgànica de l'educació (2006)

http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf

Pla director d'educació especial (2003)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_31156314_1.pdf

Pacte Nacional per a l'Educació (2006)

http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE_06.pdf

Llei d'educació de Catalunya (2009)

<http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/index.htm>

Pla d'Acció Aprendre Junts per Viure Junts (2009)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_lections/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_2.pdf

Finalment, cal que tinguem en compte que l'administració educativa catalana concreta cada curs, mitjançant resolucions per a l'organització i el funciona-

ment dels centres, aspectes que afecten de manera directa l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials i les tasques dels professionals que hi intervenen. Aquests documents actualment estan disponibles només per a centres i professionals, de manera telemàtica, en un entorn d'accés restringit.

2.2. Els centres educatius: tipologia

El sistema educatiu català disposa de dues tipologies de centres per atendre alumnat amb discapacitat: els centres ordinaris i els centres d'educació especial.

2.2.1. Centres ordinaris

Els centres ordinaris, ja siguin de primària, secundària o ambdues etapes, donen resposta educativa a l'alumnat amb o sense necessitats educatives especials, i disposen de recursos ordinaris per atendre les necessitats educatives de tot l'alumnat, però també d'altres per tractar aquelles situacions de diversitat més extrema que puguin requerir de suports més específics. És el cas, per exemple, dels mestres d'educació especial i d'audició i llenguatge a primària, el professorat d'orientació educativa i els mestres de pedagogia terapèutica a secundària, i els educadors d'educació especial i els monitors de suport a totes dues etapes. Sobre aquests recursos de suport entrarem en més detall a l'apartat 3.

Com els centres educatius de la franja obligatòria, també els centres ordinaris disposen del suport dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA) o professionals d'altres serveis educatius específics, com ara el centre de recursos educatius per a deficients visuals (CREDV), els serveis educatius específics per a l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat (SEEM) i els serveis educatius específics per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i la conducta (SEETDiC).

Els SEEM i els SEETDiC funcionen només en alguns territoris, de manera experimental, des de l'any 2007.

Tots els professionals d'aquests serveis educatius, malgrat pertànyer a serveis externs, estan implicats en la dinàmica del centre educatiu, participen en els

equips de treball i sovint donen atenció directa a l'alumnat i a les seves famílies. Analitzarem de manera detallada aquests recursos externs de suport a l'apartat 4.

Alguns centres ordinaris poden disposar d'altres recursos per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat i manca d'autonomia i promoure un model educatiu que afavoreixi la seva participació en contextos educatius ordinaris: es tracta de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). A l'apartat 5 tractarem sobre les USEE amb més detall.

2.2.2. Centres específics

Els centres d'educació especial escolaritzen l'alumnat quan, un cop avaluades les seves necessitats educatives i els suports disponibles, es valora aquest tipus d'escolarització com la resposta educativa més adequada. Molts d'aquests centres tenen una vessant que va més enllà de l'escolarització dels seus alumnes i ofereixen programes de suport específic als centres ordinaris.

Tal com diu la normativa d'organització i funcionament dels centres educatius, l'organització curricular dels centres d'educació especial pot ser diferent a la dels centres ordinaris i pot adoptar, si s'escau, una estructura d'àmbits. Les activitats als centres d'educació especial es programen amb l'objectiu principal d'assolir el desenvolupament personal, social, emocional, comunicatiu i cognitiu de cada alumne. Als centres d'educació especial es prioritzen les habilitats que afavoreixin la seva participació en l'entorn més proper i la seva incorporació posterior als entorns de la vida adulta, sempre buscant la major normalització possible.

Els centres d'educació especial han estat històricament un recurs que ha evolucionat des de dinàmiques més tancades i aïllades de l'entorn cap a dinàmiques més integrades en la seva realitat social. En molts casos, aquests centres han donat suport o, fins i tot, han promogut pràctiques educatives inclusives, molt sovint en col·laboració amb els centres ordinaris del seu territori. Associacions i professionals de l'educació i la recerca educativa (APPS, 2007; Carbonell i altres, 2007; Font i Giné, 2007) han coincidit en el fet que, per avançar en l'atenció a la diversitat de l'alumnat, és fonamental valorar l'expertesa dels professionals i els recursos dels centres d'educació especial. El sistema educatiu no només necessita els recursos de tots els centres, sinó sobretot els sabers acumulats del seu professorat per garantir que la totalitat de l'alumnat rep la resposta educativa a la qual té ple dret.

Les repercussions positives d'aquesta relació cada cop més estreta entre centres ordinaris i centres d'educació especial i l'apertura dels centres educació especial als recursos ordinaris de l'entorn s'estan fent notar en tots els sentits, perquè els beneficis afecten tothom (alumnat dels dos tipus de centre, famílies, comunitat...).

La col·laboració entre els centres d'educació especial i els centres ordinaris, tant pel que fa a la mobilitat del seu personal com a l'escolarització compartida o a l'intercanvi de recursos i experiències, es va tenir en compte en la normativa ja des del Decret 299/1997. Aquest ha estat un aspecte recurrent en els plans d'actuació que s'han aplicat en el marc de l'educació especial o l'educació inclusiva. Els mateixos centres d'educació especial han reivindicat en diverses ocasions el seu paper com a centres proveïdors de suports a la inclusió mitjançant un nou model d'intervenció.

Exemple

Dincat: La funció dels centres d'educació especial en el nou marc legal en relació a l'escola ordinària

http://www.dincat.cat/la-funci%C3%B3-dels-centres-d-educaci%C3%B3-especial-en-el-nou-marc-legal-en-relaci%C3%B3-amb-l-escola-ordin%C3%A0ria_71418

La darrera iniciativa normativa en aquesta línia de treball ha estat la Resolució 3233/2010 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, de convocatòria de concurs públic per a la selecció de programes i serveis de suport de centres d'educació especial a centres ordinaris per a l'escolarització inclusiva d'alumnat amb discapacitat, amb caràcter experimental per als cursos 2010-2011 i 2011-2012. Mitjançant aquesta convocatòria l'administració educativa va seleccionar 19 centres de referència, 17 centres proveïdors de programes específics de suport i 10 centres amb serveis educatius específics.

La normativa que regula els centres d'educació especial permet que els alumnes puguin ser escolaritzats de manera compartida en un centre ordinari i un centre d'educació especial, és a dir, que els alumnes distribueixin el seu horari lectiu entre els dos tipus de centres. En aquest cas es requereix una bona coordinació entre els professionals dels dos centres que acolliran l'alumne, així com un treball conjunt amb el professional de l'EAP de referència. En l'escolarització compartida, l'alumne està formalment matriculat al centre on assisteix durant la major part del seu horari lectiu, però el seguiment de la seva evolució es fa de manera compartida entre tots dos centres. Quan s'organitza aquest tipus d'esco-

larització, és important tenir en compte que tots els alumnes, però en especial els alumnes amb discapacitat, necessiten entorns estructurats i referents estables, i que, per tant, caldrà dissenyar l'escolarització de manera que hi hagi un equilibri entre els avantatges que pugui tenir el fet de compartir entorns diversos i la possible dispersió que generen els entorns canviants.

Amb la finalitat de posar a disposició dels alumnes més fràgils el millor que pot oferir el sistema educatiu (normalitat del centre ordinari i especialització dels centres d'educació especial), evitant el risc de dispersió que acabem d'esmentar, alguns centres han optat per fórmules més flexibles. Per exemple, el fet de compartir professorat enlloc de compartir alumnes. En aquests casos, els alumnes estan adscrits i presents de manera continuada als centres ordinaris i els que es desplacen són els docents dels centres d'educació especial. Es tracta d'una fórmula que ens pot semblar d'una certa complexitat organitzativa, però presenta molts avantatges, entre els quals podem destacar que:

- Potencia la major participació de l'alumne en entorns escolars ordinaris.
- Ofereix uns referents educatius clars i estables.
- Possibilita l'intercanvi i l'enriquiment de pràctiques entre els professionals.
- Permet l'ús compartit de recursos, l'elaboració conjunta de materials...

Actualment es poden trobar moltes experiències reeixides tant d'escolarització compartida de l'alumnat com de col·laboració entre els professionals de centres ordinaris i especials.

Capítol III

Els recursos personals i materials per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials

En aquest apartat es fa un repàs dels recursos tant personals com materials de què actualment es disposa en el camp educatiu per poder promoure l'atenció a la diversitat. Es comença l'apartat fent referència al model de professorat per atendre la diversitat educativa, i a quines característiques i quines competències hauria de desenvolupar. A continuació es fa referència a la necessitat de promoure el treball col·laboratiu entre el professorat com una mesura important per donar resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Per últim, dins d'aquest apartat, s'expliquen extensament els recursos i suports específics que existeixen per atendre la diversitat, entre els quals, es presenta la tutoria com una estratègia útil i, a més, es presenten les característiques i les funcions del professorat especialitzat o de suport que hi ha als centres.

3.1. El professor per un model d'escola inclusiva i d'atenció a les necessitats educatives especials

Tal com s'indica a l'informe *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades* publicat al 2011 per la European Agency for Development in Special Needs Education, podem debatre entorn de la inclusió i les necessitats educatives especials en múltiples aspectes: conceptual, polític, normatiu o d'investigació, però, finalment, el docent és qui ha d'enfrontar-se amb la diversitat d'alumnat a l'aula. És el docent qui aplica els principis de l'educació inclusiva. Si aquest no és capaç d'educar en la diversitat d'un centre ordinari, les bones intencions de l'educació inclusiva són estèrils. Per això, el repte per al futur és desenvolupar plans d'estudi i formar els docents per fer front a la diversitat.

Podeu veure l'informe complert de l'European Agency for Development in Special Needs Education a l'adreça: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>

Tenint en compte el citat informe (2011) i partint del model actual d'escola i de pràctica docent tradicional, la inclusió i l'atenció docent a les necessitats educatives especials suposa un canvi molt important. La inclusió, a banda de fonamentar-se en diferents corrents i pensaments teòrics, és fonamentalment un model educatiu basat en l'acció dels protagonistes, en fer i aconseguir coses. És aquesta acció la que provoca el canvi escolar. L'atenció a les NEE i el model inclusiu a l'aula està avui dia plenament justificat perquè el context social ha canviat i ara la diferència i l'heterogeneïtat és el que predomina en la societat i el pensament de les persones. El professor es troba en una ecologia d'aula completament diferent a la que hi havia fa només dues o tres dècades, de manera que els models tradicionals d'ensenyament i aprenentatge són cada vegada més difícils d'aplicar i justificar.

Des de fa més de tres dècades, en el moment que les lleis educatives en el nostre país comencen a focalitzar-se i explicitar de forma consistent la necessitat de l'atenció a la diversitat, la sensibilització del professorat en general ha experimentat una notable evolució cap a l'acceptació de la diferència a les aules. El sistema de formació inicial del professorat i l'experiència com a educador provoca però que molt professorat sigui encara resistent a acceptar la importància de l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i que aquesta parcel·la de la tasca educativa formi part integrada de la seva feina. Aquesta falta de formació, experiència i, en definitiva, sensibilització esdevé un dels principals *handicaps* per tal de posar en pràctica les idees de l'atenció a les NEE i de la inclusió.

La idea prèvia que cal tenir present per començar amb aquest apartat és que ni el docent ni el model d'escola i d'aula que fomenta la inclusió no han de ser barreres que dificultin la integració dels alumnes amb NEE. Una educació comprensiva tampoc ha de ser un obstacle per al desenvolupament de la tasca del professor. Al contrari, la diversitat de situacions que implica tenir alumnes amb discapacitat, dificultats d'aprenentatge, altes capacitats, etc., pot esdevenir una oportunitat per potenciar diferents tipus d'aprenentatge en tot el grup classe. Per què no aprofitar les situacions dels alumnes amb escolarització compartida que hi hagi a l'aula? No es pot aprendre d'una alumna amb dèficit auditiu o d'un nen que vagi en cadira de rodes?

Aconseguir formar-se o convertir-se en un docent preparat per l'atenció a l'alumnat amb NEE sota un model inclusiu és una qüestió que té a veure amb:

- Les competències bàsiques i transversals de la tasca docent.
- Els coneixements i la comprensió sobre les necessitats educatives especials i els problemes d'aprenentatge que es poden derivar.

- Els valors i les actituds que requereix la professió docent.
- Els coneixements específics d'una determinada matèria o especialitat.

A banda de la bona predisposició, el professorat que treballi amb alumnat amb NEE haurà de tenir un coneixement suficient en àmbits relacionats amb el desenvolupament d'aquests nens i joves, com ara la família, el sector laboral i comunitari, el sistema educatiu en un sentit ampli, etc. (Garcia, 2003, citat per Sarto i Venegas (coord.), 2009). Cal tenir en compte que aquells professionals docents que conviuen en un entorn inclusiu requeriran certs coneixements generals sobre aquells trastorns, dificultats i alteracions que presenten els alumnes amb NEE, i també sobre el funcionament i l'atenció que donen els serveis i centres que també treballen amb aquests alumnes. Això servirà per conèixer millor l'entorn de l'alumne i per articular el més bé possible l'activitat d'aprenentatge que es fa al centre educatiu, amb el grup de treball específic o amb el grup ordinari.

3.1.1. Les competències i les tasques docents per atendre la diversitat i les necessitats educatives especials

A l'informe de l'European Agency for Development in Special Needs Education abans esmentat s'assenyalen les següents competències que el professorat hauria de desenvolupar i que haurien de definir la formació bàsica d'un docent preparat per atendre tots els seus alumnes:

- Ser capaç de valorar la diversitat dels alumnes: la diferència és considerada com un recurs i un benefici per l'educació.
- Ser capaç de recolzar tot l'alumnat: els professors han de tenir altes expectatives sobre les fites dels seus alumnes.
- Ser capaç de treballar en equip: la col·laboració i el treball en grup són una manera essencial de treballar de tots els docents.
- Ser capaç de desenvolupar la dimensió professional i personal en l'alumnat: ensenyar és una activitat, a la vegada, d'aprenentatge. Els docents tenen la responsabilitat d'aprendre durant tota la vida.

Aquestes 4 competències generals són subjacents a les explicacions que donarem en els següents apartats, que parlen del professorat i la pràctica de l'atenció a la diversitat i les necessitats educatives especials. A partir d'aquestes competències

generals, es poden establir estratègies docents, metodologies i, fins i tot, activitats concretes que es desenvolupin a les aules i als espais i temps d'aprenentatge.

D'altra banda, el professorat ha d'entendre fonamentalment aquells aspectes que són especialment sensibles en la integració de l'alumnat amb NEE i comprendre que l'èxit del fet inclusiu no és producte de la pràctica d'un sol professor, sinó del tarannà del centre i del seu projecte compartit d'entendre l'educació (Bassedas, 2005). De fet, una de les dificultats i obstacles més habituals per desenvolupar projectes d'atenció a la diversitat i d'inclusió en els centres educatius es troba en la dificultat de trencar amb els prejudicis i estereotips del professorat per acceptar a les seves aules els alumnes amb NEE i els professionals i educadors que sovint els acompanyen (Sojo i Megías, 2009).

A més de l'actitud i el coneixement, la tasca del docent es veurà molt condicionada pel clima que ens trobem al centre. L'esforç del professorat, dels responsables del centre i dels assessors psicopedagògics per canviar certes dinàmiques d'interacció dels docents en els centres educatius ha de ser un focus de treball important i constant per tal d'aconseguir un context adient per a la inclusió i el desenvolupament competencial del professorat en aquest àmbit. Per desgràcia, la despesa d'esforç en aquesta direcció serà gran a causa de les maneres individualistes de pensament i actuació profundament arrelades en els docents com a conseqüència del procés de socialització professional habitual, no només durant la formació inicial, sinó també des de l'inici del desenvolupament laboral (Susinos, 2002). Per exemple, aquesta mateixa autora ens diu que els models de funcionament i recolzament del professorat a l'alumnat amb NEE de tipus col·laboratiu no només haurien d'afectar els professors ordinaris, sinó també tots els professionals que treballin amb aquests alumnes, que haurien de reconsiderar i reformular les maneres tradicionals de realitzar el recolzament basades en un model d'expert tradicional (transmissió de coneixement).

El model de treball en equip o col·laboratiu dels professionals és més coherent amb el model d'educació inclusiva. No cal dir que, perquè es pugui dur a terme, cal un replantejament general dels models tradicionals de funcionament i gestió de l'escola, així com del temps i l'espai d'aprenentatge en aquesta. Un grup de professors i professionals de tarannà col·laboratiu, tot i tenir una gran voluntat de fer-ho, trobarien molts entrebancs en una organització escolar tradicional si volguessin treballar en ferm d'acord al model d'inclusió que aquí estem plantejant.

Per finalitzar aquest apartat recordarem dos dels principis que defineixen l'educació inclusiva als quals hem fet referència prèviament (a més de les referèn-

cies prèviament citades, afegim la de Booth et al., 2000), atès que repercuteixen directament en el professorat i la seva pràctica docent per a l'educació inclusiva:

- La inclusió es relaciona amb la millora de l'escola, tant pels professors com pels alumnes.
- La diversitat no es veu com un problema que cal superar, sinó com un repte per a reforçar l'aprenentatge de tots.

Per tant, les tasques docents per a l'escola inclusiva ofereixen un paper encara més rellevant a la feina del professor que caldrà estigui ben preparat i sigui competent per assumir-les.

3.1.2. Treball col·laboratiu de l'equip docent i professional per atendre la diversitat

La manca de treball en equip del professorat o la confusió generalitzada del fet que treballar en equip és exclusivament treballar amb els col·legues del mateix curs o el mateix departament resulta un handicap per a una atenció a la diversitat de l'alumnat amb garanties. El professorat ha de centrar el seu treball col·laboratiu en el grup d'alumnes sobre el qual cal intervenir, i caldrà que ho faci considerant les diverses perspectives de la seva tasca educadora i la manera com els diversos professionals que intervenen en l'educació dels alumnes en els diferents contextos haurien de desenvolupar aquesta tasca. A l'hora de donar seguretat, afavorir la integració i recolzar el treball fet pel professor a l'aula ordinària, és especialment important la tasca dels mestres d'educació especial, terapeutes, psicopedagogs, etc., perquè tenen més eines per conèixer l'atenció a les dificultats d'aprenentatge. La intervenció dels mestres de suport dins l'aula ordinària fomentarà el fet que l'alumnat amb NEE pugui participar més activament en les activitats del grup. Per tal de dissenyar i planificar aquestes pràctiques inclusives és necessari que l'equip docent tingui espais de coordinació i de treball interdisciplinari.

Una manera de treballar en equip del professorat podria ser, per exemple, la preparació del material de tot el grup, incloent el material específic per a aquells alumnes que ho necessitin. Poden preparar i/o cercar materials d'aprofundiment, fitxes adaptades amb allò més important que es vol treballar, amb les modificacions necessàries per fer-ho comprensible i accessible a aquells alumnes que ho requereixin, programes d'ordinador amb diferents nivells de destresa i accessibilitat, etc.

En l'àmbit del centre, cal procurar posar les eines i els recursos necessaris per a propiciar la coordinació entre el professorat i cal recolzar i donar suport a tots els implicats. Per exemple, caldrà establir franges horàries per fer reunions de coordinació, per preparar materials, per atendre i entrevistar-se amb les famílies i altres professionals, per formar-se, etc.

Els primers demandants del treball col·laboratiu dels diferents professionals que treballen amb els infants i joves són ells mateixos i les seves famílies. Per a l'atenció i per a un servei ajustat a les seves necessitats, cal una forta i àgil coordinació. En moltes ocasions, aquesta manca de comunicació i coordinació esdevé un factor molt negatiu per a la inclusió de l'alumnat amb NEE. El més greu és que aquesta descoordinació de vegades és causada per disputes irresponsables i poc útils entre professionals que, de vegades i lamentablement, posen el seu ego per davant de l'atenció de les situacions vitals d'aquests alumnes i famílies, que requereixen el màxim d'esforços per a gaudir d'una escolarització que pugui enriquir les seves vides i dotar-los d'eines que propiciïn la seva integració social amb un mínim de garanties.

Després de revisar les característiques i funcions del professorat que ha d'actuar davant la diversitat educativa, explicarem aquells recursos que s'han creat específicament per donar resposta a aquesta finalitat.

3.1.3. La tutoria

Un recurs essencial del centre per atendre la diversitat del seu alumnat és el suport tutorial al grup-classe.

La funció del tutor ha evolucionat al llarg del temps: ha esdevingut cada cop més clau, és paulatinament més àmplia i requereix una major exigència de dedicació. Sense perdre el seu contingut administratiu i de gestió, la funció tutorial ha anat incorporant cada vegada més tasques orientadores i d'acompanyament en el procés d'aprenentatge. D'altra banda, la funció tutorial no només ha mantingut la seva vessant coordinadora sinó que també l'ha incrementada, perquè el tutor d'un grup és qui aglutina la incidència que tenen sobre un alumne o grup-classe tots aquells professionals que hi intervenen.

Les administracions educatives reconeixen i incorporen en el seu cos normatiu la figura del tutor de grup, i li donen una especial rellevància en aquelles etapes que requereixen un seguiment més acurat del procés de maduració emocional de l'alumne, o quan l'etapa educativa és especialment crítica. És el cas, per

exemple, de la tutoria en els darrers cursos de l'ESO o de la tutoria en l'etapa dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI).

Tot i que la funció tutorial correspon al conjunt del professorat que intervé en el procés educatiu d'un alumne o grup-classe, el tutor d'un alumne és el responsable directe del seu seguiment i s'encarrega de coordinar tot l'equip de professorat que intervé en el procés educatiu de cada un dels alumnes del seu grup de tutoria. El tutor també informa i orienta les famílies sobre el procés educatiu del seu fill o filla, i és el referent per a aquelles situacions en què correspongui sol·licitar la col·laboració d'altres professionals que puguin intervenir en el procés educatiu.

L'acció tutorial comporta tant el seguiment individual de cada alumne com el seguiment col·lectiu del grup i es concreta en el projecte educatiu i en les normes d'organització i funcionament de cada centre, on habitualment s'estableix que en una de les hores setmanals destinades a aquest seguiment es realitzin activitats de grup i dinàmiques per a afavorir la participació dels alumnes i la seva implicació en el procés educatiu. La concreció d'aquestes activitats es veu reflectida al Pla d'Acció Tutorial (PAT) del centre, que organitza les intervencions buscant una bona estructuració i seqüenciació.

La diversitat d'organització de les possibilitats d'acció tutorial entre els centres, contextualitzada per a cada projecte educatiu, permet diferents opcions organitzatives. Alguns centres han concretat l'organització de la tutoria utilitzant fórmules flexibilitzadores, per exemple, establint que tots els docents del centre siguin tutors d'algun alumne (tot i que la tutoria grupal recaigui en un únic professional), assignant dos tutors per grup o atribuint als professionals més especialitzats funcions de cotutoria per als alumnes amb discapacitat. Pel que fa a la coordinació de cadascuna d'aquestes fórmules organitzatives també pot ser diversa, de manera que trobem centres en què la coordinació de l'acció tutorial es canalitza a través dels equips docents, altres on hi ha comissions específiques de tutoria, altres en què el professorat d'orientació educativa actua com a coordinador del PAT, etc.

En resum, totes les modalitats organitzatives tenen un mateix objectiu, que és garantir la planificació de la funció tutorial, la coordinació dels professionals que hi estan implicats i la continuïtat i la coherència en els seus continguts.

Com en altres aspectes organitzatius i de funcionament dels centres, la normativa preveu que es facin avaluacions periòdiques dels resultats que s'obtenen de l'acció tutorial, per tal de poder concretar o, en cas necessari, reformular les propostes de treball.

3.2. Recursos i suports específics per atendre la diversitat

Des d'una perspectiva inclusiva, els recursos i suports han de ser entesos en un sentit ampli, és a dir, com totes aquelles situacions o activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. Tot i que en aquest apartat analitzarem els recursos i suports més específics (aquells que tradicionalment s'entenen per recursos) dels quals disposa el sistema per donar resposta educativa als alumnes, no podem oblidar els suports ordinaris propis del context educatiu del nen o de la nena.

No podem oblidar que hi ha tota una sèrie de suports ordinaris propis del context educatiu que també s'han de sumar en l'actiu de tot allò disponible a l'aula.

Entre aquests recursos i suports ordinaris podem comptar, per exemple, el suport mutu entre els alumnes o la intervenció a l'aula, de manera conjunta, de dos o més docents d'àrea. És responsabilitat dels centres identificar aquests suports naturals, de la mateixa manera que s'identifiquen les barreres a l'aprenentatge i la participació, i treure'n el màxim profit. Molts centres han introduït dinàmiques de treball cooperatiu o de tutorització entre iguals per sistematitzar l'ús d'aquests recursos, que sovint es poden observar de manera natural a les aules ordinàries.

Els recursos personals de suport tenen funcions diverses però treballen amb un mateix objectiu: reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació i afavorir l'eficàcia en un entorn educatiu el més normalitzat possible.

La seva incidència en el sistema es planifica per afavorir els processos d'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats, perquè són aquests els que es troben més barreres per accedir-hi. Els canvis de plantejament a les aules que propicien aquests recursos reflecteixen de manera més fidel la realitat d'una societat diversa, en què els individus compartim espais de treball i lleure independentment de les nostres capacitats o dificultats. La realitat de la recerca i la pràctica educativa ha posat de manifest que els canvis metodològics i en les dinàmiques del grup que es generen tenen repercussions molt positives en l'aprenentatge de tot l'alumnat del grup-classe.

«En general, de la participació de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris, se'n perceben aspectes molt positius pel que fa a l'autonomia i també aspectes positius en la socialització de l'alumnat, tant en la relació de l'alumnat amb discapacitat amb la resta d'alumnat, a dins i fora del centre, com en la convivència i valors de tot l'alumnat en el context del grup ordinari. Es constata que compartir activitats a l'aula ordinària genera dinàmiques que contribueixen que tot l'alumnat pugui viure amb naturalitat les diferències, incorporant aquestes diferències en la normalitat de les relacions.»

Departament d'Educació (2010). *Informe de valoració de les USEE*.

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_lectors/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf

Tot i la importància innegable dels recursos específics (hores de suport del professorat, serveis i altres professionals), hem de tenir molt present que les dinàmiques educatives són diverses i que factors com les diferents capacitats dels professionals, l'organització del centre, les relacions amb l'entorn o les interaccions que es produeixen entre els alumnes poden tenir com a conseqüència resultats que no necessàriament responen a l'equació simplificada «a més recursos s'obtidran millors resultats». És més, hi ha situacions que posen de manifest que una utilització incorrecta de certs recursos per atendre la diversitat pot tenir com a conseqüència uns efectes totalment contraposats als desitjats o esperats.

És el que pot passar, per exemple, quan un monitor de suport (perfil professional que tractarem més endavant en aquest mateix apartat) dedica els seus esforços a atendre de manera absoluta les necessitats més immediates de l'alumne «monitoritzat», oblidant que l'objectiu de la seva intervenció ha de ser el foment de l'autonomia d'aquest alumne; o quan un mestre d'educació especial realitza tota la seva intervenció amb alumnes amb dificultats en l'entorn d'una aula específica i segregada, amb una selecció de continguts desvinculada del que es treballa en el grup ordinari i amb uns objectius allunyats dels generals de l'etapa.

Fixeu-vos que us hem posat dos exemples d'actuacions que professionals dedicats que prioritzen l'especificitat de la seva feina poden realitzar amb la millor de les intencions; és a dir, que no estem parlant de males pràctiques que es puguin identificar fàcilment.

És fonamental gestionar tots els recursos d'un centre amb una perspectiva inclusiva i sense perdre de vista quins són els seus objectius: donar una resposta educativa, avançar en l'aprenentatge de l'alumne i promoure la seva participació i autonomia, en cas la seva dependència.

3.2.1. Recursos personals especialitzats de suport

L'atenció a la diversitat de les necessitats educatives dels alumnes d'un centre també és responsabilitat de tot l'equip docent. Tot i així, el sistema educatiu disposa de professionals especialitzats que tenen com a prioritat l'atenció als alumnes amb més dificultats.

És important que els professionals especialitzats en donar suport als alumnes amb més dificultats per aprendre, tenint clares les seves prioritats en el centre educatiu, també tinguin ben present quina és la responsabilitat col·lectiva de l'equip docent en l'educació de la totalitat de l'alumnat i quin és el seu rol en el marc d'aquest equip, amb el seu bagatge especialitzat i les peculiaritats de la seva intervenció.

L'especialització en la intervenció amb alumnat amb més dificultats dota aquests professionals d'una capacitat que ha d'enriquir el treball en equip i incidir directament en la millora dels resultats dels alumnes, però està necessàriament emmarcada en el conjunt de sabers dels diferents professionals del claustre i no els atorga una responsabilitat exclusiva sobre els alumnes amb més dificultats.

3.2.1.1. L'evolució del rol dels professionals especialitzats de suport

L'atenció i, sobretot, l'emplaçament dels alumnes amb necessitats educatives especials ha evolucionat molt al llarg del temps. Així, es va passar, en un primer moment, de la no escolarització d'aquests alumnes a una escolarització gairebé exclusiva en centres específics; després, es va optar per escolaritzar-los en centres ordinaris amb aules específiques fins arribar a l'actualitat, en què es prioritza la seva inclusió en aules ordinàries. Aquesta preferència per la inclusió també ha presentat matisos: al principi només es plantejava com una qüestió d'ubicació, però més endavant, i tal com es posa de manifest en el primer capítol quan es defineix inclusió, s'han observat tres aspectes necessaris per a tot procés educatiu realment inclosiu; és a dir, que no només cal la presència de l'alumne al centre i a l'aula, sinó també la seva participació i els seus resultats. Això ha implicat una important evolució en els estàndards professionals i els paràmetres instruccionals associats per a educar alumnes amb necessitats educatives especials (Hoover i Patton, 2008).

La capacitat professional que es requeria per a gestionar un entorn escolar

amb un grup reduït homogeni o fins i tot individualitzat d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge és força diferent de la que es necessita per a gestionar un grup divers en un context inclusiu. En el marc de l'educació inclusiva els objectius d'aprenentatge s'assoleixen mitjançant activitats diverses, dissenyades per a facilitar la presència, la participació i els resultats de tothom i, puntualment, també pot ser necessari fer-ho per mitjà d'activitats més especialitzades en contextos específics.

Tot i que el coneixement de tècniques i estratègies específiques referides a cada dificultat o discapacitat segueix essent un valor innegable en la capacitació dels professionals especialitzats de suport, actualment es prioritza l'efectivitat de les pràctiques vinculades al procés, que sovint són comunes a les diferents discapacitats o dificultats i, d'altra banda, en molts casos, també són generalitzables a la resta dels alumnes del grup-classe.

Quan es planteja una situació d'aprenentatge des del punt de vista d'identificar i reduir les barreres que aquesta pot generar en els alumnes, i no des de l'òptica de les necessitats educatives especials d'aquests alumnes, es generen molts canvis, entre ells i fonamentalment, el canvi de rol del professorat respecte a la totalitat dels alumnes del grup. En aquests casos, el docent ja no pot assumir el paper de transmissor unívoc del coneixement, amb un discurs homogeni al qual s'han d'adaptar els alumnes i amb unes activitats rígides que permeten un mínim marge d'adaptació. El que es demana del docent que compta amb alumnat divers a la seva aula i ha de garantir la seva participació i els seus resultats, cada cop té menys a veure amb l'estereotip present en el nostre imaginari sobre la docència i exigeix avançar cap a nous estàndards professionals.

3.2.1.2. Les prioritats en la intervenció dels professionals especialitzats de suport

Els recursos personals especialitzats de què disposa un centre col·laboren amb el professorat de matèria i treballen de manera conjunta en l'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat. La seva prioritat d'intervenció és donar la millor resposta educativa als alumnes amb més dificultats per aprendre.

Per a donar la millor resposta educativa als alumnes amb més dificultats per aprendre, el professorat especialitzat pren sempre com a referent els objectius i les tasques de l'aula ordinària.

Per tant, aquests professionals prioritzen la seva dedicació a l'alumnat amb necessitats educatives especials i la seva intervenció de suport dins l'aula ordinària, tot reservant les actuacions en grups específics per a activitats que facin imprescindible aquesta modalitat.

Els professionals especialitzats de suport treballen per identificar i reduir o eliminar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que troben els alumnes amb necessitats educatives especials al llarg del seu procés d'escolarització. Aquests professionals tenen especial cura per evitar que el seu suport no acabi esdevenint una barrera per a la participació, com a resultat de generar un excés de dependència per part de l'alumne o per no haver combinat suficientment l'actuació individualitzada amb l'adreçada en el si del grup.

Per això, i perquè, com ja hem explicat, la responsabilitat de l'acció educativa és de tot l'equip docent, el treball compartit és essencial.

El treball compartit és fonamental, i els professionals especialitzats de suport sempre treballen de manera coordinada amb la resta de professorat i els altres professionals del centre.

Com totes les que es fan en una escola o institut, la intervenció d'aquests professionals és valorada i, si s'escau, ajustada progressivament, d'acord amb l'evolució personal de l'alumne i també amb l'evolució de les seves interaccions amb les diferents situacions educatives que es generen en el centre.

Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge poden esdevenir un repte, per les seves pròpies característiques i sobretot per les interaccions que es produeixen en el context d'aprenentatge, i els professionals especialistes contribueixen al fet que el centre sigui capaç d'assumir aquest repte.

Un dels rols que també pot exercir el professional especialitzat de suport al centre està relacionat amb la tutoria dels alumnes amb més dificultats. Sovint, el docent responsable de la tutoria acostuma a canviar cada curs o, com a màxim, cada dos cursos, però, en general, el professional especialitzat de suport manté la seva intervenció amb l'alumne amb dificultats d'aprenentatge al llarg del temps i, fins i tot, és possible que la relació es mantingui durant tota l'etapa educativa.

És per això que com a coneixedor de les seves circumstàncies i la seva evolució, en molts casos aquest professional esdevé un referent important per a l'alumne i col·labora de manera molt intensa amb el docent que en cada moment exerceix les funcions de tutoria del grup al qual l'alumne es troba adscrit. Aquest mateix vincle també es produeix amb la família, que sovint troba en el professional especialitzat de suport el seu referent continuat al centre educatiu. És, aleshores, una tasca d'aquest professional acompanyar l'alumne i la família, que pot aportar la seva expertesa i els seus coneixements específics i contribuir a generar un bon vincle amb el tutor, que, com sabem, és el responsable del seguiment de l'alumne al centre. Més endavant dedicarem un apartat a parlar del rol de la família d'un alumne amb necessitats educatives especials.

Les tasques d'aquests professionals als centres educatius són complexes però al mateix temps professionalment molt enriquidores. Ara que ja tenim una visió general d'alguns aspectes de la seva intervenció, i abans d'entrar a analitzar amb una mica més de detall els trets diferencials de cada una d'aquestes figures, podem reflexionar breument sobre els cinc rols que Hoover i Patton (2008) associen a les àrees crítiques en què es considera que un **professional de l'educació especial** hauria de ser altament competent, en un context inclusiu d'aprenentatge multinivell:

Rol 1. *Presa de decisió basada en les dades:* les respostes dels alumnes a les intervencions educatives han de ser documentades per tal de fer el seguiment del seu progrés i prendre decisions educatives fonamentades.

Rol 2. *Implementació d'intervencions basades en l'evidència:* les intervencions amb l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, com amb tots els alumnes, estan subjectes a avaluació; per tant, és important que estiguin basades en pràctiques educatives efectives.

Rol 3. *Programació multinivell:* la gestió d'un aula diversa requereix d'una programació que tingui present aquesta diversitat i plantegi les activitats des del punt de vista de la reducció de les barreres a l'aprenentatge i la participació.

Rol 4. *Implementació de suports socioemocionals i de comportament:* les intervencions s'han de basar en el suport a alumnes que manifesten tota una gama de reptes socials, emocionals i comportamentals.

Rol 5. *Col·laboració:* l'evolució en la intervenció amb alumnat amb necessitats educatives especials en contextos ordinaris ha fet que aquest rol esdevingui cada vegada més important; és necessari que els professionals específics de suport treballin dins el sistema i no de manera segregada.

En resum, per superar el repte de treballar per a la millora en el procés d'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats i per a la seva inclusió en entorns el més normalitzats possible, el sistema educatiu necessita d'uns professionals especialistes:

- capaços d'aplicar els coneixements teòrics sobre les dificultats d'aprenentatge de manera contextualitzada
- amb un bon coneixement de les estratègies educatives més eficaces
- competents a l'hora de proposar tasques riques i obertes que permetin la participació internivell i multinivell dins l'aula ordinària
- amb capacitat de gestió d'aula i coneixement de tècniques de dinàmica de grups, tutoria entre iguals, treball cooperatiu, etc.

Finalment, la necessitat de treballar de manera contextualitzada i coordinada demana que els professionals especialitzats de suport, a banda de coneixements tècnics sobre la seva matèria tinguin, cada vegada més, una gran capacitat de treball en equip.

Les resolucions per a l'organització i funcionament dels centres que publica cada curs l'administració educativa regulen les tasques que han de desenvolupar aquests professionals als centres. En la descripció de les tasques prendrem com a referència el contingut d'aquestes instruccions en un sentit ampli, perquè pot haver-hi variacions i concrecions en la seva definició anual.

Els recursos personals especialitzats de suport de què pot disposar un centre comprenen:

- **Professorat de suport:** mestres d'educació especial, mestres d'audició i llenguatge, mestres de pedagogia terapèutica, professorat d'orientació educativa.
- **Personal auxiliar de suport:** educadors d'educació especial, tècnics d'integració social, monitors de suport per a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat.
- **Professionals especialistes dels serveis educatius:** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, fisioterapeutes, treballadors socials, logopedes, mestres i professors especialitzats en les àrees dels serveis educatius específics
- **Unitat de suport a l'educació especial (USEE).** En alguns casos, els centres poden disposar també d'una USEE, una unitat de recursos amb professionals docents i educadors d'educació especial i que, per la seva composició específica, tractarem en un apartat propi.

Analitzem ara cadascun d'aquests perfils professionals, la seva ubicació, funcions i modalitats d'intervenció.

3.2.2. Professorat de suport

A continuació, definim les principals característiques i funcions del professorat de suport que pot estar implicat en les decisions que afecten a alumnes amb NEE.

3.2.2.1. Mestres d'educació especial

Als centres ordinaris

Els mestres d'educació especial dels centres ordinaris d'educació primària prioritzen l'atenció a l'alumnat amb discapacitat i a l'alumnat amb necessitats educatives especials i donen suport a tot el professorat en la planificació i desenvolupament de les activitats del grup-classe per afavorir la participació de tot l'alumnat a l'aula ordinària.

Aquests especialistes col·laboren amb els professionals dels serveis educatius en la identificació de les necessitats dels alumnes i en la concreció dels plans d'intervenció. Com a part de la seva tasca docent, imparteixen docència directa als alumnes amb més dificultats en les activitats i programes que calgui. També col·laboren amb els altres professionals del centre en l'elaboració de plans individualitzats, activitats o materials didàctics, així com en el seguiment i l'avaluació dels alumnes amb més dificultats.

Als centres d'educació especial

Els mestres d'educació especial dels centres d'educació especial, a banda d'impartir docència, exerceixen la tutoria d'un grup-classe i, per tant, col·laboren amb els diferents especialistes que intervenen en el grup o en alumnes en concret per tal de garantir que l'atenció educativa es faci de manera coordinada.

En el cas dels alumnes que es troben en situació d'escolarització compartida entre un centre ordinari i un d'educació especial, el mestre d'educació especial és el referent del centre pel que fa a la coordinació de les intervencions educatives respecte a l'alumne.

3.2.2.2. Mestres d'audició i llenguatge

Els mestres d'audició i llenguatge dels centres ordinaris d'educació primària prioritzen la seva atenció cap als alumnes que presenten dificultats de comunicació, parla o llenguatge relacionades amb retards del desenvolupament o amb dificultats cognitives. En l'atenció a aquests alumnes, els mestres d'audició i llenguatge treballen coordinadament amb els professionals del CREDA de la seva àrea territorial.

3.2.2.3. Mestres de pedagogia terapèutica

Els mestres de pedagogia terapèutica dels centres ordinaris d'educació secundària tenen unes tasques orientades a desenvolupar les estratègies o mecanismes d'atenció a la diversitat del centre.

Es pot fer un paral·lelisme entre les seves tasques i les dels mestres d'educació especial a primària, atès que també prioritzen l'atenció als alumnes amb discapacitats i als que presenten necessitats educatives especials.

El seu àmbit de docència s'emmarca principalment en les matèries amb caràcter més instrumental i focalitzen la seva intervenció en l'alumnat amb més dificultats per aprendre. Aquests professionals, com en el cas dels mestres d'educació especial dels centres ordinaris d'educació primària, imparteixen docència directa amb els alumnes, però també poden col·laborar amb la resta del professorat donant-los suport en temes com ara l'elaboració de plans individualitzats o la preparació de materials i activitats adaptades.

3.2.2.4. Professorat d'orientació educativa

El professorat d'orientació educativa dels centres ordinaris d'educació secundària focalitza la seva intervenció sobretot en tres grans àmbits:

- l'orientació a l'alumnat i el suport a l'acció tutorial
- l'atenció directa a l'alumnat
- el suport tècnic al professorat

En l'àmbit de l'orientació a l'alumnat i el suport a l'acció tutorial, el professorat d'orientació educativa col·labora amb els tutors i equips de tutors, donant-los suport directe pel que fa a aspectes com la planificació i desenvolupament de les

tutories de grup, l'aplicació d'estratègies per al coneixement del grup i dels alumnes o la planificació i el desenvolupament d'activitats d'orientació escolar i professional.

En un panorama orientador molt canviant i que requereix cada cop més especialització en el coneixement dels itineraris educatius i professionals (sobretot quan l'orientació es concreta en les peculiaritats de cada territori, sense perdre de vista les oportunitats més globals), el professorat d'orientació educativa esdevé un referent orientador de centre que proporciona eines i estratègies als professionals que fan de tutors de grup. És per això que sovint aquest àmbit de treball implica la coordinació dels equips de tutors i el desenvolupament conjunt de totes aquelles activitats d'orientació que requereixen la intervenció d'un professional més expert en la matèria.

Pel que fa a l'atenció directa a l'alumnat, aquest professorat imparteix docència sempre prioritant els alumnes amb més dificultats. Les formes d'organització poden ser diverses, però com hem vist anteriorment, es busca la major implicació possible amb els continguts treballats a l'aula ordinària. Les intervencions docents d'aquests professionals estan centrades en l'assoliment de les competències bàsiques i en aspectes de desenvolupament personal, social i emocional dels alumnes.

No podem oblidar el component d'atenció individualitzada que també caracteritza la intervenció d'aquests professionals, una atenció que es duu a terme prioritàriament dins l'aula ordinària amb la finalitat d'oferir als alumnes amb més dificultats les majors oportunitats per participar en entorns normalitzats i amb activitats contextualitzades i significatives. Aquesta atenció individualitzada, en alguns casos, també pot requerir intervencions més específiques en grups reduïts de treball.

Finalment, és important remarcar la funció d'aquests professionals com a suport tècnic a la resta del professorat, pel que fa als aspectes que constitueixen el seu àmbit d'actuació. El professorat d'orientació educativa d'un institut, com a especialista en l'atenció educativa als alumnes amb més dificultats d'aprenentatge, col·labora amb la resta de professorat en la planificació d'estratègies organitzatives i didàctiques per a l'atenció a necessitats educatives dels alumnes, participa en l'elaboració i el seguiment de plans individualitzats i té un paper molt important en la comissió d'atenció a la diversitat, de la qual parlarem a l'apartat 4.

Com a part d'aquest suport tècnic, el professorat d'orientació educativa és responsable de mantenir les coordinacions periòdiques amb els serveis externs

que intervenen al centre, col·laborant en les seves actuacions i garantint l'encaix d'aquestes en l'organització del centre. Com veurem a l'apartat 5, la diversitat i multidisciplinarietat dels serveis que intervenen en qualsevol centre educatiu fan que aquesta tasca sigui molt necessària i alhora molt complexa.

3.2.3. Personal auxiliar de suport

3.2.3.1. Educadors d'educació especial

Els educadors d'educació especial, que poden estar ubicats tant en centres ordinaris com en centres d'educació especial, donen suport als alumnes amb necessitats educatives especials perquè puguin participar en les activitats del centre.

Amb aquest objectiu, apliquen programes de treball preparats pels tutors o altres docents especialistes, i també participen en l'elaboració i l'aplicació de tasques específiques relacionades amb els diferents àmbits de desenvolupament de l'alumne, com ara l'autonomia personal, l'adquisició d'hàbits d'higiene, la mobilitat, etc.

3.2.3.2. Monitors de suport per a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat

Els monitors de suport s'incorporen als centres educatius per donar suport a la inclusió de l'alumnat amb greus manques d'autonomia, com, per exemple, alumnes amb discapacitats que obstaculitzen de forma important el seu accés a l'entorn escolar o alumnes amb problemes molt greus de salut que, associats a la seva manca de maduresa, requereixen un suport addicional que permeti el control de la malaltia.

El seu objectiu és que els alumnes puguin participar en les activitats educatives de l'entorn ordinari, i, per tant, els donen suport en els seus desplaçaments o ajudant-los en aspectes de la seva autonomia personal. Són uns professionals que treballen acompanyant l'acció educativa que exerceixen els docents del centre.

3.2.4. Professionals especialistes dels serveis educatius

Els perfils professionals dels especialistes dels serveis educatius són diferents per a cada un dels serveis i venen detallats a continuació:

- **Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP):** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, fisioterapeutes i treballadors socials.
- **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA):** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs i logopedes.
- **Centres de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV):** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs i mestres especialitzats en alumnat amb discapacitat visual.
- **Serveis Educatius Específics per a l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat (SEEM):** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, fisioterapeutes i mestres o professors especialitzats en alumnat amb discapacitat motriu.
- **Serveis Educatius Específics per a l'alumnat amb Trastorns generalitzats del Desenvolupament i la Conducta (SEETDiC):** psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs i mestres o professors especialitzats en alumnat que presenta aquest tipus de trastorns.

Tractarem més a fons les intervencions de cada un d'aquests serveis educatius a l'apartat 5.

3.2.5. Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE)

Les USEE són unitats de recursos (en concret, professorat i educadors i educadores) que s'afegeixen als recursos ja existents en alguns centres ordinaris i a les diverses formes de gestió de la diversitat de l'alumnat. Aquests recursos es van començar a implantar el curs 2004-2005 i s'han anat incrementant progressivament al llarg dels darrers cursos. Actualment, els recursos de les USEE es troben distribuïts per centres de tot Catalunya, de primària i secundària, i tant públics com privats concertats.

El perfil d'alumnat subjecte a l'atenció dels professionals de les USEE correspon a alumnes amb discapacitats intel·lectuals, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista.

El recurs USEE té com a finalitat donar suport a la participació d'aquest alumnat en un entorn escolar ordinari. Cal tenir molt present que consisteix en una unitat de professionals, no en un grup d'alumnes. Els alumnes, a tots els efectes, formen part d'un grup educatiu ordinari del seu centre educatiu (és a dir, tenen el mateix tutor que els seus companys). Aquest recurs possibilita, en molts casos, que l'alumnat amb manca d'autonomia que anys enrere hauria estat atès en un centre d'educació especial es pugui escolaritzar en un centre ordinari.

Les USEE dels centres públics de Catalunya es configuren amb diversos professionals de diferents perfils segons l'etapa educativa:

- Educació infantil i primària: un mestre i un educador.
- Educació secundària: dos professors i un educador.

Els professionals de les USEE tenen com a responsabilitat:

- Donar suport al professorat en la planificació de la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats generals de l'aula i del centre.
- Acompanyar aquests alumnes, quan calgui, en les activitats ordinàries.
- Desenvolupar les activitats específiques que aquests alumnes puguin requerir.

En el context d'una aula ordinària, els professionals de les USEE esdevenen un recurs més de suport en l'atenció a l'alumnat del grup-classe.

Són professionals que treballen de manera coordinada amb el professorat de cada àrea i, de manera molt especial, amb el tutor del grup-classe on estan escolaritzats els alumnes amb necessitats de suport.

En molts casos, i per causa de la seva especialització i també de la seva permanència durant un temps en l'itinerari educatiu de l'alumne amb discapacitat, els professionals de les USEE esdevenen tutors de suport o, fins i tot, cotutors per a aquests alumnes.

Les famílies dels alumnes atesos pels professionals de les USEE, que també tenen unes necessitats d'atenció específiques vinculades a la situació de discapacitat dels seus fills, sovint troben en aquests professionals els referents que els ofereixen un acompanyament continu al llarg de tota l'etapa educativa del seu fill al

centre. El paper d'acompanyament i orientació per part d'aquests professionals és especialment clau en els moments més crítics, com ara el traspàs entre etapes educatives (pas de primària a secundària, pas de l'ensenyament obligatori al postobligatori) o quan s'acosta el final de l'etapa educativa i el moment de fer la transició a la vida adulta.

L'any 2009 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar un vídeo on es presentava l'experiència docent i les bones pràctiques de la inclusió educativa a un centre de primària (Escola Arquitecte Gaudí, de Sant Feliu de Llobregat) i un altre de secundària (Institut Mestres Busquets, de Viladecans). La seva visualització pot ser una manera àgil per a situar-vos en el que pot implicar el recurs USEE per a un centre, els seus professionals i els seus alumnes.

Escola inclusiva. Unitats de suport a l'educació especial.
http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=48046&p_ex=USEE

D'altra banda, el curs 2009-2010, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar un informe de valoració, amb dades qualitatives i quantitatives, que podeu consultar en línia. En aquesta publicació trobareu també força aclariments sobre conceptes d'atenció a aquests alumnes, detall sobre punts forts i punts febles, així com algunes propostes de millora. És un document que us pot permetre aprofundir tant de manera global en el paper que té una USEE en un centre educatiu com també conèixer les incidències que es donen en el seu dia a dia, ja que recull els testimonis organitzats de més de 1.000 professionals i representants de les famílies dels centres on, en aquell moment, hi havia una USEE amb més d'un curs d'antiguitat.

Informe de valoració de les USEE (Departament d'Educació, 2010)
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf

Capítol IV

Recursos organitzatius interns del centre per atendre la diversitat

Com podem imaginar, l'organització de tots aquests professionals especialistes, sumada a la complexitat organitzativa d'un centre que també ha d'estar obert a l'entorn, no és tasca senzilla, i és per això que el lideratge de l'equip directiu és fonamental.

La resposta educativa a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge no depèn de la intervenció aïllada d'un professional molt preparat en una aula d'especificitat màxima; aquest és un concepte del passat que no es correspon en absolut amb el que determina la normativa ni amb la realitat dels centres. L'atenció a la diversitat dels alumnes amb més dificultats és un treball d'equip, integrat en la dinàmica del centre que, malgrat que pugui requerir d'alguns espais específics, pren sempre com a referència l'aula ordinària.

El projecte educatiu de centre (PEC) i la gestió de l'equip directiu són els elements que assegurin les bases per al bon funcionament d'una estructura que avança de manera conjunta.

És al projecte educatiu del centre on trobarem els procediments d'inclusió dels alumnes, a més de les altres actuacions que caracteritzen el centre, com les prioritats i els plantejaments educatius i l'aplicació dels criteris d'organització pedagògica. És l'equip directiu qui organitza els espais d'intervenció, possibilita espais i temps per a compartir criteris, gestiona les incidències i fa els ajustaments requerits, és a dir, qui delimita l'escenari en el qual els professionals del centre, generalistes o específics, duen a terme la seva intervenció.

L'actual marc normatiu, amb la Llei 12/2009 d'Educació i el Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius, emfatitza la importància del projecte educatiu, que cada centre ha de desenvolupar i impulsar. Es tracta d'un document marc per a la totalitat de les actuacions del centre, que cal compartir i aplicar com un instrument de treball efectiu, no com un document teòric que s'hagi de fer per

imperatiu legal. És també un document viu, que roman obert a l'evolució i la innovació, com la realitat del centre que representa.

El projecte educatiu configura la identitat del centre, incorporant les seves intencions educatives als principis que el regeixen i, per tant, és el referent teòric i pràctic de tots els professionals que hi treballen.

Si ens centrem en les tasques de l'equip directiu referides a l'atenció a la diversitat de l'alumnat, hem de remarcar que la legislació vigent (Decret 142/2007 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i Decret 143/2007 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria) preveu que cada centre ha d'establir els principis per a l'atenció a la diversitat dels alumnes. D'altra banda, novament el Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius determina que el centre exerceix l'autonomia que es desenvolupa entorn del seu projecte educatiu i s'articula, entre altres instruments, a través de les concrecions curriculars i de les normes d'organització i funcionament del centre.

Per tant, l'equip directiu d'un centre és qui impulsa els avenços per a la inclusió de tots els seus alumnes, promovent criteris i mesures organitzatives que permetin tant la implicació de tots els seus professionals com l'aprofitament de tots els seus recursos.

Arribats a aquest punt, podem destacar alguns principis i estratègies que apliquen els equips directius per tal de promoure mesures més cohesionades i efectives d'atenció a la diversitat. Finalment, concretarem alguns dels recursos organitzatius emprats per tal de vehicular aquesta resposta educativa.

Flexibilització organitzativa

L'organització de mesures flexibilitzadores de l'estructura del centre, com ara totes aquelles que possibilitin la coordinació dels professionals o l'adaptació a les necessitats diverses dels diferents grups-classe, és essencial per donar una bona resposta educativa a les necessitats de tot l'alumnat.

La flexibilització organitzativa permet articular de manera més àgil la col·laboració i el treball conjunt dels professionals del centre, no només pel que fa a la coordinació i programació, sinó també en la intervenció efectiva dins l'aula, per exemple, prioritzant l'organització de docència compartida o el treball per projectes.

Òrgans de treball i coordinació que facilitin l'educació inclusiva i garanteixin l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat

L'administració educativa regula el paper de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) a les resolucions per a l'organització i funcionament dels centres que es publiquen anualment, però cada centre, en el marc de la seva autonomia, concreta la seva constitució, composició i prioritats. Entrarem en profunditat en l'anàlisi de la CAD, els seus components i les seves actuacions en el moment d'analitzar els recursos organitzatius emprats pels centres a l'apartat 4.1.1.

De la mateixa manera, cada centre pot concretar altres òrgans de treball i coordinació que permetin la planificació i el seguiment de les intervencions educatives i que, com a professionals vinculats a l'atenció a la diversitat, ens interessa conèixer (comissió social, equips docents, comissió pedagògica, comissió de convivència, etc.). No trobarem les mateixes estructures a tots els centres, i encara que les trobem, de ben segur que tindran les seves peculiaritats i, fins i tot, funcions diferenciades. En qualsevol cas, hem d'entendre que això és fruit de l'autonomia de cada centre i de com es contextualitzen els objectius de cadascuna d'aquestes estructures amb la seva realitat, la composició del seu claustre, les seves experiències prèvies, el seu entorn, etc.

Gestió coordinada i inclusiva dels recursos

Com hem comentat a l'apartat 3, la gestió inclusiva dels recursos és una peça fonamental en l'articulació d'una bona resposta educativa a l'alumne. Aquesta gestió es duu a terme a diferents escales, afecta tant al professional que des de primera línia està exercint la seva tasca docent o de suport, fins a l'equip directiu que ha de planificar com es fa la provisió dels suports i vetllar pel seu bon ús i la seva optimització. És important que la CAD tingui un paper actiu en la provisió i seguiment d'aquest recursos, avaluant els resultats que generen i col·laborant en els ajustaments que siguin necessaris.

Criteris d'avaluació compartits i formes d'avaluació diversificades

Els criteris d'avaluació són un enunciat que expressa el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin assolit els alumnes en un moment determinat i en relació als objectius que es treballen. De vegades es fa difícil de fixar aquests criteris per a l'alumnat que presenta més dificultats d'aprenentatge perquè poden estar allunyats dels aspectes competencials propis de l'edat. Compartir aquests criteris des del principi entre tot l'equip docent és fonamental per a la intervenció educativa en l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, i és una prioritat per

als equips directius que volen treballar la diversitat dels seus alumnes com a estratègia de centre.

En els centres que treballen a l'aula amb metodologies més inclusives, com la planificació multinivells o per projectes o amb equips cooperatius de treball, el tema de l'avaluació s'aborda des d'una òptica més personalitzada i, per tant, també més inclusiva. En qualsevol cas, cal que els criteris d'avaluació siguin clars, compartits per tot l'equip docent i coneguts pels alumnes.

4.1. Mesures organitzatives

Sota aquest epígraf explicarem les mesures de caire organitzatiu que es poden adoptar en els centres educatius per tal de donar resposta a la diversitat educativa.

4.1.1. Comissió d'atenció a la diversitat

La comissió d'atenció a la diversitat (CAD) d'un centre té com a finalitat planificar, promoure i fer el seguiment de les actuacions que es duen a terme per atendre la diversitat de necessitats educatives dels alumnes.

La constitució bàsica de la CAD, que es pot acabar de concretar segons l'organització i les necessitats de cada centre, també varia lleugerament en funció de si el centre és de primària o de secundària.

- *Primària:*
 - director o altre membre de l'equip directiu
 - mestres d'educació especial
 - mestres d'audició i llenguatge
 - coordinadors de cicle
 - si el centre en disposa, els professionals de la USEE
 - professional de l'EAP que intervé en el centre

- *Secundària:*
 - director o altre membre de l'equip directiu
 - professorat d'orientació educativa
 - coordinadors de cicle
 - si el centre en disposa, els professionals de la USEE
 - professional de l'EAP que intervé en el centre

Aquesta composició és merament exemplificadora, i no pas normativa. Així, ens podem trobar variacions periòdiques a la normativa i, a més a més, cada centre, dins d'aquest marc general, en fa la seva pròpia concreció. En molts casos i d'acord amb els temes tractats, es pot demanar la participació puntual a algunes reunions de la CAD a altres professionals del centre o, fins i tot, a professionals de serveis de suport externs.

La comissió d'atenció a la diversitat és l'àmbit adient per a:

- Concretar criteris i prioritats en l'atenció a la diversitat dels alumnes.
- Organitzar, Ajustar I Fer El Seguiment De L'aplicació Dels Recursos De Què Disposa el centre i de les mesures adoptades.
- Fer el seguiment de l'evolució dels alumnes amb necessitats educatives especials i específiques.
- Elaborar les propostes, si s'escau fer-ne, dels plans individualitzats.

Aquests només són alguns exemples genèrics de les actuacions que es poden dur a terme en el marc de la CAD, però de ben segur que cada centre, amb les seves peculiaritats, atribueix a aquesta comissió altres funcions.

4.1.2. Agrupaments

Cada centre articula les modalitats d'agrupament de l'alumnat que valora com més efectives d'acord amb la intervenció educativa que ha planificat. La diversitat d'alumnat a les aules fa que els centres optin per modalitats diverses, tant pel que fa al nombre d'alumnes al grup com pel que fa a la manera en què hi incideixen els diferents professionals. Les nomenclatures emprades en molts casos no són un bon referent per esbrinar què hi ha darrera de cada modalitat d'agrupament. És el que passa, per exemple, amb el terme *grups flexibles*, que en alguns casos es pot referir a agrupaments variables en funció de la tasca proposada però que en d'altres es refereix a agrupaments estables organitzats en funció del tipus de dificultats dels alumnes. Per tant, sempre és important saber quina és la definició concreta de l'agrupament que s'està proposant, més enllà de la seva denominació «comercial».

Si som més estrictes en les denominacions dels tipus d'agrupament que empren els centres, podem diferenciar entre *agrupaments heterogenis* i *homogenis*. Però tot i així es tracta d'una reducció que ens podria seguir portant a l'error, perquè l'heterogeneïtat o l'homogeneïtat ho són en base a un criteri que normalment no es concreta en la pròpia definició del terme.

Molts agrupaments que es presenten com a heterogenis, en el fons també són homogenis quan els analitzem des del punt de vista de l'edat o els interessos dels alumnes. D'altra banda, agrupaments suposadament homogenis es refereixen habitualment a una igualtat en rendiment acadèmic, però obvien altres factors que incideixen en la dinàmica del grup i poden ser rellevants per a l'aprenentatge, com ara els interessos dels alumnes o la seva motivació.

Molts centres prioritzen els agrupaments heterogenis d'alumnat. L'agrupament heterogeni i l'enfocament personalitzat són dues estratègies complementàries que han demostrat ser eficaces per a l'atenció a tot l'alumnat, i no només a aquells alumnes amb més dificultats d'aprenentatge. Els agrupaments heterogenis possibiliten oferir rutes alternatives per a l'aprenentatge perquè, recordem, no tots aprenem de la mateixa manera. Aquests agrupaments també permeten les actuacions de tutorització, modelatge i treball cooperatiu entre iguals.

La recerca educativa sovint ha posat de manifest que el treball en grups heterogenis acostuma a ser més motivador per a tothom, i que l'ajuda que poden generar els alumnes entre ells és molt més valuosa i educativa, tant per l'alumnat amb més dificultats com per la resta dels alumnes del grup. No oblidem tampoc que aquests agrupaments són els que reflecteixen de manera més fidel la realitat de la societat diversa en la que els nostres alumnes es desenvolupen i apropa l'aula a la realitat social.

D'altra banda, no podem obviar que alguns professionals es poden trobar insegurs treballant en aules diverses amb ràtios d'alumnat que, en alguns casos, poden ser elevades. De totes maneres, quan un centre prioritza aquesta modalitat d'agrupament, sovint també articula diferents estratègies organitzatives adreçades a optimitzar-la, com ara el treball conjunt i coordinat de dos professionals dins l'aula o la flexibilització de les ràtios d'alumnes segons la tipologia d'activitats proposades.

Aquests tipus d'agrupaments no es contraposen a altres estratègies tan usuals per atendre la diversitat en els centres ordinaris com són els desdoblaments de grups en moments puntuals per poder dur a terme treballs que requereixin ràtios més reduïdes o com la formació, també puntual, de grups específics per a intervencions concretes, per exemple, l'anticipació o l'ampliació dels continguts que es treballen en el grup-classe.

4.1.3. Programes de diversificació curricular

Segons les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres educatius d'educació secundària, els programes de diversificació curricular són una altra eina important per a atendre la diversitat de maneres d'aprendre de l'alumnat.

Els programes de diversificació curricular tenen com a finalitat afavorir que els alumnes que ho requereixin puguin assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent a l'establerta amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada.

Aquests programes poden comportar una organització curricular diferent i, en alguns casos, un horari de permanència al centre també diferent, ja sigui perquè els alumnes comparteixen l'escolaritat ordinària amb altres activitats externes al centre o perquè els centres organitzen algunes de les activitats en altres espais. Els centres acostumen a organitzar per a aquests programes un marc horari específic, que pot incloure activitats amb el grup ordinari, activitats en grup específic i també activitats fora del centre, sempre vinculades amb els objectius curriculars. Les activitats externes al centre es poden dur a terme mitjançant convenis amb ajuntaments o altres institucions, que poden implicar directament les pròpies institucions, i també les empreses de la zona. Aquestes activitats estan regulades per la normativa i sovint es configuren dins de projectes globals, alguns amb força anys de trajectòria. A continuació, podem veure alguns exemples de programes de diversificació curricular:

Exemple 1

El Projecte Acada es va iniciar a La Garriga el curs 1997-1998, com una proposta institucional conjunta dels centres educatius (Institut Blancafort i Institut Vil·la Romana) i l'Institut Municipal d'Educació per donar resposta als alumnes amb més dificultats d'adaptació al medi escolar.

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=16983

Exemple 2

El Projecte Ametista de l'Institut Baix Montseny i l'Ajuntament de Sant Celoni es va iniciar el curs 1996-1997, quan l'Ajuntament va posar a disposició del centre educatiu un grup d'empreses i tallers familiars que havien col·laborat en programes d'inserció laboral de joves amb dificultats.

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=16981

Els programes de diversificació curricular estan adreçats als alumnes que, pel fet de presentar dificultats generalitzades d'aprenentatge i un baix nivell de competències en la majoria de matèries, tenen compromès l'assoliment dels objectius de l'etapa. Aquests alumnes han de complir amb els requisits establerts per la normativa que els regula i que actualment és la *Resolució per a l'organització i funcionament dels centres públics d'educació secundària*.

L'administració educativa també regula programes de diversificació curricular específics per a alumnes amb greu inadaptació al medi escolar i risc d'exclusió social i es coneixen amb el nom d'Unitats d'Escolarització Compartida (UEC).

Les UEC complementen l'atenció educativa que ofereixen els centres educatius als alumnes d'ESO que presenten problemes de conductes agressives, absentisme, rebuig escolar, trets d'inadaptació social i risc de marginació. Els seus objectius són l'assoliment de les competències bàsiques de l'etapa i l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Normalment les UEC estan gestionades per entitats d'iniciativa social o institucions (municipals o no) amb tradició en l'atenció socioeducativa als adolescents amb dificultats. Quan es va iniciar l'aplicació de la LOGSE, aquestes entitats van reestructurar la seva atenció als adolescents en la franja dels 14-16 anys, que fins llavors havien proporcionat mitjançant aules-taller, pretallers o centres oberts.

A continuació, podeu consultar alguns espais web d'unitats d'escolarització compartida que es troben en funcionament a Catalunya.

- UEC de la Fundació El Llindar, de Cornellà: <http://www.ellindar.org/>
- UEC del Raval, a Barcelona: <http://www.casaldelraval.org/UEC.html>
- UEC Martí Codolar, de Barcelona: <http://uec-martiacodolar.blogspot.com.es/>

La derivació d'un alumne a la UEC es fa a partir de la proposta de la direcció del seu centre educatiu i segueix un procediment que ve determinat per les ins-

truccions d'organització i funcionament del curs, però que, a grans trets, implica el tutor de l'alumne, la comissió d'atenció a la diversitat, el professor d'orientació educativa o professional de l'EAP que intervé al centre, la inspecció d'ensenyament i la direcció dels serveis territorials. L'alumne que accedeix a una UEC segueix essent alumne del seu centre educatiu de referència i tant la seva tutorització com la seva avaluació són compartides entre el tutor del centre i el tutor de la UEC.

Capítol V

Serveis externs al centre i treball en xarxa com a recursos per atendre la diversitat educativa

En aquest apartat exposem els recursos de caire extern de què disposen els centres educatius per atendre la diversitat. En primer lloc, presentem els serveis educatius; a continuació, donem a conèixer altres tipus de serveis que també poden contribuir en la intervenció educativa per atendre la diversitat; i, per últim, fem referència al treball en xarxa, que s'està erigint com una estratègia clau per donar resposta a la diversitat educativa.

5.1. Serveis educatius

Els serveis educatius són equips de professionals que donen suport i assessorament a professorat, alumnat i famílies de centres educatius de nivells no universitaris.

Els serveis educatius que intervenen en un centre poden ser *de zona* o *específics*.

5.1.1. Serveis educatius de zona

Els serveis educatius de zona donen assessorament psicopedagògic i suport en recursos pedagògics als centres educatius d'una mateixa zona.

Els serveis educatius de zona assumeixen un paper dinamitzador de bones pràctiques i suports als centres en matèria d'atenció a la diversitat. També ofereixen assessorament i col.laboració per avançar en la resposta educativa del conjunt de l'alumnat i, en particular, del que té necessitats educatives especials.

En els serveis educatius de zona s'hi inclouen: equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), centres de recursos pedagògics (CRP) i equips de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC). Expliquem la configuració i les funcions de cadascun d'ells a continuació.

Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)

Els EAP són equips d'assessorament i orientació psicopedagògica que donen suport al professorat, als centres educatius i a les famílies. El seu àmbit de treball és l'escolarització i l'atenció dels alumnes que presenten necessitats educatives especials.

Històricament, els professionals dels EAP han tingut principalment un paper de detecció i diagnòstic de les dificultats de l'alumnat així com d'elaboració de dictàmens per a la seva escolarització, però en el marc educatiu actual el seu rol va més enllà. Aquests professionals ajuden, mitjançant l'observació sistemàtica i conjuntament amb el tutor i l'equip docent, a esbrinar i trobar les barreres per a l'aprenentatge i la participació que presenta l'entorn d'un alumne, amb la finalitat de buscar les estratègies, fórmules o respostes educatives que les minimitzin i així aconseguir el progrés i l'èxit.

El professional de l'EAP participa en la comissió d'atenció a la diversitat (CAD) del centre, tot aportant reflexions, eines, experiències, propostes d'actualització i revisió. Les seves aportacions són especialment valuoses pel fet que la seva perspectiva de professional extern amb implicació en el centre i coneixement de l'entorn pot oferir una visió contrastada de les necessitats del centre.

El professional de l'EAP que intervé en un centre també pot participar conjuntament amb l'equip directiu per ajudar a la planificació, anàlisi i reflexió de processos de millora del centre.

A l'hora de dinamitzar el treball en xarxa del centre amb els professionals de l'entorn, el paper del professional de l'EAP és especialment rellevant. Que sigui un servei educatiu de zona, integrat dins d'un equip que dona suport a tots els centres educatius del seu territori, facilita l'enriquiment mutu fruit de contrastar diferents experiències i també permet agilitzar la participació del centre en els àmbits de treball externs que afecten el seu alumnat, com ara els serveis d'atenció precoç, els serveis socials, salut, treball, lleure, etc. En aquest sentit, el professional de l'EAP és un facilitador dels processos de treball compartits.

L'EAP també té un paper molt important pel que fa a les famílies dels alumnes amb més dificultats, per exemple, acompanyant-los i orientant-los en aquells moments de canvis d'etapa o transició a la vida adulta, o informant-los dels recursos o serveis de la xarxa d'atenció d'altres departaments que poden donar suport a les necessitats dels seus fills. Les famílies dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, i molt especialment dels infants i joves amb discapacitat, poden presentar certes fragilitats i, en molts casos, no troben en el seu entorn tot el suport i l'orientació que requereixen per a les necessitats del seu fill. Per això, el

paper del professional de l'EAP, que sovint es manté al llarg de l'etapa educativa i, fins i tot, en el canvi entre etapes, pot ser un vincle que aportï a les famílies d'aquests alumnes l'estabilitat que necessiten i demanen.

Els EAP, els integren docents d'ensenyament secundari amb l'especialitat d'orientació educativa, treballadors socials i fisioterapeutes.

Centres de recursos pedagògics (CRP)

Els centres de recursos pedagògics col·laboren en la recollida i posada en comú de pràctiques educatives, tot facilitant l'intercanvi entre centres i professionals units per una mateixa temàtica. Els CRP sovint organitzen jornades per intercanviar experiències entre els diferents professionals dels centres i, de manera habitual, potencien i acompanyen la realització de seminaris, grups de treball o de recerca en diferents temàtiques, metodologies i didàctiques. També ofereixen assessorament sobre recursos pedagògics per al desenvolupament dels projectes de cada centre.

Els CRP col·laboren amb els centres en la realització del seu pla de formació i els assessoren en la configuració d'aquest pla, encaixant-lo amb les necessitats del centre i acompanyant en la cerca de recursos que puguin donar-hi resposta.

Als CRP, el professorat d'una zona pot trobar informació i servei de préstec de materials didàctics i curriculars i altres recursos educatius d'utilitat.

Aquests centres estan formats per professorat docent expert en formació.

Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC)

Els ELIC col·laboren amb els centres donant suport al professorat en l'atenció a la diversitat relacionada amb alumnat procedent de la immigració i/o amb alumnat amb risc d'exclusió social.

Aquests professionals assessoren el professorat de les aules d'acollida, facilitant recursos i eines que afavoreixin l'ús de la llengua, la interculturalitat i la cohesió social. També col·laboren amb els equips directius i els coordinadors lingüístics dels centres en l'elaboració del pla lingüístic així com també ho fan amb altres agents socials i educatius de l'entorn amb la finalitat d'oferir una atenció integrada i comunitària.

Els ELIC estan formats per professorat docent expert en llengua, interculturalitat i cohesió social.

5.1.2. Serveis educatius específics

Els serveis educatius específics són serveis de suport a l'activitat pedagògica dels centres. Treballen amb l'objectiu d'adequar l'actuació educativa a l'alumnat amb discapacitat o trastorns greus del desenvolupament i la conducta.

Aquests serveis fan l'avaluació de necessitats educatives d'alumnat amb discapacitats vinculades a la seva especialitat, ofereixen suport en recursos i materials didàctics específics i duen a terme accions de suport per al professorat i l'alumnat i famílies per a la intervenció educativa.

Es compten dins aquesta categoria, els següents tipus de serveis existents: els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA), els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDV), els serveis educatius específics per a l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat (SEEM), els serveis educatius específics per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i la conducta (SEETDiC) i els programes específics de suport. Tots ells vénen descrits a continuació.

Centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA)

Els CREDA són serveis de suport per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge.

També col·laboren amb els centres educatius, tant en l'atenció directa i orientació a aquests alumnes i a les seves famílies com per donar suport i orientació a la tasca docent del professorat, facilitant-los eines i recursos específics si és necessari.

Els professionals dels CREDA fan un ús important de les TIC per a facilitar l'accés als continguts curriculars dels alumnes que atenen. També poden assessorar els docents que intervenen en aquests alumnes en l'ús d'aplicacions i elements de maquinari que puguin facilitar la comunicació entre ells i l'accés dels alumnes al currículum.

Els CREDA estan formats per psicòlegs, pedagogs o psicopedagogs i logopedes.

Centre de recursos educatius per a deficients visuals (CREDV)

El CREDV és el servei de suport per l'alumnat amb ceguesa i trastorns greus de la visió. Dóna atenció directa a aquest alumnat i orientació a les seves famílies i als centres educatius on estan escolaritzats. La seva intervenció es concreta en la valoració dels alumnes, el seguiment de la seva evolució i l'adaptació de materials.

Els professionals d'aquests serveis també realitzen una tasca important actualitzant i facilitant l'accés a les TIC als alumnes i professorat dels centres educatius. En aquest àmbit, donen assessorament pel que fa a l'ús de maquinari adaptat o de programari específic per facilitar la comunicació i l'accés al currículum de l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió.

El CREDV està format per psicòlegs, pedagogs o psicopedagogs i mestres especialistes en l'atenció a l'alumnat amb discapacitat visual.

Serveis educatius específics per a l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat (SEEM)

Els SEEM són serveis de suport a l'educació de l'alumnat amb discapacitat motriu.

Aquests serveis actualment funcionen de manera experimental i el seu desplegament no s'ha generalitzat a tots els territoris. Per tant, no en tots els centres educatius de Catalunya disposarem d'aquest tipus de servei educatiu específic. Això no significa, però, que els professionals de qualsevol centre que escolaritzi aquests alumnes no puguin disposar d'assessorament i orientació, perquè, en cas necessari, sempre es poden adreçar als fisioterapeutes dels EAP.

Com la resta de serveis educatius específics, els SEEM realitzen una atenció directa als alumnes i també posen a disposició de la comunitat educativa materials, recursos, assessorament i formació especialitzada per a l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb trastorns motrius.

Els SEEM estan formats per psicòlegs, pedagogs o psicopedagogs i fisioterapeutes. En algun cas estan vinculats a centres d'educació especial que tradicionalment han escolaritzat alumnes amb greus discapacitats motrius i que, per tant, disposen de professionals experts i equipament específic en aquest àmbit.

Serveis educatius específics per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i la conducta (SEETDiC)

Els SEETDiC són serveis de suport per a l'educació de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta.

Com els SEEM, els SEETDiC actualment funcionen de manera experimental i el seu desplegament no s'ha generalitzat a tots els territoris. Per tant, no en tots els centres educatius de Catalunya disposarem d'aquest tipus de suport. Com en el cas anterior, quan un centre té escolaritzats alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta i necessita l'assessorament i orientació de professionals específics, s'adreça al seu EAP de referència.

Els professionals dels SEETDiC col·laboren amb els dels EAP, valoren les necessitats dels alumnes atesos en col·laboració amb altres professionals i serveis (per exemple, de salut mental) i donen suport al professorat en l'aplicació de mesures educatives i psicosocials. També orienten el professorat en estratègies, formació i materials.

Els SEETDiC estan formats per psicòlegs (sovint amb especialitat clínica), pedagogs o psicopedagogs i per professionals docents experts en alumnat amb aquestes dificultats. Com en el cas anterior, els SEETDiC poden estar vinculats a centres d'educació especial que tradicionalment han escolaritzat alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta i que, per tant, disposen de professionals experts en aquest àmbit i sobretot en la col·laboració i el treball conjunt amb els centres ordinaris.

Programes específics de suport

L'any 2010, en sintonia amb el que s'apuntava als plans d'acció elaborats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en l'àmbit de l'educació especial o l'educació inclusiva que hem mencionat a l'apartat XX (Pla Director d'Educació Especial i Pla d'acció *Aprendre junts per viure junts*) i es concretava a la Llei 12/2009 d'Educació, es va impulsar la creació amb caràcter experimental de serveis i programes específics de suport de centres d'educació especial a centres ordinaris.

Per tant, en alguns centres educatius ordinaris podem trobar professionals dels centres d'educació especial que hi intervenen de manera directa, per exemple, donant suport a l'alumnat més afectat, orientant el professorat amb estratègies i recursos específics d'intervenció o donant suport en l'adaptació de materials. Això representa un enriquiment per al centre i els seus professionals, però sobretot una gran millora en la resposta educativa que es dona a l'alumnat amb més dificultats. Implica, també, certa complexitat organitzativa, que els equips directius gestionen amb el suport dels professionals específics del centre i l'assessorament dels professionals dels EAP.

Les modalitats d'intervenció d'aquests programes són diverses, atès que cada servei organitza la seva atenció d'acord amb un pla de treball específic, ajustat a les necessitats de cada centre, però com a denominador comú sempre hi trobarem la intervenció directa en l'alumnat afectat i el treball compartit amb el professorat del centre ordinari.

5.2. Altres serveis que incideixen en el centre educatiu

L'alumnat en general i, de forma més destacada, aquell amb més fragilitats per raons socials, de salut o per les seves condicions personals de discapacitat requereix en un grau o altre la intervenció de diferents professionals d'àmbits socials, de salut del treball o del lleure. A continuació, teniu els diferents serveis que poden incidir en el treball del centre educatiu.

5.2.1. Serveis de salut

5.2.1.1. Centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ)

Els CSMIJ són centres ambulatoris que atenen els problemes de salut mental de nens i adolescents, dels 0 als 18 anys. Constitueixen l'estructura bàsica de l'atenció en salut mental infantil i juvenil, que es completa amb les unitats de referència de psiquiatria infantil (URPI hospitalàries), les unitats de crisi d'adolescents (UCA) i els hospitals de dia (HD).

Informació institucional sobre atenció psiquiàtrica i salut mental
http://www10.gencat.cat/catsalut/cat/servcat_psiquiatria.htm

Els equips dels CSMIJ estan constituïts per psiquiatres, psicòlegs clínics, treballadors socials i infermers.

5.2.2. Serveis socials

5.2.2.1. Centres de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP)

Els CDIAP són centres que duen a terme un conjunt d'actuacions de caire preventiu, de detecció, diagnòstic i intervenció terapèutica, abastant des de l'etapa prenatal fins als 6 anys. Donen resposta als infants amb trastorns del desenvolupament o que es troben en situació de risc de presentar-los.

Informació institucional sobre els CDIAP
<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=2556a5744f5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=2556a5744f5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Els seus equips estan constituïts per neuropediatres, psicòlegs clínics, fisioterapeutes, logopedes i treballadors socials.

5.2.2.2. Equips d'atenció a la infància i a l'adolescència (EAIA)

Els EAIA són equips que es dediquen a la valoració i actuació en l'atenció dels infants i adolescents en risc o situació de desemparament, així com al seguiment i tractament de les seves famílies.

Informació institucional sobre els EAIA

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&;vgnextchannel=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&;vgnextfmt=default>

Els seus equips estan constituïts per psicòlegs, pedagogs, treballadors socials i educadors socials.

5.2.2.3. Equips bàsics d'atenció primària (EBASP)

Els EBASP són equips d'àmbit municipal que vehiculen l'accés a la xarxa d'atenció primària dels serveis socials d'un municipi. Aquests equips realitzen intervencions preventives, educatives, orientadores i d'assessorament.

Els equips dels EBASP estan constituïts per treballadors socials, educadors socials i treballadors familiars.

5.3. Treball en xarxa de serveis i professionals

Les necessitats de suport de l'alumnat sovint fan imprescindible un treball en xarxa entre els diferents professionals que hi intervenen. Quant majors són les dificultats que presenta un alumne, més probable és que el seu cas impliqui la participació de diferents professionals. És molt probable que en un mateix cas incideixin, a banda del tutor del grup-classe ordinari, un professional d'educació especial del centre (mestre d'educació especial, pedagogia terapèutica o professor d'orientació educativa), un professional de suport (educador, monitor...) i el professional de l'EAP. Però també és força probable trobar, en la quotidianitat del centre, casos d'alumnes en els que, a banda de tots els professionals esmentats,

també hi intervinguin un professional de l'àmbit clínic (CSMIJ), un o més treballadors socials (de l'EAP, de l'EBASP...), etc.; una llista tan llarga com complexa sigui la situació de l'alumne que ens ocupa.

Com hem vist en l'apartat anterior, els diferents sistemes (educatius, de salut, socials, municipals, etc.) disposen d'una diversitat de recursos per atendre les casuístiques dels infants i joves amb més dificultats que ha d'estar ben coordinada.

La presència descoordinada de recursos no ajuda ni els alumnes, ni les seves famílies, ni els professionals que dia a dia els atenen als centres educatius.

Per tant, pel que fa als alumnes amb més dificultats,

- el treball en xarxa no és una opció, sinó una necessitat.
- quan en un mateix cas incideixen aspectes que requereixen de la intervenció de diferents professionals del centre i/o de diferents serveis externs, resulta evident que la mirada d'un sol professional, per més expert i competent que sigui, no és suficient per ajudar l'alumne i la seva família. El treball en xarxa dels professionals que intervenen en un cas és el factor que determina l'èxit global de la intervenció versus la dispersió i el fracàs que impliquen actuacions descontextualitzades i, en el pitjor dels casos, potser, fins i tot, contraposades.

El treball en xarxa implica compartir els objectius de treball i avançar de forma coherent. Aquesta tasca tan indispensable es converteix en una pràctica complexa perquè els professionals que tenen els mateixos usuaris procedeixen de disciplines molt diverses i sovint passa que desconeixen tant la teòrica com la pràctica dels altres, més enllà dels sabers populars i dels que han adquirit per experiències prèvies amb professionals d'altres xarxes d'atenció.

Tot i que històricament s'han posat de manifest dificultats per articular les diferents xarxes de col·laboració entre professionals de diferents disciplines –educatives, sanitàries, socials i familiars–, ara són molts els territoris que des de fa temps han prioritzat el treball en xarxa dels seus professionals i s'han dotat d'estructures que el permeten.

Un exemple de treball en xarxa és el que s'impulsa des del projecte Interxarxes. (<http://www.interxarxes.net/>). El projecte Interxarxes del districte d'Horta-

Guinardó (Barcelona) implica infants, adolescents i les seves famílies, i està en funcionament des de l'any 2000.

En els inicis va sorgir de la preocupació i la reflexió de diferents professionals dels serveis públics d'atenció a la infància (EAP, CSMIJ, Serveis Socials, EAIA) per la seva intervenció en les famílies que presentaven més problemàtiques i que, per tant, estaven ateses per diferents serveis. Malgrat que existien diferents canals de coordinació, els professionals identificaven desajustos produïts per la manca de criteris comuns, duplicitats, recels provocats pel desconeixement de les funcions i les possibilitats d'intervenció des de cada servei. Aquests desajustos tenien conseqüències directes sobre la intervenció en els casos que ja de per si eren molt complexos. Cercant una metodologia que millorés el treball dels professionals i, per tant, l'atenció a les famílies, es va iniciar aquest projecte d'intervenció en xarxa.

A la seva pàgina web trobareu molta documentació teòrica i pràctica sobre el treball en xarxa, així com informació sobre les diferents activitats i jornades que s'hi organitzen de forma regular.

El treball en xarxa no es limita a la coordinació o transmissió d'informació entre els professionals que intervenen en un cas, sinó que té un caràcter complementari que exigeix l'articulació dels diferents sabers i les diferents disciplines que hi intervenen.

Aquesta articulació és un requisit bàsic per abordar les problemàtiques multi-causals. No oblidem que *articulació* no equival a *sumatori*, és a dir, no es tracta que cada professional expliqui la versió del cas i la persona coordinadora en faci la recollida en una mena de versió col·lectiva i aglutinada dels sabers ja existents, sinó més aviat de partir d'aquestes múltiples mirades per interpel·lar-nos i, a partir d'allà, esbrinar el punt de buit de tots els sabers (Ubieto, 2009).

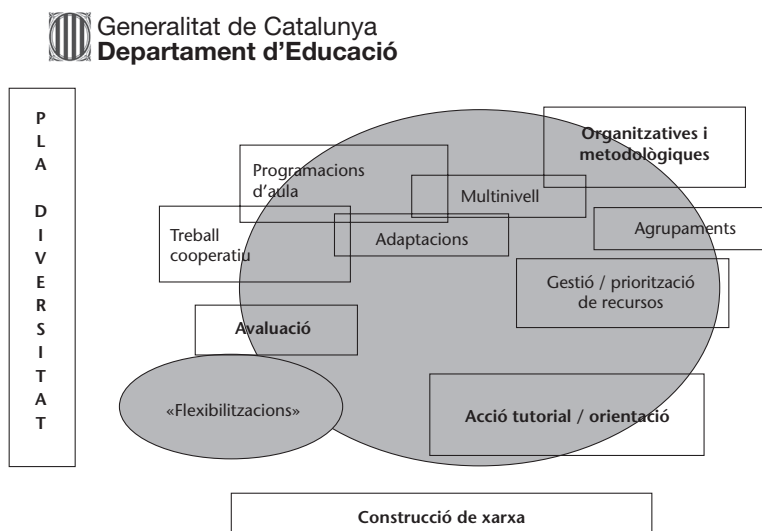
El treball en xarxa ha d'estar orientat a donar resposta a les diferents necessitats del subjecte, mitjançant la corresponsabilització dels agents (educatius, socials, sanitaris...) que hi estan implicats. En el treball en xarxa cal garantir una presa de decisions consensuada sobre les actuacions professionals possibles i viables, sempre tenint en compte els factors contextuais. El respecte entre els diferents professionals, la interpel·lació dels sabers i el focus en el pacient/usuari/alumne són elements bàsics per garantir que les polítiques d'intervenció siguin coherents i efectives.

En l'àmbit educatiu és molt habitual fer servir la terminologia *treball en xarxa* per aplicar-la al que abans s'anomenava *coordinació*, però hem de tenir present que això és un error, tant en el concepte com en les conseqüències que recauen sobre l'atenció al nostre alumnat. Ens podem documentar sobre el treball en xarxa, per exemple, mitjançant el llibre de José Ramon Ubieto (2009), *El trabajo en red*, que l'analitza en profunditat i dona pautes per organitzar-lo de manera efectiva.

No oblidem, finalment, que malgrat les complexitats organitzatives, els resultats obtinguts pel treball en xarxa superen molt àmpliament totes les dificultats que pugui requerir la seva organització. La resposta global que es dona als usuaris de la xarxa és molt millor i l'optimització dels recursos emprats pel sistema és importantíssima, sense oblidar l'enriquiment professional de les persones implicades en la xarxa.

Finalment, i per tancar aquest apartat, cal destacar la importància que aquestes mesures formin part del pla d'atenció a la diversitat que hauria de tenir el centre educatiu. En la següent representació gràfica es pot observar els aspectes que hauria de contenir aquest pla alhora que ens serveix, també, com a síntesi dels aspectes que s'han tractat en aquest apartat.

Gràfic 2. Esquema del pla de diversitat d'un centre



Tal com s'observa en el gràfic 2, les mesures organitzatives que estan a l'abast dels centres per atendre la diversitat són vàries. Des de la forma d'agrupar als alumnes, les flexibilitzacions, la gestió dels recursos, les adaptacions, la tutoria i el treball cooperatiu com algunes de les cal considerar. En l'esquema, queda reflectit la necessitat del treball en xarxa, aspecte que també s'ha tractat en aquests materials. Tal com s'anunciava prèviament, aquestes mesures caldria que formessin part del Pla d'Atenció a la Diversitat que és el document del centre educatiu que reflectirà la posició del centre respecte a què cal fer per atendre a l'alumnat que, pel motiu que sigui, requereix d'una atenció educativa especial.

Capítol VI

Marc curricular per atendre la diversitat

Un altre tipus de mesures que cal considerar a l'hora d'atendre la diversitat són les mesures curriculars. En aquest apartat les explicarem breument.

6.1. El currículum i les necessitats educatives especials

Com es posa de manifest en el capítol I, ja a la LOGSE es feia referència al currículum com una eina que pot afavorir la inclusió d'alumnat amb NEE. Des de l'enfocament de l'educació inclusiva, el currículum ha de ser igual per a tots els alumnes i seran els plantejaments didàctics, les adaptacions i la planificació per nivells d'assoliment que d'ell se'n facin els que afavoriran la integració i el desenvolupament dins del grup d'aquests alumnes. Això vol dir, tal com ens indica una presentació sobre el pla individualitzat que es va fer a Pineda de Mar el 2008, que les concrecions del currículum i la pràctica han de respondre a les necessitats de tot l'alumnat, també a les dels que manifesten més dificultats per aprendre o del que està més dotat intel·lectualment. Per això, per atendre la diversitat, caldrà que les programacions d'aula responguin, entre d'altres, als següents aspectes bàsics:

- Els **objectius de la programació** han de ser adients a les **característiques de l'alumnat** i cal que això sigui verificat pel professorat que treballa amb aquests alumnes.
- Cal preveure **diverses activitats amb diferent grau de complexitat** per assolir un determinat objectiu i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/a.
- Cal preparar **activitats de diferents tipus** que permetin a aquest alumnat aprendre i participar plenament a la vida de l'aula.
- En l'avaluació, cal **tenir presents les opcions recollides** específicament en les programacions.

És molt important tenir el model inclusiu com a referent a l'hora de fer la concreció del currículum, des del nivell més general (1er nivell de concreció reflectit en les lleis i el currículum oficial) fins al més concret (3er i 4rt nivells de concreció) amb les programacions d'aula, les unitats didàctiques i les adaptacions curriculars necessàries per atendre la diversitat i les NEE. El model d'escola inclusiva, com ja hem mencionat, cal que sigui reflexionat, acordat i reflectit, en primer lloc, en el Projecte Educatiu de Centre (PEC). Essent així, cada docent i professional que treballi al centre, tant en equip com de forma individual, haurà de concretar els objectius, preceptes i ideari representat en el projecte educatiu.

Per tal d'explicitar els objectius curriculars a assolir i el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que caldrà posar en pràctica amb determinats alumnes que requereixen una especial atenció educativa ens dotem d'eines i recursos que ens poden ajudar. Des de ja fa uns anys, en la concreció del currículum s'estableixen formes que permeten planificar i fer el seguiment de les adaptacions que cal fer amb aquest alumnat. Primer van ser les ACI (adaptacions curriculars individualitzades) i, més recentment, els PI (plans individualitzats). Aquest són documents de concreció del currículum per les NEE. Les instruccions d'inici del curs 2010-2011 ens diuen el següent sobre els plans individualitzats:

S'ha d'elaborar un pla individualitzat per a un alumne/a (article 6.3 de l'Ordre EDU/295/2008) quan es consideri que per al seu progrés són insuficients les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç o ampliació previstes. El pla individualitzat recull el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que l'alumne/a pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

La comissió d'atenció a la diversitat o òrgan equivalent del centre ha de promoure les mesures d'informació general, ajuda i assessorament al tutor/a coordinador/a del pla i a l'equip de professorat per a la seva elaboració i aplicació.

La proposta d'elaborar un pla individualitzat pot sorgir d'un dictamen d'escolarització, d'un informe psicopedagògic o a demanda d'un tutor/a o qualsevol altre professor/a de l'equip docent si identifiquen que per al progrés d'un determinat alumne/a no són suficients les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat planificades per al centre en general o per al seu grup classe en particular. L'elaboració d'un pla individualitzat s'ha de fer sempre des de la perspectiva inclusiva i pot requerir la revisió de com s'organitzen els recursos disponibles de l'aula i del centre. Hi ha orientacions i informació complementària per a la seva elaboració al web «Currículum i organització» a: Àmbits > Atenció a la diversitat > Plans individualitzats.

El pla individualitzat ha d'incloure els interessos i capacitats de l'alumne/a, i les expectatives de la família, per anar construint l'itinerari formatiu al llarg de l'etapa i facilitar l'orientació en finalitzar-la. Per això, al llarg de l'aplicació del pla individualitzat cal anar recollint la informació que conformarà el document orientador a què es fa referència en l'apartat «3.1. Acció tutorial», que en el cas d'alumnat amb plans individualitzats pot revestir una complexitat especial.

En aquest tipus de recursos és on radica l'inici de l'acció de la que parlàvem abans: fer i aconseguir coses per tal que l'atenció a la diversitat i a les NEE sigui una realitat. És evident que una de les tasques més complicades en la feina educativa es portar a la pràctica allò que en la teoria ens sembla coherent i apropiat. Aquest tipus de documents, de la mateixa manera que les programacions d'aula, són un recurs que ha de servir al professorat per explicitar allò que cal fer i també per reflexionar i retroalimentar la seva pràctica. Sense una eina que servís per recollir els objectius, allò que cal fer per assolir-los i tots els aspectes que cal considerar, en aquest cas, per atendre la diversitat, la nostra feina com a docents i educadors seria molt complicada.

Hi ha orientacions i informació detallada per a la seva elaboració al web «Currículum i organització» a: Àmbits > Atenció a la diversitat > Plans individualitzats. És molt important que us mireu tota la documentació i informació que des de l'administració es dona sobre aquest recurs d'atenció a la diversitat. Ho podreu trobar a les següents adreces:

- <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/pi/plainindividualitzat.pdf>
- <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=49>

Més que mai, en aquests casos, el procés d'avaluació tindrà un paper regulador i orientador i haurà d'enfocar-se de manera que tinguem present la globalitat d'àrees del currículum. L'avaluació servirà, també, per canviar i/o complementar les condicions, les metodologies, els recursos d'aprenentatge i les mesures de reforç quan hi hagi indicis que aquestes no estan aconseguint els resultats esperats. El pla individualitzat comporta un registre sistemàtic del progrés de l'alumne/a. Aquest registre servirà per a fixar nous objectius i modificar, si cal, algun dels continguts del pla. Per tot l'alumnat, però especialment pels

que requereixen una especial atenció educativa, cal que ens dotem de recursos que ens facilitin el seu seguiment i observació. Cada docent haurà de buscar, escollir o, fins i tot, elaborar els seus propis recursos. Hi ha dues estratègies que pensem que poden ser de molta utilitat. Una d'elles, exclusiva pel docent, és una taula d'observacions, on, amb l'organització que es consideri més adient, el docent podrà anar anotant observacions sobre els diferents alumnes durant les activitats de l'aula. Així, en cada sessió, el docent podrà parar atenció a un o dos aspectes. Al final de cada període (activitat, setmana, mes, trimestre...) podem trobar-nos amb una bona quantitat de notes i observacions que poden ser de molta utilitat a l'hora de valorar la progressió dels alumnes i veure si cal alguna reorientació.

Un altre recurs o estratègia és la rúbrica d'avaluació, que pot ser compartida per docents i alumnat. La rúbrica és un instrument on s'especifica, generalment en forma de taula, el nivell de consecució dels objectius i les competències en una activitat. Si la rúbrica és pública, l'alumne pot saber en quin moment està de l'assoliment. La rúbrica explicitarà els conceptes, habilitats, processos, etc. que caldrà demostrar per a cada nivell d'assoliment.

Des del punt de vista del desenvolupament del currículum, un perill que podem patir amb les adaptacions curriculars reflectides en un PI és que les interpretem com una reducció del currículum, eliminant objectius, continguts, etc. Per tal d'evitar-ho, l'estratègia de programar el currículum de forma multinivell ens ajuda en el propòsit que tot l'alumnat comparteixi el mateix currículum (Bautista i Mejías, 2010).

Podeu revisar un article que ens introdueix en la teoria però també amb exemples pràctics en el tema de la programació multinivell:

Jean Collicott (2000): *Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres*. Suports vol. 4, núm. 1, p. 87-100 de 2000. Document en línia

[<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>]

També podeu veure un model de PI (pla individualitzat) en la següent adreça:

<http://www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/assessor/Model%20%20PI.pdf>

Capítol VII

L'atenció a les necessitats educatives i la inclusió posada en pràctica

La curta història de l'educació inclusiva a Europa en general i al nostre país en particular té com a fonaments uns plantejaments psicopedagògics que se situen en paradigmes constructivistes i interaccionistes. Aquest plantejaments són reconeguts i assumits per organismes internacionals com la UNESCO, l'OCDE o l'Agència Europea del Desenvolupament de l'Atenció a les Necessitats Especials¹. D'altra banda, la pràctica del professorat caldrà que estigui sota el paraigua dels principis que recull el sistema educatiu del nostre país: **la comprensió i l'atenció a la diversitat**, procurant que els alumnes amb NEE puguin gaudir de les activitats comunes que es plantegen a la resta d'alumnat amb les adequacions i adaptacions necessàries per poder atendre les diferències individuals i concretes de cadascun d'ells.

Com ja hem apuntat, per tal que les evolucions dels centres educatius cap a un model inclusiu siguin reeixides, cal fer una reflexió global, d'escola i d'estructura organitzativa del centre. Això implica que, abans d'acollir alumnes amb NEE, tot el claustre ha d'haver treballat el tema de l'atenció a la diversitat i la inclusió i, si fos el cas, el que significa la integració de serveis i recursos –educadors, USEE, etc.– així com els nous plantejaments metodològics en l'«ADN del centre».

Com hem vist, un dels instruments amb els que es dota l'equip de professors per a concretar el currículum d'alguns alumnes amb NEE són els plans individuals d'aprenentatge. D'aquests plans derivaran les unitats didàctiques i les activitats d'aprenentatge, que podran portar-se a la pràctica sota el paraigües de diferents metodologies.

1. *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional de la OCDE (1991); Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*, de la UNESCO (1994); *Recomanacions per als responsables polítics de l'Agència Europea pel desenvolupament de l'Atenció de Necessitats Especials (2003)*, citat a l'informe de Bassedas (2005).

La pràctica de l'escola inclusiva és sinònim d'innovació pel que fa a la tasca del professorat, al posicionament social en el context del centre educatiu i a la seva organització en tots els seus vessants. Cal que el professorat entengui que la diversitat cal ser respectada i cal assumir que les diferències dins del grup (culturals, ètniques, religioses, de capacitat, etc.) són inevitables i que aprendre a treballar amb elles serà desitjable, possible i constitutiu d'un valor en si mateix en el model inclusiu. Això també suposarà una visió renovada d'aquells grups d'alumnes que tenen més dificultats per aprendre i el pas previ i imprescindible per tal que siguin reconeguts també com a membres de ple dret i integrats a la societat (Susinos, T., 2002). Un altre repte important en l'atenció docent a les NEE és, com ja s'apuntava en el primer capítol, que la pràctica no acabi beneficiant només a un grup d'alumnes concrets que presenten aquestes necessitats, sinó a tot el conjunt d'alumnes i, en general, a la dinàmica de l'escola.

Partim d'una realitat que, com a qualsevol àmbit de l'educació, no és la ideal i no contempla tots els recursos i possibilitats a l'abast del professorat que potser foren desitjables. Per tant, cal partir d'una intensa vocació i voluntat del professorat per millorar i fer les coses bé, tot i que de vegades es poden trobar amb obstacles imprevistos que poden condicionar la seva pràctica.

Però, quins són els problemes que ens podem trobar en la pràctica de l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva? Vegem-ne alguns.

1. Espai i temps escolar excessivament estructurats i inamovibles. Manca d'espais específics per a treballar amb aquest tipus d'alumnat.
2. Desconeixement de les característiques generals i particulars d'aquests alumnes.
3. Manca de coordinació entre l'administració, els diferents professionals que treballen amb els alumnes i l'equip docent.
4. Adaptació de materials curriculars i inexistència de materials específics per treballar amb determinades dificultats d'aprenentatge en relació al currículum.
5. Descoordinació de les famílies i manca de suport des de l'àmbit familiar a la feina feta al centre. Sovint els valors culturals d'algunes famílies difereixen molt dels valors escolars i, fins i tot, poden no contemplar la necessitat d'escolarització del seu fill, especialment quan aquests tenen greus dificultats d'aprenentatge. Sovint, les famílies també sobreprotegeixen els seus fills i els és molt complicat ajustar les seves expectatives a les capacitats reals dels nens o nenes (Sojo i Megías, 2009)

El rol del professor per la pràctica de l'educació inclusiva s'ha de modificar. El model tradicional de lideratge del grup, que consistia en una posició directiva i jeràrquica, ha de modificar-se i passar al model participatiu de coordinació i supervisió integrada a la comunitat. Per tant, un dels objectius i preocupacions que el professorat ha de tenir a l'hora de dissenyar les seves activitats d'aprenentatge és considerar el grau de participació que tindran els alumnes, però especialment els que presenten NEE. Per exemple, les activitats col·laboratives poden tenir un gran interès, perquè permeten als alumnes autoorganitzar-se i aprendre a exercir diferents rols i acceptar els que assumeixen els altres. Un dels objectius que tindrà aquest tipus d'activitats serà aprendre a valorar la contribució que fan tots els membres del grup.

Un model d'escola preparat per atendre la diversitat ha d'estar d'acord amb el trencament de barreres entre els espais d'aprenentatge del alumnes, començant per la superació de la dicotomia família-escola i finalitzant per la integració de l'escola a l'entorn social i la implicació activa d'aquest últim en les propostes educatives del centre educatiu. És evident que amb un model fonamentat en la docència magistral guiada pel llibre de text o el treball parcialitzat i atomitzat per assignatures que proposa el model d'escola tradicional serà molt complicat arribar als plantejaments abans esmentats.

En aquest model educatiu també sorgeix un concepte que cal tenir present durant els processos d'aprenentatge i les activitats didàctiques: el recolzament. El recolzament que tant el professorat com la resta d'alumnes donen als alumnes amb NEE cal que sigui considerat amb cura i mesurat en el moment de la planificació docent per tal d'evitar els inconvenients d'un excés d'atenció, així com una manca de la mateixa a aquests alumnes (Sartos i Venegas, (coord.), 2009).

Les característiques fonamentals de les adaptacions organitzatives i curriculars de la pràctica per l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva són:

- Alentiment del ritme d'aprenentatge.
- Seguiment acurat de l'evolució i l'adaptació de l'alumnat al context escolar.
- Adaptació curricular buscant desenvolupar al màxim les capacitats dels alumnes, tot estimulant la seva motivació.

El punt de partida de la pràctica inclusiva és, moltes vegades, el dictamen d'escolarització fet per l'EAP, que determina el camí d'escolarització de l'alumne amb NEE. Segons Cruz (2009) un dictamen és «un document que realitza l'EAP previ a la matriculació de l'alumne/a amb necessitats educatives importants en el

qual es recullen les dades rellevants de l'evolució de l'alumne/a, la valoració psicopedagògica, les orientacions i recursos que calen per l'escolarització. Un cop signada pels pares o tutors, és tramesa a la Delegació Territorial d'Educació qui, a la fi, autoritza l'escolarització de l'alumne/a en el centre i condicions descrites. Hi ha una còpia del dictamen al centre, i aquest document s'inclou a la seva carpeta personal de l'alumne/a dins l'expedient de secretaria.»

El dictamen és el primer que rep el professor d'aquests alumnes. Moltes vegades aquest dictamen és inespecífic i no concreta les estratègies i els recursos educatius que cal posar en pràctica amb l'alumne.

Podeu descarregar un exemple de dictamen per a un alumne d'educació secundària a la següent adreça:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.xtec.cat%2Fserveis%2Fcap%2Fa8900269%2Fdocuments%2Fdictamens%2Fdictamensecundaria.dot&ei=ecb_T8PtL8j80QWpoLSaBw&usg=AFQjCNF-ui8YSu-Fj2dvjy9z5INMWw0XBQ&sig2=3FNbq84BSU5iCjgSGVaYGw

Per tant, la coordinació entre els psicopedagogs del centre i els departaments d'orientació dels docents que atendran els alumnes a les aules serà una tasca molt important que permetrà desenvolupar les adaptacions curriculars i establir la planificació didàctica d'acord amb cada situació i necessitat.

Un altre aspecte que esdevé crucial en la feina del professor és conèixer el tipus de família i l'entorn familiar al que pertany l'alumnat. En el següent apartat es tracta el rol de la família de forma més extensa. En ocasions passa que algunes famílies, en el moment de formalitzar la matrícula del seu fill, no informen de les seves necessitats educatives i, per tant, caldrà també considerar el grau de suport i compromís que tindrem per part de l'entorn familiar.

Els dictàmens es converteixen moltes vegades en documents burocràtics que no resolen ni donen pistes de com abordar la problemàtica diària que el professorat es troba en treballar amb aquest alumnat.

Com hem vist, el docent té la responsabilitat d'articular el currículum amb les necessitats i les possibilitats de cada alumne, mitjançant una planificació didàctica flexible. Si això és fonament de la pràctica docent en les «condicions ordinàries», no ho ha de deixar de ser amb els alumnes amb NEE. Les decisions curriculars i metodològiques que prengui l'equip de professors determinaran, en bona

part, la progressió de l'alumnat durant la seva escolarització. El desenvolupament màxim de les potencialitats de cada alumne requereix un clima d'aula ric. És per això que el model metodològic de pràctica docent per a l'escola inclusiva s'ha de fonamentar en principis i metodologies que contemplin l'aprenentatge col·laboratiu, la globalització curricular, el treball basat en projectes, etc. Caldrà entendre l'aula i el centre com una comunitat d'aprenentatge oberta al seu entorn i que intercanvia i interacciona amb ell.

Cal tenir present també que durant la pràctica educativa de la inclusió i l'atenció de les NEE es poden presentar també moments i situacions problemàtiques que els docents han de conèixer, controlar i estar preparats per tal de poder-los gestionar. Per exemple, i tal com ja s'ha exposat en el punt 4.1.2, segons les formes d'organització i d'agrupament dels alumnes per desenvolupar les activitats d'aprenentatge es poden provocar situacions en les que emergeixen sentiments d'inferioritat o frustració en alguns dels alumnes degut a estar treballant amb d'altres alumnes que són percebuts com a més competents en una determinada tasca. Aquest tipus d'agrupacions també poden provocar el contrari, és a dir, es pot generar sentiments de motivació excessiva o de superioritat en els alumnes que són més competents per aquella tasca per estar treballant amb alumnes que tenen algunes dificultats en aquella situació concreta.

Moltes vegades, els alumnes amb NEE que assisteixen al centre disposen d'una persona de suport. El professorat ha de defugir de donar tota la responsabilitat sobre l'alumne a aquesta persona de suport. Tal com hem dit abans, cal un treball col·laboratiu dins de l'aula, de complicitat i de suport mutu, i que mostri una bona coordinació. Si el professorat no atén ni treballa coordinadament amb el professional, la presència d'aquest últim no garanteix la millora de qualitat en l'aprenentatge de l'alumne.

L'atenció a la diversitat i a les NEE no són exclusivitat d'un especialista, sinó que són una responsabilitat compartida per tot el centre.

Cal que les adaptacions curriculars i la seva concreció en els plans individuals d'aprenentatge siguin realistes, útils i pràctiques. Cal plantejar-les com una eina dinamitzadora i articuladora del treball en equip dels diferents professionals que treballen amb el nen. Un aspecte important a considerar en les adaptacions individuals és no perdre, o fer-ho el menys possible, el grup de referència. Què vol dir això? Doncs que les adaptacions, cal fer-les a partir del que la resta del grup esti-

gui fent i que, tant com sigui possible, els alumnes amb NEE no només treballin en el mateix espai que els altres, sinó també que ho facin amb ells de forma col·laborativa. De fet, si volem que els valors siguin un pilar fonamental del tipus d'aprenentatge que posem en pràctica en la nostra escola per tal d'aconseguir una educació integral, haurem de fer que els alumnes col·laborin i aprenguin els uns dels altres. Aquesta és la base d'una educació integral i la millor via per a apreciar i treure profit de la diferència.

També hem vist que els plans individualitzats seran la referència per l'avaluació de l'alumnat amb NEE, tenint en compte especialment l'assoliment de les competències que afavoreixen l'autonomia per l'aprenentatge i el desenvolupament personal i social, dins el marc dels objectius del curs i de l'etapa en la que es trobi l'alumne. Els processos avaluatius d'aquests alumnes hauran de seguir el mateix procés que els de la resta d'alumnat. L'informe que es realitzarà trimestralment contemplarà tots els aspectes que també es tenen en compte per a la resta d'alumnes i, com a mínim, s'explicitarà l'evolució de l'alumne en les diferents àrees o matèries, explicitant, fins on sigui possible, els continguts que s'han treballat i les fites aconseguides i, especialment, quins són els hàbits de treball i autonomia que s'han assolit i quin és el grau d'adaptació al centre i al grup (Cruz, 2009).

La programació per competències en el marc d'una proposta de pràctica educativa inclusiva ha de servir per a formar persones amb capacitat d'adaptació i consciència crítica a l'hora de moure's pel món.

Per resumir aquest apartat direm que els objectius generals de la pràctica inclusiva del professorat, siguin quin siguin els seus rol i funció en aquell moment, haurien de considerar les tres dimensions que la UNESCO (2005) estableix en la definició d'educació inclusiva i que ja prèviament hem anunciat –*presència, aprenentatge i participació*– i es poden concretar de la següent manera:

1. Donar atenció educativa als alumnes que tenen necessitats educatives especials.
2. Dissenyar les adaptacions curriculars individuals i grupals que siguin necessàries en cada cas i cada context, sempre tenint com a referent els objectius de cada etapa educativa i el nivell corresponent d'assoliment de les competències bàsiques.

3. Dissenyar i desenvolupar materials adaptats a les necessitats educatives específiques de cada nen/a o petit grup, en funció del pla individualitzat d'aprenentatge de cada alumne.
4. Acompanyar i fer un seguiment constant i progressiu de la integració de l'alumnat amb NEE a l'aula ordinària en aquelles àrees on puguin desenvolupar-se més autònomament amb garanties.
5. Fer un acompanyament i seguiment tutorial centrat en la inclusió de l'alumnat amb NEE tant en relació al grup-classe com individualment.
6. Fomentar una relació de confiança i de complicitat, a la vegada que professional, amb la família, tot buscant que es confiï en les possibilitats reals d'aprenentatge dels fills i que col·laborin en reforçar la feina que es fa des de l'escola en els diferents àmbits d'educació dels nens (comportament, hàbits, tasques acadèmiques, activitats esportives i culturals, etc.).
7. Facilitar el clima que permeti la coordinació entre els diferents professionals que treballen amb aquests alumnes, siguin o no del centre educatiu.

En definitiva, un procés d'ensenyament-aprenentatge des del punt de vista de l'atenció a les NEE entén la pràctica del professor com un procés inclusiu, que respecta les diferències humanes, en contrast amb aquell que exclou els alumnes de la vida quotidiana de l'aula. És potser més fàcil, així, que el professor pugui fer que tot estigui disponible a l'aula per a tots, enlloc de fer quelcom addicional o diferent per a uns quants. Aquesta idea implica un canvi en la comprensió del procés educatiu que funciona per a la majoria dels alumnes, juntament amb l'aplicació de mesures diverses i complementàries per a aquells que experimenten certes dificultats, i preconitza un model de creació d'aules amb oportunitats que permetin a tots els estudiants participar en la vida de l'aula (Florian i Rouse, 2009).

7.1. Competències, NEE i metodologies d'ensenyament i aprenentatge

Hem vist que l'objectiu de la pràctica de la inclusió és que els alumnes facin una escolarització com més normalitzada millor. Això implica que el punt de referència a l'hora de fer els plantejaments didàctics ha de ser el currículum i les competències bàsiques. Cal, a partir d'aquí, fer les adaptacions pertinents a cada alumne perquè les desenvolupi al màxim, d'acord amb les seves possibilitats. És molt important que aquestes competències es relacionin amb el dia a dia dels

nens i les nenes, que estiguin connectades amb la seva realitat vital i la del seu entorn. No serà fàcil, per no dir que serà gairebé impossible, trobar materials adaptats a les necessitats d'aquests nens i, per tant, el paper del professor en el disseny de materials adients que els permeti l'aprenentatge serà molt important.

Si qualsevol infant necessita motivació per aprendre, en aquest sentit, aquests alumnes encara en necessiten més. Cal donar als aprenentatges la màxima significativitat possible i, a vegades, això s'aconsegueix amb unes metodologies basades més en allò manipulatiu que en allò que és vivencial. Així, per adquirir determinades competències bàsiques aquests alumnes hauran de desenvolupar projectes, fer sortides, activitats esportives adaptades, treballar amb materials específics i difícils de trobar, etc. També comportarà que molts dels materials amb els que aprenen hagin estat elaborats al propi centre, pel propi professorat i adaptat a cada necessitat. Però, repetim, l'èxit no depèn tant, a vegades, de la quantitat de recursos sinó més aviat d'establir una organització diferent i millor.

Segons Cruz, J. M. (2009), l'aprenentatge cooperatiu, la intervenció de més d'un professional a l'aula, la planificació de la participació de tot l'alumnat en les activitats, la resolució col·laborativa dels conflictes, entre altres, poden afavorir la inclusió de tot l'alumnat a l'aula ordinària.

A continuació, enumerem alguns projectes i idees per treballar el currículum globalment en tots els seus vessants i amb tota la comunitat escolar:

- Projecte de convivència i resolució de conflictes.
- Projecte de revista escolar.
- Projecte de mentoratge per a la lecto-escritura.
- Assembles.
- Projectes audiovisuals (pel·lícules, *lipdub*, ràdio escolar, etc.)
- ...

També val la pena estar molt atent a tot allò que va apareixent a la xarxa. Internet és una font molt important de recursos i d'intercanvi entre els professionals. A vegades podem trobar repositoris de materials que ens poden servir, utilitzant-los directament tal i com els trobem o bé fent-hi petites adaptacions.

Podeu veure un exemple de materials per atendre la diversitat, especialment en les aules d'acollida, visitant el projecte Espurna.

Projecte Espurna: <http://www.espurna.cat/>

Les TIC sovint també acaben essent un recurs molt important per tal que l'alumnat amb NEE pugui treballar. Entre les seves bondats, les TIC ens permeten poder adaptar una mica millor el ritme d'aprenentatge a les necessitats de cada alumne, hi trobem material molt variat i ens permet proposar i desenvolupar activitats d'aprenentatge situat en contextos reals (diaris, xarxes socials, enregistrament de vídeos, etc.). En especial, les eines Web 2.0 són una font útil per a desenvolupar determinades competències, per exemple, les que tenen a veure amb la comunicació lingüística i audiovisual, el tractament de la informació i la competència digital, aprendre a aprendre, l'autonomia personal, etc.

Amb l'ús de les TIC en el model d'educació inclusiva s'hi relaciona el concepte d'*inclusió digital*. El Departament d'Ensenyament, en el seu programa EduCAT 2.0 preveu mesures per garantir l'atenció educativa de l'alumnat amb discapacitat i altres necessitats educatives especials en igualtat de condicions a l'aula ordinària.

Podeu veure les mesures i els dispositius que el Departament d'Ensenyament estableix per atendre les necessitat de l'alumnat amb NEE en relació a l'ús de les tecnologies, per l'accés a aquestes i per l'aprenentatge a l'enllaç següent:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=b1f3d60b49025210VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=b1f3d60b49025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Partint de la informació que ens proporciona el dictamen i/o el diagnòstic que es faci al centre sobre el nivell de desenvolupament de l'alumnat, especialment en les àrees instrumentals, cal posar en pràctica els plans individuals i articular-los amb el currículum i les competències bàsiques.

Per exemple, en educació secundària, ens podríem trobar que en l'àrea de Llengua, per a un grup d'alumnes, haguéssim d'establir uns objectius que els permetessin un desenvolupament en l'expressió oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita. En Matemàtiques, podria ser necessari prioritzar el desenvolupament del raonament lògic, en relació a la resolució de problemes de càlcul mental, l'aprenentatge d'operacions bàsiques amb la introducció de la multiplicació, així com també conceptes de geometria i aritmètica adaptats a les possibilitats dels alumnes. És en aquestes àrees on és més habitual veure la distància

curricular d'uns estudiants respecte d'uns altres i, per tant, és lògic que siguin àrees prioritàries en la tasca de l'equip docent (Sojo i Megías, 2009). Poden ajudar a motivar l'estudiant el fet que aquestes àrees són compatibilitzades amb un treball més interdisciplinari i integrador del currículum, per exemple, a partir d'activitats en què s'hagi de fer servir l'ordinador o utilitzant, en la mesura del possible, una llengua diferent com l'anglès. També és més motivador si els continguts s'aborden a partir de tallers o projectes que tinguin com a eix de treball un tema que sigui d'interès per l'alumnat.

A la resta d'àrees, és molt pertinent treballar el currículum a partir de centres d'interès o problemàtiques properes a la vida dels alumnes i, també, al voltant de temes que ells mateixos escullin, perquè els coneixen, perquè els interessa o perquè, simplement, els fan sentir més segurs. És bo allunyar-se dels materials clàssics, com, per exemple, el llibre de text així com poder fer un disseny i/o selecció de materials diferents amb els que treballar. L'art, l'esport, el teatre, etc. són activitats que, combinades amb un treball de tipus cognitiu, poden ser molt beneficioses pels alumnes amb NEE i a més a més hi podem implicar a tot l'alumnat si fem una proposta més global que impliqui també totes les altres d'àrees.

Tal i com ens indiquen Sojo i Megías, (2009), és molt important fer molta atenció al desenvolupament personal i social i a l'adquisició d'hàbits en cada una de les etapes. Aquest treball és transversal, connecta directament amb les competències bàsiques i amb l'objectiu general de l'educació bàsica i, per aquest tipus d'alumnat, és crucial en el seu desenvolupament integral. Per exemple, cal que estigui present en el disseny de les activitats el reforç del sentiment de pertinença al grup, la solidaritat, l'amistat, el treball en equip, el respecte a la diferència i la diversitat cultural, l'empatia, l'assertivitat, etc. En algunes edats com, per exemple, les corresponents a l'educació secundària, aquest treball serà molt significatiu i, de ben segur, complicat. Hi ha activitats que ja hem mencionat –el teatre, els tallers, les sortides, els projectes d'interacció amb la comunitat i, si fos possible, amb les famílies, etc.– que permeten treballar i reforçar aquests valors i alhora treballar continguts curriculars de tipus conceptual o procedimental.

Arribats a aquest punt, també ens trobem amb idees i principis que ens serveixen per treballar el currículum d'una forma alternativa i que poden ser vàlids per donar resposta a les necessitats d'aquests alumnes. Aquest és el cas, per exemple, del concepte de les *intel·ligències múltiples* proposat per Howard Gardner, que ens serveix per fer un treball amb l'alumnat d'acord amb el desenvolupament de les competències bàsiques del currículum tenint en compte que el subjecte presenta diferents nivells de desenvolupament i de capacitats en diferents facetes, les

quals poden ser considerades independentment, però també com a ens que interactuen entre ells.

Podeu veure explicat en detall el model de les intel·ligències múltiples a la següent entrada de la Wikipedia:
http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencias_m%C3%BAltiples

Aquest tipus de perspectiva del desenvolupament de les capacitats dels alumnes que s'allunya del plantejament de les àrees curriculars clàssiques –de les matèries i assignatures–, permeten al professorat organitzar el procés d'aprenentatge de forma que l'alumnat hi tingui un paper protagonista i hi pugui assumir diferents rols. A banda, també ens permet introduir amb lògica i coherència dinàmiques que en un disseny tradicional resulten més discordants com, per exemple, el joc, l'aprenentatge basat en problemes, els debats, etc.

Existeixen d'altres possibilitats metodològiques i estratègies curriculars que també poden ser efectives com ara el treball per racons o per projectes, dintre dels quals hi podem encabir molts tipus d'activitats i tasques d'aprenentatge de diferents estils (de recopilació, d'aprofundiment, d'investigació, d'autoconeixement, *storytelling*, etc.).

Des del punt de vista de l'organització del grup classe, en determinats moments ens pot ser útil una disposició o dinàmica diferent a la del grup-classe, amb la utilització d'agrupaments flexibles, desdoblaments, treball en parelles, etc.

En qualsevol cas, siguin quins siguin els recursos i les metodologies utilitzades, tot professional que realitza la seva tasca en una escola inclusiva en què hi conviuen una important heterogeneïtat de situacions, personalitats, problemàtiques, etc. cal tenir present que això requerirà, també, una reeducació de tot l'alumnat. Per exemple, aquell grup d'alumnes d'una aula ordinària que ara es trobin en el seu grup a un o més alumnes amb NEE no estaran acostumats a les dinàmiques que per aquest motiu es puguin generar, la qual cosa suposarà que sigui necessari, també per a tots, un procés d'aprenentatge i readaptació a la nova realitat d'ecologia de l'aula. Qualsevol canvi o innovació en l'àmbit educatiu cal que tingui present el *background* és a dir, l'experiència i el perfil, d'aquells que hi estan implicats.

7.2. Rol de les famílies dels alumnes amb NEE

Un últim aspecte important de la pràctica educativa amb alumnat amb NEE, és el rol de les famílies. Les famílies juguen un paper rellevant a l'hora de prendre decisions que afectaran a la trajectòria del seu fill o filla.

Tal com exposa Gema Paniagua (1999), es poden identificar quatre diferents models d'intervenció entre els professionals (entès en el seu sentit més ampli: mestres, especialistes...) que actuaran amb els alumnes amb NEE i les famílies d'aquests alumnes. Aquests models, són, segons aquesta autora, quatre, que tot seguit explicarem:

- **El model de l'expert:** la relació entre la família i el professional que intervingrà amb l'alumne amb NEE es basa en assumir que el professional és qui té el major coneixement sobre la problemàtica de l'alumne i, per tant, és qui està més capacitat per prendre les decisions. Aquest model és sovint criticat, pel baix grau d'empatia que es dona entre el professional i la família. No obstant, hi ha famílies que se senten més segures si deleguen les decisions sobre el seu fill en un professional a qui consideren més expert que ells sobre la problemàtica d'aquest/a.
- **El model del trasplantament:** aquest model rep el nom de «trasplantament» perquè, precisament, el que fa és trasplantar els coneixements que té el professional a les famílies. En aquest model, les decisions les continua prenent el professional, però el que fa és transmetre els coneixements als pares. Aquest traspàs de coneixement pot tenir una vessant negativa si els pares, quan intenten aplicar les estratègies i recomanacions del professional, no se senten segurs o es deixen emportar pels sentiments. Això pot comportar un sentiment de frustració, tant en els pares, que poden culpar al professional per no haver encertat en l'estratègia, com en el professional, per considerar que la família no és prou capaç per dur a terme les estratègies i recomanacions donades.
- **El model de l'usuari:** aquest model s'inicia cap als anys 80 i consisteix en considerar la relació entre família i professional com una relació entre usuari i servei. Aquest model considera les necessitats no només de l'alumne amb NEE sinó també les de la seva família; té en compte els interessos, situació i característiques de la família més enllà de l'alumne amb NEE. Els pares adopten una actitud activa a l'hora de prendre decisions sobre l'edu-

cació dels seus fills. El professional és qui els presenta les diferents opcions i aquestes són valorades conjuntament entre la família i el professional. En darrer terme, però, la decisió l'acaba prenent la família. En aquest model cal assegurar-se que la família té suficients recursos per poder dur a terme aquest rol actiu que se li atorga.

- **El model de la negociació:** aquest model té una base similar a l'anterior, és a dir, es consideren les característiques de la família de l'alumne amb NEE i es tenen en compte a l'hora de prendre decisions sobre l'alumne. La diferència rau en el fet que aquesta decisió és molt compartida i consensuada amb el professional.

Per últim, dins d'aquest apartat és necessari fer referència a un dels moments clau per una família que té un fill o filla amb NEE: el moment d'escolaritzar-lo. Tal com exposa Paniagua (1999, 487), en aquesta decisió hi ha enfocaments diferents segons es miri des del punt de vista de la família o del professional. Aquest darrer imposa el criteri que l'alumne sigui escolaritzat en aquell context on rebrà una major resposta a les necessitats educatives que requereixi. Des del punt de vista de la família, escolaritzar el seu infant en un centre o en un altre serà un reflex de la major o menor gravetat de la seva discapacitat.

En aquest sentit, l'autora defineix els aspectes que cal considerar a l'hora de decidir quina és la millor escolarització per l'alumne:

- L'estructura i la dinàmica familiar: germans, horaris de la família, relació amb la resta de família per veure si hi ha possibilitats de col·laboració...
- Les condicions familiars en relació als centres escolars, és a dir, les possibilitats –econòmiques, geogràfiques...– d'accedir als diferents centres escolars.
- Les idees prèvies dels pares sobre els diferents mitjans educatius. Fa referència a l'opinió dels pares sobre els centres d'educació especial, sobre la integració, sobre el tipus d'intervenció educativa...
- Els coneixements i actituds de la família davant la discapacitat del seu infant. Fa referència a l'acceptació per part de la família de la discapacitat del infant, al grau de coneixement que tenen sobre la discapacitat, etc.
- Les possibilitats de col·laboració amb el mitjà escolar. Fa referència, bàsicament, a la disposició de la família a implicar-se en el centre escolar de l'infant que requereix necessitats educatives especials.

Amb aquesta explicació sobre la importància que tenen les famílies dels alumnes amb NEE en temes educatius, es finalitza aquest material recordant quin és el seu objectiu principal: *tenir un coneixement general de les mesures que actualment es troben a l'abast d'un professional de l'educació que vol intervenir per atendre la diversitat*. Com s'ha vist en cadascun dels capítols, les mesures que es poden prendre són de naturalesa diferent, però totes elles cal conèixer-les, cal considerar-les i valorar-les a l'hora de promoure pràctiques inclusives que permetin atendre la diversitat educativa.

Bibliografia

- AINSCOW, M. (2001). «Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia». *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- APPS, Federació Catalana Pro Persones amb Retard Mental (2007). *Educació especial i canvi. Cap a un sistema inclusiu i respectuós amb la diversitat*. Barcelona: APPS.
- BASSEDAS, E. (2005). *La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva*. Memòria de treball de la Llicència d'Estudis obtinguda pel curs 2004-2005. Data de consulta 07/08/2012. Document en línia: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200405/memories/979m.pdf>
- BAUTISTA, G. i MEGÍAS, M. A. (2010): *Guia d'aprenentatge de Disseny, desenvolupament i innovació del currículum*. UOC-Materials de l'assignatura no publicats.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M. i SHAW, L. (2000) *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London, CSIE.
- CARBONELL, E., CAPELLAS, N., CREUHERAS, M., ESCUDERO, G. i MILIAN, M. (2007). «Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i la participació». CEE ASPASIM – 20 anys d'un procés. *Àmbits de psicopedagogia*, 21, pàg. 37-43. Barcelona: ACPEAP.
- COLL, C. (1994). El tractament de la diversitat en la LOGSE. *Espais didàctics*, 7, 14-22.
- COLL, C. i MIRAS, M. (1991). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. A Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación, II, Psicología de la Educación*: Madrid, Alianza Editorial.
- COLL, C. i MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. A *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación Escolar* (Vol 2). Madrid, Alianza Editorial.

- CRUZ, J. M. (2009). *Calaix de psicopedagogia* (Web personal). Document en línia [<http://www.xtec.cat/~jcruz/>] Data de consulta [10/7/2012].
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO
- Departament d'Educació (2010). *Informe de valoració de les USEE*. Document en línia. [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_lectors/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf] Data de consulta: [10/4/2012]
- ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. i GONZÁLEZ-GIL, F. (2009). «Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España». *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ESSOMBA, MA. (2003). *Els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tesi Doctoral no publicada.
- FLORIAN, L. i ROUSE, M. (2009). «The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education». *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pàg. 594-601.
- FONT, J. i GINÉ, C. (2007). Los centros de educación especial. A J. Bonals i M. Sánchez-Cano: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- GINÉ, C. (coord.); DURAN, D.; FONT, J i MIQUEL, E. (2009). «La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado». ICE-UB, *Cuadernos de Educación*. Barcelona: Horsori Editorial.
- HOOVER, J. J. i PATTON, J. R. (2008). «The role of special educators in a multitiered instructional system». *Intervention in School & Clinic*. Vol. 43, nº 4, pàgs.195-202.
- KAVALE, K.A. & FORNESS, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33-3, 239-256.
- MARCHESI, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. A Marchesi, Coll i Palacios: *Desarrollo psicológico y educación. Volum III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial, pàgs. 21-45.
- PANIAGUA, G. (1999). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. A Marchesi, Coll i Palacios (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial, 469-489.
- PUJOLÀS, P. (2002). «Enseñar juntos a alumnos diversos es posible». *Cuadernos de pedagogía*, nº 317, pàgs. 84-87.
- PUJOLÀS, P. (ed.); LAGO, J.M.; RIERA, G.; PEDREGOSA, O. i SOLDEVILA, J. (coords.) (2006). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Editorial Eumo, Universitat de Vic.
- SÁNCHEZ, E. (2000). *Les dificultats d'aprenentatge: noció i naturalesa*. Materials didàctics. Universitat Oberta de Catalunya.
- SARTO, M. P. i VENEGAS, M. E. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.

- SOJO, A. i MEGÍAS, M. A. (2009). *La USEE: una experiència d'inclusió escolar a l'IES Camps Blancs*. Document no publicat.
- SUSINOS, T. (2002). «Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes». En *Revista de Educación*, nº 37, pàgs. 49-68.
- UBIETO, J. R. (2009). *El trabajo en red*. Gedisa Editorial.
- VERDUGO, A. i RODRÍGUEZ, A. (2012). «La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales». *Revista de Educación*, nº 358, pàgs. 450-470.
- WARNOCK, M. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office 1978. Document en línia: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> [Data de consulta 07/08/2012].

Webgrafia

Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives

http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia_Educacio_inclusiva.pdf

Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>

Classificació internacional del funcionament de la discapacitat i de la salut

<http://www.who.int/classifications/icf/en/#>

Convenció per a la defensa dels drets humans de les persones amb discapacitat

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>

Estratègia Europea en matèria de Discapacitat

<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6287&langId=es>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:ES:PDF>

Decret 117/84 sobre ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari

http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=243912&type=01&language=ca_ES

Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials

http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=160667&type=01&language=ca_ES

Llei d'ordenació general del sistema educatiu (1990)

<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Llei orgànica de l'educació (2006)

http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf

Pla director d'educació especial (2003)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_31156314_1.pdf

Pacte Nacional per a l'Educació (2006)

http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE_06.pdf

Llei d'educació de Catalunya (2009)

<http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/index.htm>

Pla d'Acció Aprendre Junts per Viure Junts (2009)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_2.pdf

La funció dels centres d'educació especial en el nou marc legal en relació a l'escola ordinària

http://www.dincat.cat/la-funci%C3%B3-dels-centres-d-educaci%C3%B3-especial-en-el-nou-marc-legal-en-relaci%C3%B3-amb-l-escola-ordin%C3%A0ria_71418

Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>

Escola inclusiva. Unitats de suport a l'educació especial.

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=48046&p_ex=USEE

Informe de valoració de les USEE (Departament d'Educació, 2010)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf

Projecte Acada

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=16983

Projecte Ametista

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=16981

Informació institucional sobre atenció psiquiàtrica i salut mental

http://www10.gencat.cat/catsalut/cat/servcat_psiquiatria.htm

Informació institucional sobre els CDIAP

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=2556a5744f5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=2556a5744f5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Informació institucional sobre els EAIA

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&;vgnnextchannel=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&;vgnnextfmt=default>

Currículum i organització

<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/pi/plainindividualitzat.pdf>
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=49>

Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres

[<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>]

<http://www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/assessor/Model%20%20PI.pdf>

Dictamen per a un alumne d'educació secundària

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.xtec.cat%2Fserveis%2Fcap%2Fa8900269%2Fdocuments%2Fdictamens%2Fdictamense Secundaria.dot&ei=ecb_T8PtL8j80QWpoLSaBw&usg=AFQjCNF-Ui8YSu-Fj2dvjy9z5INMw0XBQ&sig2=3FNbq84BSU5iCjgSGVaYGw

Projecte Espurna

<http://www.espurna.cat/>

Inclusió digital

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=b1f3d60b49025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=b1f3d60b49025210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Informació sobre el concepte d'Intel·ligències Múltiples (Wikipèdia)

http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencias_m%C3%BAltiples

