

# L'educació dins d'un marc d'escola inclusiva

PID\_00289713

Autoria: Ana Luisa Adam Alcocer, Nadia Ahufinger i Débora Aguilar Serrano

**Educació primària**



Universitat  
Oberta  
de Catalunya


**Ana Luisa Adam Alcocer**

Doctora en Psicologia per la Universitat Ramon Llull. Professora associada de la Universitat de Barcelona (UB), i de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) del màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge i del Màster Universitari de Psicologia Infantil i Juvenil. Membre del grup de recerca Comunicació, Llengua Oral i Diversitat (CLOD) de la UB, i del grup Discapacitat i Qualitat de Vida: Aspectes Educatius (DISQUAVI) de la FPCEE Blanquerna. Les seves línies de recerca se centren a estudiar els processos d'interacció comunicativa i lingüística en el context familiar i escolar, a explorar les variables que impacten en el desenvolupament, el funcionament i la qualitat de vida dels infants amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament, i avaluar les seves necessitats de suport.


**Nadia Ahufinger**

Graduada en Educació Primària amb menció de Necessitats Educatives Específiques per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Doctora en Psicologia Clínica i de la Salut per la Universitat de Barcelona (UB). Professora lectora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) del màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge, del grau d'Educació Primària (en el qual coordina el grup de treball sobre inclusió educativa i coeducació) i del grau de Logopèdia (UOC, UVic-UCC). És membre del Grup de Recerca en Cognició i Llenguatge (GRECIL) de la UOC-UB. La seva investigació se centra en l'estudi del trastorn del desenvolupament del llenguatge (TEL/TDL) i altres trastorns de l'aprenentatge i del neurodesenvolupament. Les seves línies d'investigació se centren a conèixer els processos psicològics bàsics que poden afectar aquesta població (com la memòria) i estudiar l'impacte d'altres dificultats com ara les emocionals i acadèmiques.


**Débora Aguilar Serrano**

Diplomada en Logopèdia per la Universitat Ramon Llull, Llicenciada en Psicologia especialitat clínica per la Universitat Ramon Llull, diplomada en Magisteri per la Universidad Pontificia de Salamanca, especialitat en Educació Especial. Postgrau en Trastorns de la Veu per la Universitat Ramon Llull. Formada en teatre i teatre musical. Dedicada durant més de vint anys a la pràctica clínica privada abastant inicialment trastorns en infants i dany cerebral sobrevingut en persones adultes, i posteriorment centrada en l'atenció a la infància d'edats compreses entre els 3 i els 12 anys. Darrerament, ha compaginat la pràctica en serveis privats amb l'àmbit escolar. És professora col·laboradora del màster universitari de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge i del Grau de Logopèdia de la Universitat Oberta de Catalunya.

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Nadia Ahufinger

Primera edició: setembre 2022

© d'aquesta edició, Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Autoria: Ana Luisa Adam, Nadia Ahufinger, Débora Aguilar Serrano

Producció: FUOC

Han participat en la revisió dels materials la professora Eulàlia Hernández (UOC) i el professor Alfonso Igualada (UOC)



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència Creative Commons de tipus Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (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-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

# Índex

<b>1. Introducció</b> .....	5
<b>2. Definició i conceptualització de l'educació inclusiva</b> .....	6
2.1. De l'exclusió a la inclusió.....	6
2.2. Les tres P per treballar el camí cap a la inclusió .....	8
2.3. L'atenció educativa en el marc d'una escola inclusiva .....	9
<b>3. Avaluació de les pràctiques inclusives a través de l'índex per a la inclusió</b> .....	12
<b>4. Legislació i marcs normatius educatius</b> .....	14
<b>5. Llenguatge inclusiu</b> .....	15
5.1. Persones amb discapacitat vs. persones amb diversitat funcional .....	15
5.2. Les necessitats específiques de suport educatiu i les necessitats educatives especials (NEE).....	17
<b>6. Sistemes d'intervenció a l'escola inclusiva</b> .....	20
<b>7. Coordinació dels equips professionals i els serveis que intervenen en els diferents àmbits de la vida dels infants</b> .....	28
<b>8. Falses creences de l'escola inclusiva</b> .....	33
<b>Referències</b> .....	35

# 1. Introducció

Aquest material és el document teòric de referència sobre l'educació inclusiva del Grau d'Educació Primària de la UOC. Ha estat creat per ser utilitzat de forma transversal en les diferents assignatures que conformen el Grau i poder garantir una coherència formativa sobre la temàtica al llarg dels cursos.

En concret, té l'objectiu de donar resposta a diferents qüestions al voltant de la inclusió educativa:

1. Què entenem per inclusió i en què es fonamenta?
2. Com podem promoure canvis que portin cap a una escola inclusiva i que promoguin la participació de tot l'alumnat?
3. Quins són els sistemes d'intervenció per caminar cap a una escola inclusiva?
4. Com ha de ser la coordinació dels equips professionals i els serveis que intervenen en els diferents àmbits de la vida dels infants?

## 2. Definició i conceptualització de l'educació inclusiva

En aquest apartat recollim quines són les definicions de conceptes clau que prendrem com a base per garantir una coherència i continuïtat de l'eix d'educació inclusiva al llarg del Grau.

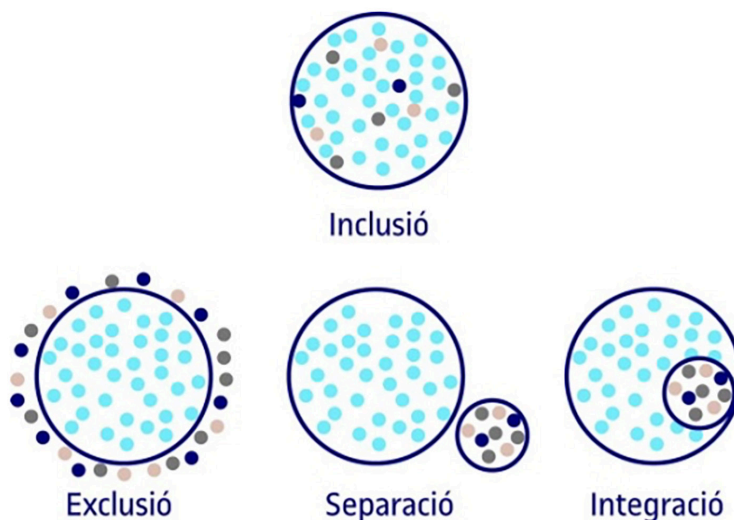
La UNESCO (2003) adopta la següent **definició d'educació inclusiva**:

Procés d'identificar i respondre a la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat a través d'una major participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i reduint l'exclusió en l'educació. L'educació inclusiva implica canvis i modificacions en continguts, aproximacions, estructures i estratègies, amb una visió compartida que inclou tots els nens i totes les nenes amb la convicció, que és la responsabilitat del sistema regular i educar tots els infants.

### 2.1. De l'exclusió a la inclusió

Primerament, cal entendre d'on venim. Per **comprendre el paradigma de l'educació inclusiva** és necessari tenir, en termes generals, **una mirada històrica** que ens apropi fins a l'actualitat. Aquest procés històric es relaciona amb l'evolució que ha sofert al llarg dels anys l'enfocament conceptual de l'educació de les persones amb discapacitat, que queda representat a la Figura 1.

Figura 1. Representació gràfica sobre el canvi de paradigma en relació amb l'escola inclusiva al llarg del temps



Font: Adaptació de Castejón et al. (2006)

Per entendre millor aquesta figura, s'exposen breument cadascun dels termes:

**Exclusió:** totes aquelles persones considerades diferents de la norma són socialment excloses o marginades i se les anomena “disminuïdes”. **El problema o les dificultats educatives s'expliquen centrant-se fonamentalment en els seus possibles dèficits.** La cultura, les polítiques i les pràctiques es presenten com a barreres.

**Separació/segregació:** se separen aquelles persones que no compleixen amb la norma general o que formen part d'un subgrup o col·lectiu allunyat o marginat per ser considerades diferents. Se les anomena “deficients”, “dèbils mentals” (posteriorment s'implanta el terme “retard mental”). **L'escolarització d'alumnat amb discapacitat pren la forma d'aules especials, separades dins del centre ordinari.** Se'ls proporciona un tracte especial i diferent dut a terme exclusivament per professionals especialistes i sense coordinació amb el context natural de l'infant (per exemple, escola, casa).

**Integració:** les persones amb discapacitat són les qui s'adapten a la resta de la comunitat educativa i s'ajusten a les propostes d'ensenyament i aprenentatge, i a l'organització de l'escola, sota la creença que les necessitats són de l'alumne/a, no de l'escola ni del seu context. S'assumeix que **cada nen i nena, independentment de la seva discapacitat, té una necessitat particular d'educació.**

**Inclusió:** suposa una aposta per la reforma i la transformació global de l'escola i del sistema educatiu, intentant **respondre de manera no excloent a la diversitat de l'alumnat. Busca identificar i eliminar barreres per a l'aprenentatge; promoure la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat, posant èmfasi a incloure els infants amb discapacitat, trastorns, risc d'exclusió, aptituds excel·lents (altes capacitats), etc., facilitant les ajudes i els suports necessaris per al seu progrés educatiu** com a eix de la qualitat de l'ensenyament.

El terme **inclusió** ha anat evolucionant al llarg del temps i ha estat motiu de discrepàncies en el si de la comunitat educativa i en la societat en general. La seva evolució es veu reflectida especialment en la tipologia de pràctiques educatives que amb els anys s'han anat implementant en relació amb les persones amb discapacitat. Actualment, hi ha un cert consens internacional afí a les aportacions d'Ainscow *et al.* (2006), que apunten que:

La inclusió té a veure sobretot amb el fet d'oferir una proposta educativa de qualitat a tot l'alumnat, garantint en tot moment la **presència, la participació i el progrés** en l'aprenentatge. Implica combatre qualsevol forma d'exclusió en tots els àmbits de la vida i es considera un procés sense fi i en constant revisió.

L'educació inclusiva implica considerar que cada alumne/a té unes capacitats, interessos, motivacions i experiències personals úniques; és a dir, considerar que les diferències són inherents a l'ésser humà. Per tant, com diuen Pujolàs i Lago (2006), «**la diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament)**» (p. 9). Des d'aquesta perspectiva es posa l'èmfasi a desenvolupar una educació que valori i respecti les diferències, veient-les com una oportunitat per optimitzar el desenvolupament personal i social i per a enriquir els processos d'ensenyament i aprenentatge. A més a més, és important tenir present que la inclusió no es redueix al camp educatiu, sinó que és un objectiu transversal en tots els àmbits de la vida (a l'escola, en la salut, la família, les amistats, la comunitat...) que comporta un enriquiment cultural i educatiu (Parrilla, 2002).

«No és desitjable un certificat que suggereix que l'escola ha assolit un destí final quant a la inclusió. Les escoles sempre canvien; l'alumnat i el personal arriben i marxen; apareixen noves formes d'exclusió; es mobilitzen nous recursos. La inclusió és un **procés sense final**, “una història interminable”. En l'únic sentit en què seria desitjable proclamar una escola com a “inclusiva” és quan **es compromet fermament amb la sostenibilitat d'un procés de millora escolar guiat per valors inclusius.**» (Booth i Ainscow, 2015, p. 31)

## 2.2. Les tres P per treballar el camí cap a la inclusió

Veurem que hi ha una **estreta relació entre inclusió i el que s'ha anomenat tradicionalment educació especial**, ja que ha estat des d'aquest sector que s'han dut a terme moltes reivindicacions per poder aconseguir més i millors oportunitats educatives per a l'alumnat amb discapacitat. Cal entendre, però, que l'educació inclusiva, tot i que té un compromís indubtable amb les persones amb discapacitat no solament pretén oferir suports a aquest col·lectiu (com es feia des de la perspectiva de l'educació especial), sinó que busca que els canvis metodològics beneficiïn tot l'alumnat. Aquesta aproximació és possible tenint en compte tres dimensions bàsiques, que podem anomenar “les tres P”. Segons Echeita i Ainscow (2011), entenem aquests conceptes de la manera següent (Figura 2):

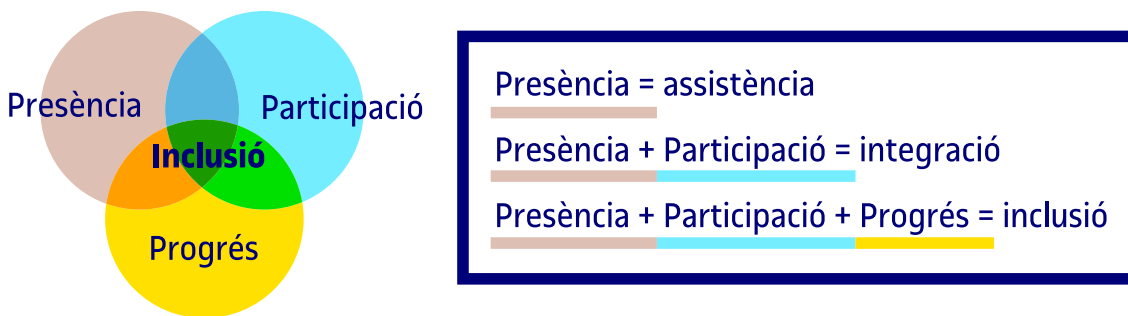
**PRESENCIA:** està relacionada amb el lloc on s'eduquen els infants i amb el nivell de fiabilitat i puntualitat amb què assisteixen a les classes. La inclusió educativa s'entén moltes vegades de manera restrictiva com un assumpte de *localització* (a quin tipus de centre se situa un tipus d'alumnat), la qual cosa impedeix l'anàlisi que s'ha de dur a terme sobre el conjunt del sistema educatiu. Aquesta primera “P” ha estat crucial per garantir el dret de l'alumnat amb discapacitat d'incorporar-se a les aules ordinàries amb les mesures i els suports necessaris. Cal tenir en compte que, si bé aquesta “P” és important, s'ha d'analitzar de manera interdependent amb les altres dues “P” que expliquem a continuació: participació i progrés.



**PARTICIPACIÓ:** fa referència a la qualitat de les experiències dels infants mentre es troben a l'escola. Es considera que perquè les seves experiències siguin de qualitat s'ha de tenir en compte la seva opinió, escoltar la seva veu i valorar el seu benestar personal i social. Tenint en compte la perspectiva socio-constructivista i ecològica de l'aprenentatge, és a través de la interacció que les persones aprenen i es desenvolupen. La "P" de participació ha d'emfatitzar en aprendre amb les altres persones, tenir una implicació activa durant el procés ensenyament-aprenentatge i reconèixer i acceptar les persones tal com són (Echeita, 2006).

**PROGRÉS:** aquesta "P" fa referència als resultats d'aprenentatge que es relacionen amb el currículum i que s'han de valorar no únicament amb exàmens al final del procés d'aprenentatge sinó també tenint en compte un currículum flexible, avaluacions individuals, dinàmiques i amb múltiples formats. No es tracta que tot l'alumnat aprengui exactament el mateix i de la mateixa manera sinó que, per tal que tothom aprengui al màxim de les seves possibilitats, es tinguin en compte les diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge, proporcionant igualtat d'oportunitats. S'ha de garantir el dret a l'èxit acadèmic i a l'aprenentatge a tot l'alumnat.

Figura 2. Representació gràfica sobre "les tres P" per treballar el camí cap a la inclusió



Font: Adaptació del Model Muntaner per redefinir aquests tres conceptes clau de l'educació inclusiva (Muntaner, 2010)

### 2.3. L'atenció educativa en el marc d'una escola inclusiva

L'atenció educativa a tot l'alumnat ha d'impregnar la cultura del centre i ha de tenir en compte dues perspectives importants (Generalitat de Catalunya, 2015):

- Perspectiva **transversal** que afavoreixi la creació d'un currículum per a tothom.
- Perspectiva **longitudinal** que garanteixi que en tot el recorregut educatiu es compleixin els principis de l'educació inclusiva.

Així mateix, per garantir l'atenció educativa cal plantejar-se un conjunt de sis principis que una escola per a tothom hauria de ser capaç de concretar:

## 1. La diversitat com un fet universal

Educar comporta reconèixer la diversitat com un fet natural i essencial de la societat i, a la vegada, entendre les diferents característiques i necessitats que l'alumnat pot presentar.

## 2. El sistema inclusiu per donar resposta a tot l'alumnat

El sistema inclusiu s'estableix com l'única mirada possible per donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat perquè va més enllà d'assegurar la presència i la participació de l'alumnat a les escoles.

## 3. La personalització de l'aprenentatge

És la resposta a l'exigència fonamental de centrar-se en l'alumne/a i en la formació de la persona completament. Personalitzar l'aprenentatge implica donar veu a les persones que aprenen i oferir-los la possibilitat d'una elecció sobre el que aprenen, quan ho aprenen o com ho aprenen.

## 4. L'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret

L'**equitat i la igualtat** d'oportunitats són clau perquè tot l'alumnat pugui rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit. Aquests són dos principis relacionats, però amb matisos diferents, si bé és cert que el concepte d'equitat porta implícit el d'igualtat. La creació d'un sistema educatiu capaç de donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat **garantint la igualtat d'oportunitats i l'equitat, es considera el repte actual més important que els sistemes educatius han d'afrontar arreu del món.**

### Quina diferència hi ha entre equitat i igualtat?

La **igualtat** és la condició de les persones que gaudeixen dels mateixos drets i tenen els mateixos deures. És un principi del dret internacional dels drets humans que els estats han de garantir a tota la ciutadania a partir de la igualtat davant la llei. La igualtat determina que totes les persones tinguin el mateix i rebin el mateix tracte sense considerar les diferències. Per exemple, que tinguin els mateixos drets i accés als mateixos recursos.

L'**equitat** és un criteri de justícia social basat a donar més al que menys té per aconseguir la igualtat d'oportunitats. Es diu equitat a la creació de condicions que afavoreixin el desenvolupament i l'accés a totes les oportunitats de les persones històricament oprimides (per exemple, les dones) o discriminades (per exemple, persones amb discapacitat), perquè puguin formar part de la societat de forma igualitària, amb respecte i autonomia.

## 5. La participació i la corresponsabilitat

Per avançar cap a una escola inclusiva és cabdal **establir un model de relació col·laboradora** (Summers *et al.*, 2007; Turnbull *et al.*, 2008) en el qual alumnat, família, escola, comunitat, altres serveis educatius i de la salut, etc., se sentin part d'un mateix projecte i comparteixin objectius i significats.

## 6. La formació del professorat

La formació del professorat en educació inclusiva ha de servir per desenvolupar una educació de major qualitat per a tothom, millorant el projecte educatiu, enfortint les competències professionals i donant resposta eficient i proporcionada.

### Idees clau per comprendre què és la inclusió

1. La inclusió és un procés.
2. La inclusió busca la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat.
3. La inclusió necessita la identificació i l'eliminació de barreres.
4. La inclusió posa un èmfasi particular en els grups d'alumnes que podrien estar en risc de marginalització, exclusió o fracàs escolar.
5. Avançar cap a la inclusió comporta un procés que implica canvis en la filosofia educativa, el currículum, les estratègies d'ensenyament i l'organització estructural dels centres.

### 3. Avaluació de les pràctiques inclusives a través de l'índex per a la inclusió

Una escola inclusiva és aquella que està en moviment constant, no és la que busca una determinada meta. Per tal d'ajudar les comunitats educatives en aquest moviment constant cap a la construcció d'una escola inclusiva, Booth i Ainscow (2002) van dissenyar l'**Índex per a la inclusió: desenvolupament de l'aprenentatge i la participació en les escoles**. Aquest és **un dels instruments més valuosos dissenyats fins al moment per donar suport als centres educatius** en la tasca difícil d'incloure tot l'alumnat en l'educació ordinària.

Aquest índex va ser dissenyat i publicat per primera vegada al Regne Unit l'any 2000 i difós per la UNESCO el 2002. Concretament, ajuda a fer una anàlisi detallada de les possibilitats d'augmentar l'aprenentatge i la participació en els diferents àmbits de l'escola per a tot l'alumnat. És una manera de comprometre's en la planificació del desenvolupament escolar, la formulació de prioritats de canvi, la implementació d'avenços i la revisió del progrés. Pretén ajudar a disminuir tots els obstacles que dificulten l'aprenentatge i la participació, independentment de qui els ha d'afrontar i on siguin, i aquesta és la tasca principal que ha de dur a terme tota la comunitat escolar compromesa amb l'avançament cap a la millora en l'educació (Echeita, 2016).

L'índex té en compte tres dimensions:

**Dimensió A: crear cultures inclusives.** Implica desenvolupar valors inclusius compartits per tot el personal de l'escola, l'alumnat, membres del consell escolar i les famílies. Té relació amb la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laboradora i estimulant. Tot i que a l'índex no s'especifica, aquestes cultures inclusives també s'han d'abordar en altres serveis de la comunitat com és l'àmbit sociosanitari.

**Dimensió B: elaborar polítiques inclusives.** Implica assegurar que la inclusió és el centre del desenvolupament de l'escola i examinar totes les polítiques perquè millori l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

**Dimensió C: desplegar pràctiques inclusives.** Implica assegurar que les activitats de l'aula i les extraescolars (tant les que ofereix l'escola com les de la comunitat) promoguin la participació de tot l'alumnat i tinguin en compte el coneixement i l'experiència adquirits fora de l'aula.

Podeu consultar l'Índex per la inclusió traduït al català (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2004) i traduït al castellà (Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, 2007).

## 4. Legislació i marcs normatius educatius

El **dret fonamental d'una educació de qualitat per a tothom** encara és un gran repte per als sistemes educatius de tot el món. Per tal de fer efectiu aquest dret, al llarg de l'últim segle tots els països han anat desplegant un conjunt de **marcs legislatius que han ajudat a poc a poc a avançar en el complex camí** de construir un sistema educatiu basat en el model d'escola inclusiva. En tots els països la inclusió i l'equitat educativa han de ser l'eix principal de les seves accions de transformació amb l'objectiu de fer front a l'exclusió, la marginació, les disparitats i les desigualtats en l'accés a l'aprenentatge, la participació en aquest aprenentatge i els seus resultats. Per tant, el desenvolupament de polítiques inclusives, juntament amb les cultures i les pràctiques, continuen essent clau per assolir aquesta fita. Els progressos que s'han fet a escala internacional i nacional en l'àmbit de les polítiques educatives per assegurar el dret a l'educació bàsica han estat impulsats pels marcs de l'«Educació per a Tothom» (EPT) i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS).

El **dret universal a l'educació** es formula i reconeix clarament en l'article 26.1 de la **Declaració Universal dels Drets Humans de 1948**. També es formula i reconeix en l'article 7 de la **Declaració de Drets de l'Infant de 1959**. En ambdues declaracions queda palès que gaudir del dret a l'educació no és solament per a algunes persones prescindint-ne d'altres. Quan es parla del dret a l'educació, es parla d'un dret essencial i bàsic, sense cap excepció (García, 2017). Per garantir l'educació com a dret fonamental de totes les persones, al llarg d'aquest últim segle s'ha anat desenvolupant una compilació de normatives tant des dels àmbits internacional i europeu com des de l'àmbit espanyol (estatal i autonòmic).

## 5. Llenguatge inclusiu

Prenem com a document de referència la *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat* publicada el 2021 per la Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura pel català, així com les pautes del *Lenguaje inclusivo* (COCEMFE, 2004) i la *Guia sobre el Lenguaje inclusivo: discapacidad y género* publicada per la Fundació Descúbreme (2020), pel castellà.

A continuació, destaquem alguns dels aspectes que considerem més importants en relació amb la **terminologia** proposada a la Guia de la Generalitat, i **especifiquem quines recomanem usar al Grau d'Educació Primària**:

### 5.1. Persones amb discapacitat vs. Persones amb diversitat funcional

#### El terme *discapacitat*

Hi ha persones que consideren que la paraula discapacitat té connotacions pejoratives. Aquest fet es dona perquè a la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDDM), de l'any 1980, la denominació *discapacitat* s'associava al concepte de restricció o absència de la capacitat física o mental d'una persona per dur a terme una activitat dins dels límits que es consideren *normals* per a un ésser humà, a causa d'una deficiència. Hem de saber, però, que a partir del concepte establert per l'Associació Americana sobre Discapacitat Intel·lectual i del Desenvolupament (sigles en anglès: AAIDD), la Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut de l'OMS i de la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat de l'ONU de l'any 2006, **es defineix la discapacitat com**:

el resultat de la interacció entre el dèficit o la pèrdua d'una estructura corporal o una funció corporal i les barres de l'entorn, que suposa una limitació en l'activitat i la restricció consegüent en la participació en igualtat de condicions que la resta de ciutadans.

És per això que **actualment és correcte i no pas pejoratiu parlar de persones amb discapacitat**. Aquesta definició la podem trobar al TERMCAT (Centre de terminologia de la llengua catalana).

## El terme *diversitat funcional*

Tal com s'explica a la Guia de llenguatge inclusiu (2021), hi ha persones que en lloc de *discapacitat* prefereixen fer servir el terme ***diversitat funcional***. Les persones que defensen el terme *diversitat funcional* sostenen que té connotacions positives i que equipara tothom, ja que posa l'accent en les diferents capacitats i funcionalitats que tenen totes les persones. Així i tot, **no té una acceptació general en el conjunt del sector. Les persones que no en són partidàries consideren que és tan genèric que invisibilitza les persones amb discapacitat, ja que es pot aplicar a tothom indistintament i no serveix per referir-se a un col·lectiu determinat i és, per tant, un tipus d'expressió que esborra la raó de la discriminació del col·lectiu.** També remarquen, d'altra banda, que *discapacitat* és l'únic terme que defensa majoritàriament el moviment social organitzat de la discapacitat a escala global.

Seguint la recomanació del TERMCAT i de la Guia de llenguatge inclusiu, considerem que ***diversitat funcional* no és una forma adequada i recomanem l'ús del terme *discapacitat*.**

## Persona amb discapacitat vs. persona discapacitada

**ALERTA!** Hem de tenir en compte que fins ara hem parlat del terme *discapacitat* de forma genèrica, però com l'hauríem d'utilitzar correctament quan ens referim a les persones?

El terme avalat internacionalment és ***persona amb discapacitat*** en lloc de persona ***discapacitada (un/a discapacitat/da)*** com es pot veure a la Taula 1. S'emfatitza, per tant, el conjunt de la persona i les seves capacitats, no les seves limitacions ni el seu diagnòstic (llegiu de la pàgina 11 a la 20 de la Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat).

Taula 1. Expressions adequades i inadequades per parlar de les persones amb discapacitat

Expressió inadequada	Expressió adequada
✗ un nen discapacitat	✓ un nen amb discapacitat
✗ una discapacitada intel·lectual	✓ una dona amb una discapacitat intel·lectual
✗ un malalt mental	✓ una persona amb un trastorn mental ✓ una persona amb una malaltia mental
✗ una nena TEA	✓ una nena amb TEA
✗ un nen dislèxic	✓ un nen amb dislèxia

Font: Adaptació de la Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat (2021)



## 5.2. Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i les necessitats educatives especials (NEE)

Ens referim a infants amb **necessitats específiques de suport educatiu (NESE)** quan parlem d'aquells infants que, ja sigui perquè presenten un **trastorn, una discapacitat, una síndrome, una malaltia, altes capacitats o perquè es troben en una situació de desavantatge educatiu** (incorporació tardana a l'escola, situació socioeconòmica desfavorida...), es preveu que **caldrà incorporar mesures i suports addicionals i intensius a més a més dels suports universals i diversificats que s'implantin per a tot el grup-classe** (vegeu l'apartat 6 d'aquest document "Sistemes d'intervenció a l'escola inclusiva" per conèixer els tres nivells de suports) per donar-los una atenció educativa adequada. A la Figura 3, tant el color blau com el color groc representen les NESE.

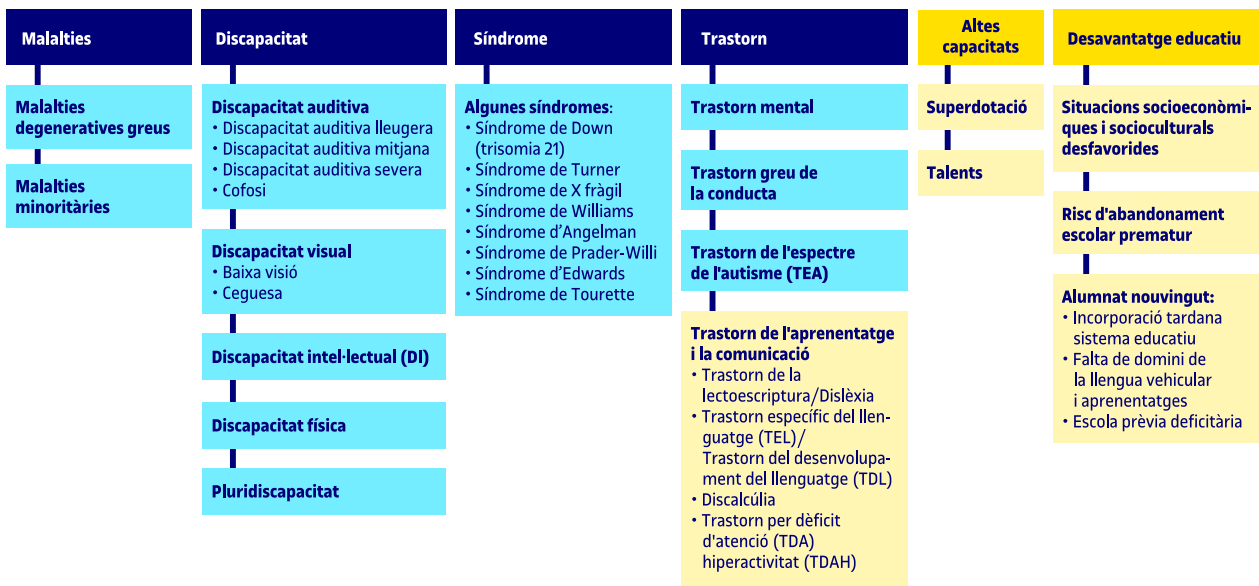
Les NESE s'identifiquen i s'avaluen considerant el funcionament de l'alumne/a dins del context educatiu i en altres esferes de la vida de l'infant independentment de la seva condició personal i social, amb l'objectiu de proporcionar-li els suports necessaris per afavorir-ne l'aprenentatge en condicions d'equitat.

És important tenir en compte que el fet d'incloure els infants amb desavantatge educatiu (perquè no coneixen la llengua d'origen, per la seva situació socioeconòmica, entre altres situacions) dins les NESE no pretén convertir la seva situació social com equiparable a una patologia, sinó que s'inclouen en aquest grup per tal de poder garantir la provisió d'ajudes i suports addicionals en el cas que siguin necessaris.

Dins de les NESE destaquem **les necessitats educatives especials (NEE)**, que es consideren el decalatge que es produeix entre les capacitats de l'alumne/a i les exigències del context. Aquest **decalatge afecta substancialment el desenvolupament i l'aprenentatge**. El que **diferencia els infants amb NEE dels infants només amb NESE és el tipus, la intensitat i la freqüència del suport** que puguin necessitar pel seu desenvolupament i aprenentatge, així com la seva participació en el seu context (Thompson *et al.*, 2009). En el cas de les NEE, de forma genèrica, es considera que l'alumnat necessitarà més suports perquè les **NEE majoritàriament es deriven de trastorns, malalties, síndromes o discapacitats greus**. A la Figura 3 només el color blau representa les NEE.

En definitiva, les NEE formen part de les NESE, és a dir, **totes les NEE són també NESE, però no totes les NESE són NEE**. A continuació (Figura 3), es presenta un esquema amb la classificació de les NESE, incloses les considerades NEE:

Figura 3. Classificació de les NESE a l'escola



Font: Adaptació de la classificació proposada pel Departament d'Ensenyament. L'esquema engloba les possibles NESE que poden presentar els infants (conjunt blau i groc), però s'especifica que les classificacions en color blau fosc es consideren NEE i les que es troben color groc únicament es consideren NESE.

Tot i que en aquesta figura no es fa servir la classificació dels **trastorns del desenvolupament i neurodesenvolupament** és una classificació també molt utilitzada en l'àmbit educatiu i de la salut. Es poden trobar variacions d'aquesta classificació segons els criteris diagnòstics establerts als manuals diagnòstics de referència (DSM-5, CIE-11), documents d'associacions, etc. que es consultin.

### Algunes definicions

**Trastorn:** alteració més o menys greu de l'anatomia o la fisiologia d'un òrgan o de les facultats psíquiques o afectives d'una persona. Pot estar relacionat amb patologies mentals o alteracions cognitives o del desenvolupament.

**Síndrome:** conjunt de trets o característiques distintives que es presenten juntes. Les síndromes genètiques són qualsevol alteració genètica que pot produir alteracions en el procés maduratiu del sistema nerviós i que es poden veure reflectides en el desenvolupament psicomotor i cognitiu de l'infant.

**Malaltia:** alteració de l'estat de salut que es deu tant a causes internes com externes que es manifesta a través de lesions o disfuncions i que provoca l'aparició de símptomes i signes identificables.

**Desavantatge educatiu:** són aquelles situacions degudes a la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

Per aprofundir en aquestes definicions també podeu consultar la **Guia de llenguatge inclusiu** en el tractament de persones amb discapacitat (Generalitat de Catalunya, 2021, pp. 21-24).

**IMPORTANT!** La classificació de les NESE i les NEE s'ha determinat en gran part a partir de diferents diagnòstics que poden tenir els infants. Però **cal recordar que aquestes necessitats no es deriven només d'aquest diagnòstic sinó que es deriven també de totes les barreres que es generen en el context de les comunitats educatives que no han aconseguit entendre i treballar amb la diversitat.** En aquest sentit, l'avaluació global que té en compte diferents dimensions per conèixer les necessitats de l'alumnat proporcionarà als equips professionals educatius una orientació sobre com planificar els suports des d'una perspectiva socioecològica. **Per poder determinar aquestes necessitats s'han de tenir en compte diferents tipus d'avaluacions i no centrar la determinació de les necessitats únicament en una d'elles.** Així, tindrem en compte:

- **L'avaluació per identificar** i, si s'escau, **diagnosticar** el trastorn, síndrome, discapacitat o malaltia<sup>1</sup>.
- **L'avaluació per identificar les capacitats/funcionalitats/fortaleses** de la persona.
- **L'avaluació dels factors contextuais, situacionals** i altres d'externs a la persona que influeixen en la necessitat.

---

<sup>1</sup> Nota: el diagnòstic l'emeten professionals de la psicologia, logopèdia, entre d'altres, que són qui tenen la competència per fer-ho.

## 6. Sistemes d'intervenció a l'escola inclusiva

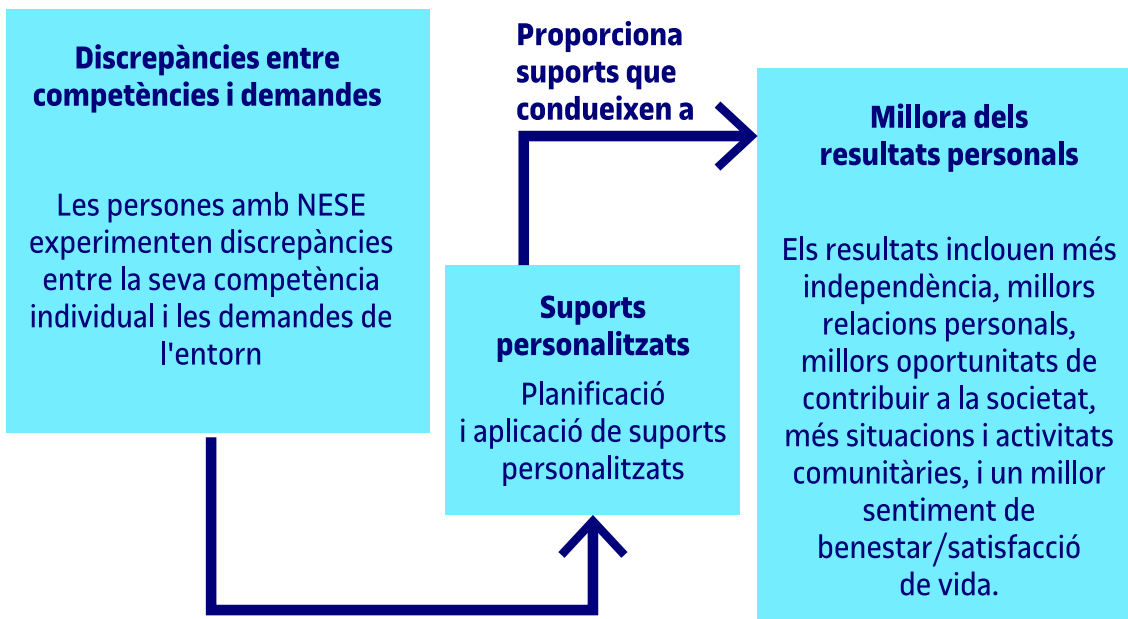
La cerca d'una educació inclusiva, juntament amb la idea de diversitat, ha portat, inevitablement, a un **canvi en el plantejament curricular del sistema educatiu**. Les propostes curriculars tradicionals han de donar lloc a propostes curriculars obertes i flexibles en les quals es potencia l'heterogeneïtat i la diversitat (Navarro, 2008). Així, doncs, el marc curricular inclusiu pretén identificar i analitzar els paràmetres des dels quals s'ha de planificar i dissenyar un currículum per a tothom (León, 2012).

Dins del procés educatiu ens podem trobar amb una *diversitat d'estils d'aprenentatge*, ocasionada per les diferents maneres d'aprendre, estils de pensament (inducció, deducció, pensament crític), estratègies d'aprenentatge, relacions de comunicació establertes (treball cooperatiu, individual) i procediments lingüístics que millor dominin; **«diversitat de ritmes; diversitat d'interessos, motivacions i expectatives; i diversitat de capacitats i ritmes de desenvolupament»** (Arnaiz i Haro, 1997). Per tant, per desenvolupar un currículum el més inclusiu possible, i des d'un plantejament respectuós cap a la diversitat, és indispensable una gestió de l'aula que no planteji barreres, fomentant l'aprenentatge col·laboratiu, implementant una diversificació de metodologies i estratègies multinivell que facilitin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat i deixant clar, en tot moment, els objectius d'aprenentatge flexibles que es pretenen assolir, de manera que tothom pugui avançar dins del currículum general (Arnaiz, 2005; Booth i Ainscow, 2015).

### Les mesures i els suports

Vivim en un món interdependent i totes i tots necessitem una varietat de suports per funcionar en el dia a dia (Thompson *et al.*, 2010). Els últims anys, **el concepte de suport ha adquirit una importància transcendent** i ha comportat nous enfocaments per al diagnòstic, l'avaluació i la intervenció (Verdugo i Schalock, 2010), com també propostes innovadores de provisió i polítiques públiques (Shogren *et al.*, 2011) que permeten la millora del funcionament individual i la qualitat de vida (Figura 4).

Figura 4. Els models de suports



Font: adaptació de Schalock *et al.* (2010) i Thompson *et al.* (2009)

Aquesta concepció centra la seva mirada en la importància de l'entorn i promou la provisió de suports des d'edats primerenques. En conseqüència, això ha portat a la necessitat de valorar quins són els suports que requereix l'alumnat com el pas clau per poder traduir, i reflectir en una planificació acurada les mesures i els suports personals, materials i organitzacionals que permeten la seva inclusió a l'escola i millorin la seva participació en la comunitat, assolint objectius en termes de progrés personal i participació social (Adam-Alcocer i Giné, 2018). En aquest sentit, **la implantació de diversitat de suports i mesures ha de servir per adaptar l'escola a l'alumnat i no l'alumnat al sistema** (Muntaner, 2000). El desplegament d'aquestes mesures i suports **tenen com a finalitat eliminar les barreres** que impedeixen el respecte, la participació, la convivència i l'aprenentatge de tots els nens i les nenes de l'escola inclusiva. Atès que actualment els equips de mestres són responsables d'una diversitat d'alumnat cada vegada més gran en les aules ordinàries, **cal introduir un ventall més ampli d'estratègies educatives per tal de satisfer les seves necessitats**.

### Models i sistemes d'ensenyament per a l'escola inclusiva

A continuació presentem els models **d'ensenyament que inclouen metodologies d'intervenció i avaluació, estratègies i formes organitzatives que porten les escoles cap a la inclusió educativa de tot l'alumnat:**

## 1. El disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)

El DUA és un model que té la finalitat d'orientar l'atenció educativa i l'organització de les mesures i els suports de manera que els centres puguin **personalitzar els entorns**, la planificació d'activitats per permetre la participació i l'aprenentatge a tothom.

Es porta a terme a partir d'un model de **disseny curricular flexible**, per tal que la planificació docent ofereixi respostes educatives a tothom en el mateix context.

No és una metodologia de treball ni una forma de gestió d'aula concreta sinó que es tracta d'un paradigma que permet en cada moment una tria prou àmplia de metodologies, activitats, objectius, materials, etc. És el que entenem com la posada en pràctica de **les mesures universals** per atendre tot l'alumnat.

La naturalesa universal del DUA no vol dir una solució per a tothom, sinó que planteja la necessitat de dissenyar, des del principi, activitats, tasques i continguts flexibles i personalitzats segons la realitat de cada aula, sempre **tenint en compte l'ús educatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)** com a eines que faciliten la personalització dels aprenentatges i dels suports.

El DUA és el model en el qual es conceben o projecten des de l'origen -sempre que això sigui possible- entorns, processos, béns, productes, serveis, objectes, instruments, programes, dispositius o eines, de tal manera que puguin ser utilitzats per totes les persones, en l'extensió més gran possible, sense necessitat d'adaptació ni de disseny especialitzat. (CAST, 2018)

Recomanem consultar:

- El document "Orientacions per programar amb disseny universal i accessibilitat (DUA-A)" (Generalitat Valenciana i Cefire Educació Inclusiva, 2020). És una guia per conèixer com identificar barreres i crear un context d'aprenentatge accessible per a tot el grup i per aplicar el disseny universal en la programació.
- El material "La programació a partir del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)" (Castejón, López i Selga (2022) per aprofundir en la programació amb el DUA.

**Quan les mesures universals no són suficients** per garantir la presència, participació i progrés de tot l'alumnat **s'inclouen altres mesures i suports d'atenció educativa** per donar resposta als infants que presenten NESE/NEE. Així doncs, es considera com a punt de partida un model estructurat en tres nivells d'intervenció, dins dels quals es troben mesures i suports de **diferents intensitats: universals, addicionals i intensius**. Tant les mesures com els suports addicionals i intensius s'han de dur a terme quan les mesures universals portades a terme no siguin suficients per afavorir el desenvolupament de la persona.

- **Mesures universals o generals:** intervenció adreçada a tot l'alumnat a l'aula ordinària que disposa d'estratègies que **afavoreixen l'accessibilitat universal** i permeten la participació plena de l'alumnat en l'aprenentatge. El professorat utilitza estratègies i metodologies flexibles i diversificades per ensenyar els continguts principals alhora que es tenen en compte les diferents necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Des d'un inici, es deixa de banda la idea que hi ha una única manera "normal" o "bona" d'aprendre i es considera amb normalitat que l'alumnat aprengui de diferents maneres per accedir als continguts del currículum. A la Taula 2 es recullen una gran diversitat de mesures i suports universals que es poden implementar a les escoles i a les aules:

Taula 2. Reculls de mesures i suports universals

Personalització dels aprenentatges	Organització flexible del centre	Avaluació formativa i formadora	Acció tutorial
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiples maneres per a la representació i per a l'acció i expressió (DUA)</li> <li>2. Metodologies que possibiliten les formes flexibles de treball               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ambients/Espais</li> <li>b. Racons/Tallers</li> <li>c. Aprenentatge cooperatiu</li> <li>d. Treball per projectes</li> <li>e. Docència compartida</li> <li>f. Aprenentatge entre iguals</li> <li>g. Aprenentatge servei/comunitari</li> <li>h. Capses d'aprenentatge</li> <li>i. Classe inversa</li> <li>j. Contractes didàctics</li> </ol> </li> <li>3. Flexibilització del temps (per atendre les necessitats educatives de l'alumnat)</li> <li>4. Suport digital</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupament flexible de l'alumnat               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Grups flexibles</li> <li>a. Docència compartida</li> <li>b. Agrupaments multinivells/inter nivells/intercicles</li> </ol> </li> <li>2. Flexibilització horària del centre</li> <li>3. Organització flexible de l'espai</li> <li>4. Participació de les famílies: comissions mixtes de treball</li> <li>5. Formes flexibles de treball</li> <li>6. Organització flexible de l'espai               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. L'aula com a espai multifuncional</li> <li>b. Objectius dels diferents espais de l'aula</li> </ol> </li> <li>7. Organització de mesures i suports</li> <li>8. Organització inclusiva d'estones de lleure               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Dinamitzadors del pati</li> <li>b. Mediadors de pati o guaites</li> <li>c. Punt d'informació jove</li> </ol> </li> <li>9. Tècniques de gestió d'aula               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Gamificació a l'aula</li> <li>b. Càrrecs</li> <li>c. Rutines</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaluació formadora (si les decisions les pren fonamentalment l'alumnat)               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autoavaluació i coavaluació</li> <li>b. Rúbrica</li> <li>c. Portafolis/carpeta d'aprenentatge</li> <li>d. Compartir objectius i criteris d'avaluació amb l'alumnat</li> </ol> </li> <li>2. Avaluació formativa si les decisions les pren fonamentalment el docent). Instruments d'avaluació:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Bases d'orientació: la finalitat és orientar l'alumnat en la seva tasca</li> <li>b. Esquemes</li> <li>c. Mapes conceptuals</li> <li>d. Diaris de classe</li> <li>e. Resums</li> </ol> </li> <li>3. Per aconseguir superar les dificultats i errors detectats               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Aprenentatge cooperatiu i entre iguals</li> <li>b. Tauleta àgil o Kanban</li> <li>c. Bastides de suport</li> <li>d. Hora de consulta setmanal</li> <li>e. Pactar contractes de treball</li> </ol> </li> <li>4. Múltiples formats d'activitats d'avaluació: esquemes, mapes conceptuals, exposicions orals, resums...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acció tutorial individualitzada               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Carta de compromís</li> <li>b. Entrevista amb la família</li> <li>c. Entrevista tutor-alumne</li> <li>d. Contractes</li> <li>e. La tutoria entre iguals</li> <li>f. Concreció de corresponsabilitats</li> <li>g. Pla d'acollida</li> <li>h. Carpeta individual d'activitats d'orientació</li> </ol> </li> <li>2. Acció tutorial al grup               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cohesió de grup</li> <li>b. Cercles de diàleg pràctiques restauratives</li> <li>c. Assemblea de classe</li> <li>d. Drets i deures del grup</li> <li>e. Sortides. Jornades</li> <li>f. Dinàmiques de grup</li> </ol> </li> <li>3. Programes i projectes específics               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Prevenció de situacions de conflicte</li> <li>b. Mediació escolar</li> <li>c. Filosofia 3/18</li> <li>d. Educació emocional</li> </ol> </li> <li>4. Orientació acadèmica i professional               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Orientació acadèmica (habilitats de treball, tècniques d'estudi, organització del temps...)</li> <li>b. Orientació professional</li> </ol> </li> <li>5. Espais d'aula (de calma, de treball individual...)</li> </ol>

Font: adaptació del document "Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals" elaborat pels referents d'atenció educativa inclusiva (RAI), des del curs 2019-20, formadors/es d'educació inclusiva (FEI) i el Servei d'atenció a la Diversitat i la Inclusió (SADI), durant el curs 2017-18, i per a la SD d'Educació Inclusiva, durant el curs 2018-2019.



- **Mesures addicionals o ordinàries:** Intervenció més intensiva i especialitzada per a l'alumnat que no evoluciona al mateix ritme que l'alumnat general de l'aula un cop ja s'han aplicat mesures i suports universals i diversificats. S'apliquen, doncs, mesures i suports addicionals que estan pensats per ajustar la resposta educativa **de manera flexible, preventiva i temporal**, focalitzant la intervenció en aquells aspectes del procés d'aprenentatge i del desenvolupament personal que poden comprometre l'avenç personal i escolar de l'alumnat. Aquestes estratègies es poden donar a l'aula ordinària (grup gran) o en grups reduïts amb més èmfasi en les pautes i instruccions diversificades. Aquests suports s'han de concretar en les programacions d'aula, han de constar en les actes d'avaluació i en cas que s'elabori un pla individualitzat (PI) també hi han de constar. A continuació es llisten algunes mesures i suports addicionals:

- a. Mesures d'acció tutorial específiques
- b. Mestres de suport (p. ex. mestres d'audició i llenguatge)
- c. Suport lingüístic i social
- d. Aules d'acollida (per a alumnat amb desconeixement de la llengua)
- e. Programes de diversificació curricular
- f. Apadrinament lector / grup de suport de la lectura
- g. Coordinació específica de professionals (psicologia, psicopedagogia, logopèdia, serveis socials, intèrprets, vetlla, etc.).
- h. ...

\*Cada regió estableix unes mesures i suports addicionals determinats i tenen una nomenclatura diferent.

- **Mesures intensives o extraordinàries:** intervenció amb **suport més intens i individualitzat** per a l'alumnat que segueix tenint dificultats amb els suports addicionals o que té un diagnòstic i un historial on s'indica que presenta dificultats per progressar en el seu aprenentatge. Es dissenyen i apliquen intervencions individualitzades en què es treballen habilitats que són un prerrequisit en etapes del desenvolupament prèvies. Els nens i nenes que no tenen un diagnòstic i necessiten aquest nivell de suport són candidats/es a ser avaluats/des per determinar un possible diagnòstic. Hi pot haver alumnat que després de la intervenció intensificada mostri millores importants per disminuir els suports i passar al nivell 2 (addicional/ordinari). Aquests suports intensius s'han d'establir en un pla individualitzat (PI) i han de constar en l'expedient acadèmic. A continuació, es llisten diverses mesures i suports intensius:

- a. Flexibilitat horària
- b. Mestres de suport específic
- c. Coordinació específica de professionals (psicologia, psicopedagogia, logopèdia, serveis socials, intèrprets, vetlla, etc).

d. Oferta educativa dels centres d'educació especial (escolaritat compartida), dels serveis de Suport Educatiu Domiciliari i dels centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos.

\*Cada regió estableix unes mesures i suports intensius determinats i tenen una nomenclatura diferent.

## 2. Model de resposta a la intervenció (RTI)

De manera interrelacionada al DUA, l'RTI ens permet determinar en quin nivell d'intervenció s'han de situar els/les diferents alumnes. El model de **resposta a la intervenció**, (RTI) permet comprendre com s'haurien **d'organitzar les diferents intervencions educatives i suports** que es proporcionen a l'alumnat amb la finalitat de donar resposta a les seves necessitats acadèmiques amb diferent intensitat (Fletcher i Vaughn, 2009).

El **model RTI** té l'objectiu d'**establir avaluacions que permetin la identificació o intervenció** precoces dirigides a l'alumnat en risc d'obtenir resultats limitats en el seu procés d'aprenentatge, per proporcionar els suports adequats i efectius que garanteixin aquest progrés. A més, en el model s'incorpora **l'avaluació de l'efectivitat de la intervenció segons el progrés de l'alumnat** amb la finalitat d'introduir modificacions per millorar la qualitat de la proposta pedagògica. Sovint el concepte d'RTI es mostra il·lustrat en un gràfic en forma de piràmide (Figura 5).

Per poder diferenciar quins suports necessita cada alumne/a cal administrar **avaluacions sistemàtiques** com els *screenings* universals i fer un **monitoratge del progrés**, així com aplicar una **avaluació dinàmica** per anar observant la capacitat d'aprendre. Per tenir una idea més concreta d'aquests tipus d'avaluació, a continuació es descriuen breument els quatre tipus d'avaluació que s'implementen comunament en un model d'RTI:

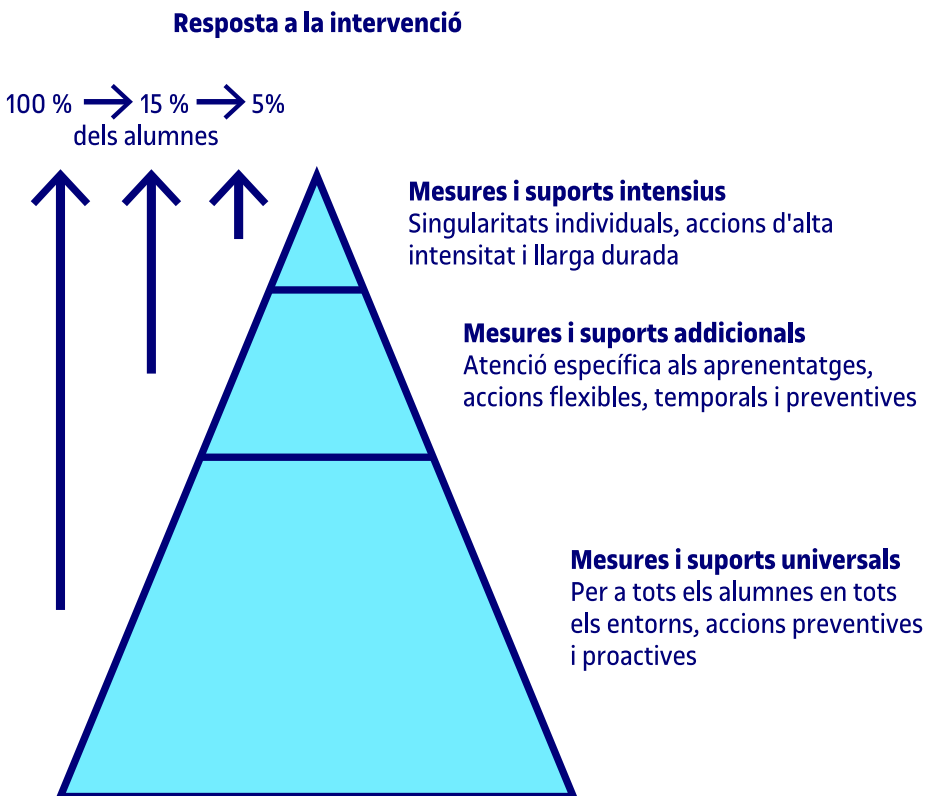
- Els **screening universals** s'administren a l'inici i a final de curs per obtenir una línia de base del rendiment de cada alumne/a per tenir una guia per dissenyar la intervenció a la classe. Es tracta d'avaluar sistemàticament per identificar qui progressa adequadament, qui es troba en risc de fracàs si no es proporciona assistència addicional, i qui es troba en alt risc de fracàs si no es proporcionen suports especialitzats.
- El **monitoratge del progrés** s'utilitza de forma més reiterada i freqüent (una vegada a la setmana, cada quinze dies o mensualment) per anar avaluant el progrés d'aprenentatge. Aquest tipus d'avaluacions són breus i els resultats s'analitzen i discuteixen per un equip col·laboratiu (p. ex., professorat i logopedes) per anar determinant quins suports necessita l'alumnat, identificar les tendències de creixement i ajustar el suport didàctic que necessita l'alumnat. Es pot marcar en format gràfic el progrés

de l'alumnat, això ajuda a identificar on hi ha una diferència entre el rendiment d'un/a alumne/a i el que s'espera d'altres alumnes de la mateixa edat o nivell.

- **L'avaluació diagnòstica** es fa per obtenir informació, en profunditat, sobre les habilitats específiques de l'alumnat i permet la planificació de l'ensenyament i les intervencions més eficaces.
- **L'avaluació dels resultats**, aplicada al final del curs, permet mesurar basant-se en els estàndards existents, objectius, etc., i proporcionar un *feedback* sobre l'eficàcia general del programa d'ensenyament.

Un programa eficaç d'RTI proporciona un continu d'intervencions esglaonades amb l'augment dels nivells d'intensitat i duració, basades en les dades derivades del seguiment que es fa de l'alumnat (Figura 5). **És important partir d'un enfocament preventiu i posar en relleu la implantació de mesures universals i addicionals per disminuir la necessitat de suports intensius** (Ivàlua, 2019).

Figura 5. Model de Resposta a la Intervenció



Font: Departament d'Ensenyament (2017). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Generalitat de Catalunya

Els suports que s'ofereixen en el dia a dia a l'escola poden adoptar moltes formes, però s'han de dissenyar de manera que modifiquin els elements del currículum, la classe o una activitat. Han de fomentar l'autonomia per permetre a l'alumnat l'accés al currículum, s'han d'adaptar d'una manera flexible a les seves necessitats i fortaleces i també a les del context; i han de tenir com a objectiu prioritari la possibilitat de la disminució o retirada del suport (Departament d'Ensenyament, 2017; Grañeras i Parras, 2008).

## 7. Coordinació dels equips professionals i els serveis que intervenen en els diferents àmbits de la vida dels infants

En aquest apartat es destaca la rellevància que els diferents equips professionals prenen en el desenvolupament global de la infància i com hi participen.

**Els marcs legals actuals tant autonòmics, estatals com europeus** que volen garantir l'educació com a dret fonamental de totes les persones també **recullen i regulen les actuacions que haurien de dur a terme aquests equips professionals i serveis**. Es considera que per aconseguir aquesta fita és imprescindible el compromís, la complicitat, la implicació i el diàleg entre tots els components de la comunitat educativa i del conjunt de la societat (docents, professionals d'atenció educativa, personal d'administració i serveis, equips directius, alumnat i famílies, serveis educatius, inspeccions educatives, moviments de renovació pedagògica, universitat, organitzacions sindicals, institucions i entitats del sector, etc.). Es fa èmfasi en la necessitat de coordinació entre els centres educatius perquè comparteixin formacions, projectes i activitats, i en què es garanteixi la relació d'aquests amb els serveis sanitaris i sociosanitaris, entre d'altres. A més, es fa èmfasi en la importància de l'atenció primerenca i la prevenció de les dificultats d'aprenentatge posant a l'abast els mecanismes de reforç necessaris. També s'incentiva el desenvolupament de programes i estratègies d'atenció educativa complementària com a suport a l'escolarització per a l'alumnat amb NESE (mitjançant fórmules no contractuals, amb entitats privades sense ànim de lucre, institucions o associacions, etc.)

Queda clara, doncs, la importància del **treball en xarxa** dels diferents equips professionals que participen en el desenvolupament de l'infant. Hi ha molts/es professionals que cal tenir presents de diversos àmbits, i la seva coordinació optimitzarà els beneficis en la infància. Quan els recursos comparteixen un mateix objectiu, que és aconseguir el millor desenvolupament dels infants, assegurem assolir el màxim potencial d'aquest desenvolupament. Un dels agents implicats és l'escola i el cos docent que ha de reconèixer la seva importància en la detecció de les necessitats específiques, **fugint del wait-to-fail**. És a dir, el fet d'esperar per actuar/intervenir provocant que s'agreugin les dificultats i que la millora de les dificultats siguin més difícils de resoldre. En aquest sentit, s'ha detectat que en alguns casos s'arriba a esperar fins als 7 o 8 anys per determinar que l'infant necessita ajudes. Aquest fet està comunament estès dins l'àmbit educatiu i **s'ha de promoure la detecció precoç** per evitar-ho. Per tal de fer un abordatge des de l'inici i amb la implicació dels equips professionals necessaris cal instaurar la coordinació d'aquests. **L'escola és el lloc on conflueixen aprenentatge, les relacions socials i la salut, i és el context natural on té lloc el desenvolupament integral de l'infant.**

Tal com s'ha anat recollint, actualment quan parlem d'infants amb NESE hem de fer referència no només a la seves dificultats sinó també a l'entorn en què aquests infants es desenvolupen. Això suposa un gran canvi de paradigma, ja que si fins ara els dissenys de les intervencions se centraven a tenir una etiqueta diagnòstica que recollia les dificultats i les capacitats de l'infant de manera aïllada, ara caldrà treballar per a tenir una orientació diagnòstica (si és el cas) que també **reculli com les característiques de l'entorn poden actuar com a barreres o facilitadores de les capacitats de l'infant i de l'eficàcia de les intervencions**. Per elaborar aquest diagnòstic tenint en compte l'entorn caldrà que els i les professionals que tenen competències per emetre'l (p. ex., psicòlegs i psicòlogues o logopedes) treballin conjuntament amb els equips docents i la família per considerar les seves observacions i detectar les barreres i facilitadors de l'entorn. Així doncs, **no es tracta de derivar unes funcions concretes i aïllades a cada professional, sinó de treballar de forma coordinada**. No obstant això, amb aquesta nova mirada, s'ha de tenir en compte que la nomenclatura diagnòstica que els equips professionals comparteixen per delinear les característiques de la infància amb NESE és tan útil com restringida i s'haurà d'entendre i completar identificant alhora les fortaleses de l'infant i la globalitat de les característiques de l'entorn on l'infant es desenvolupa.

Aquesta mirada i atenció a la infància s'hauria de fer de manera transversal i longitudinal. Hi ha professionals que hi tenen una participació puntual i n'hi ha d'altres que faran un seguiment al llarg dels anys. Sempre, però, de manera coordinada i treballant en xarxa. **Aquesta intervenció pot impactar en la infància de maneres diferents:**

- **Directa:** fent una tasca concreta amb l'infant (avaluació específica, intervenció ajustada a cada infant).
- **Indirecta:** a partir de la intervenció en el seu entorn, millorant les habilitats de l'equip docent, les famílies, les amistats, companys/es del grup-classe, professionals de l'educació, professionals del lleure, professionals de la salut, etc. oferint estratègies (pautes d'actuació, assessorament, formació específica en dificultats del llenguatge) per a la pràctica diària i les seves interaccions.

Quan aquesta mirada atenta esdevé detecció en l'escola, és la mateixa escola la que fa la derivació o la demanda d'observació al servei extern pertinent. Cal determinar quines eines necessitarà l'escola per tal de fer aquesta detecció precoç, **prioritzant el seguiment, les observacions acotades i les valoracions que se'n desprendran en la presa de decisions**. En conseqüència, de la derivació s'obtindran unes pautes concretes a tenir en compte en el desplegament curricular en mesures addicionals o intenses, i a partir d'aquí de manera inevitable **s'ha d'iniciar un treball en xarxa amb els altres agents educatius i els/les professionals d'altres àmbits socials i sanitaris**. Quan la detecció no es dona a l'escola sinó que és definida per un servei extern (pediatria, logopèdia, fisioteràpia, atenció primerenca, etc.) és igualment important involucrar-hi l'escola per tal d'atendre les necessitats de l'infant des de tots els vessants, i en coordinació amb els equips professionals implicats.

La tasca conjunta que han de fer els equips professionals ha de basar-se en el **treball col·laboratiu, coordinat i amb un objectiu comú**. Aquesta coordinació ha de passar per una entesa en la qual cada professional aporta els seus coneixements, i alhora reconeix els coneixements de la resta de professionals que hi participen. Com a professionals de diferents àmbits, els bagatges són diversos i han de sumar-se, complementar-se i convergir en accions concretes, úniques, funcionals i favorables al desenvolupament integral de l'infant. Ja hi ha evidència científica que demostra que aquesta és la forma òptima d'aconseguir els màxims beneficis per a l'alumnat amb NESE (Acosta et al., 2018). A més, els i les professionals han de tenyir els àmbits escolar, familiar, social i de salut de l'infant. No fer-ho en concordança implicaria que les mesures implementades siguin poc eficaces o que la necessitat d'aquestes s'allargui en el temps.

Com ja s'ha dit, els diferents agents amb què l'escola s'ha de coordinar poden formar part del sistema educatiu, i trobar-se **dins o fora de l'escola**, poden formar part del **sistema sociosanitari**, i també s'hi ha d'incloure la **coordinació amb la família**. Els equips professionals implicats dependran de les dificultats de l'infant i de les necessitats que se'n derivin. A continuació, es recullen, a grans trets, els àmbits que cal preveure i exemples dels agents a què en referim:

- **Vinculats a l'àmbit educatiu:**

- Dins l'escola: comissions d'atenció a la diversitat, mestres de suport, mestres d'audició i llenguatge, mestres d'educació especial, etc.
- Serveis externs vinculats a l'escola: tals com els equips d'assessorament, els centres de recursos específics, els centres d'educació especial proveïdors, etc.

- **Dins el sistema sociosanitari i sanitari** trobem centres de desenvolupament i atenció primerenca, centres de salut mental dedicats a la infància, diferents especialitats mèdiques, tals com equips de psiquiatria, de psicologia, d'infermeria, de neurologia, de traumatologia, de fisioteràpia, de logopèdia, etc., que poden ser tant de l'àmbit públic com privat.

- Finalment, **la família**. Considerada el context natural on l'infant creix, se sent acollit i estimat, la qual cosa té un impacte directe en el desenvolupament social i intel·lectual dels infants (Catalano i Catalano, 2014). Serà imprescindible, per tant, la seva vinculació a qualsevol intervenció que es faci.

Cal tenir present que l'escola també actua com a context natural. D'aquí la importància de treballar conjuntament diferents professionals, la família i l'escola per tal d'oferir les bastides necessàries en contextos naturals (família i escola) i assolir la generalització dels aprenentatges de l'infant.

A més, cal fer una **breu reflexió sobre l'eficiència dels serveis externs**. Sovint aquests serveis que depenen dels organismes públics estan saturats, i reben més sol·licituds de les que poden atendre. A més, el fet d'atendre molts infants amb poques hores disponibles provoca que no se'ls pugui oferir la intensitat i la quantitat d'intervenció necessària i crea una falsa sensació a les famílies que aquell infant ja està atès, quan en realitat l'atenció que rep és insuficient, la intervenció s'allarga i és poc eficaç. L'alternativa als serveis públics són els serveis privats, que han d'estar igualment coordinats amb l'escola. Sovint els

centres privats o concertats reben beques i ajuts per atendre els infants amb NESE i s'ha d'afermar la idea que, malgrat que no formin part del sistema públic i quedin desvinculats de l'escola, la seva tasca ha de ser igualment col·laborativa i tenir en compte tots els agents (escolars, socials, sanitaris i familiars) implicats en el desenvolupament de l'infant.

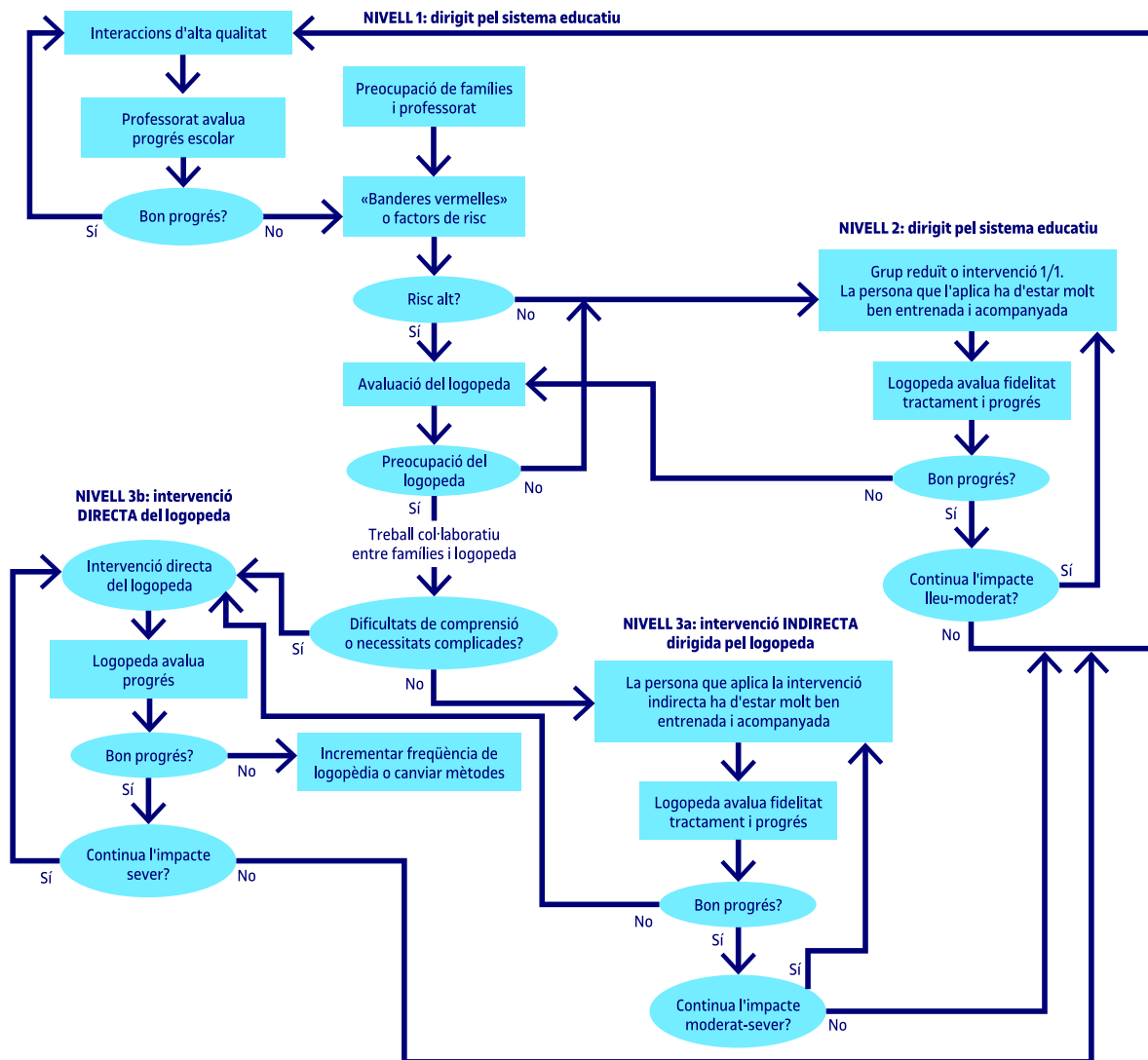
L'escola, per tal de donar la resposta educativa ajustada i d'incloure les diferents mirades de tots els equips professionals, també ha de regir-se pel **Disseny Universal per a l'Aprenentatge** (DUA) i de **Resposta a la Intervenció** (RTI) ja esmentats amb anterioritat. Aquesta coordinació s'ha de basar en la comunicació constant, el consens d'objectius, l'acord d'estratègies i metodologies i l'aplicació de mesures addicionals i/o intenses, segons les necessitats de l'infant. Alguns exemples de diferents mesures i suports centrades en la coordinació amb diferents professionals són:

- mesures universals/general: programes de prevenció i sensibilització,
- mesures addicionals/ordinàries: assessorament al professorat sobre programes específics i la detecció de barreres comunicatives,
- mesures intenses/extraordinàries: avaluacions i intervencions individuals.

Pel que fa a l'aplicació de l'RTI, en l'àmbit de la logopèdia existeixen diferents exemples que tenen en compte els rols de cada professional. Per exemple, un bon model és el proposat per Ebbels *et al.* (2019) que planteja un protocol atenent quins suports i tipus d'intervencions són necessaris segons els factors de risc de l'alumnat amb dificultats del llenguatge oral i quines funcions tindrà el/la logopeda i els/les educadors/es en cada cas. Una altra proposta és la que fa el Consejo General de Colegios de Logopedas (Sala *et al.* 2020), que descriu quina és la participació del/de la logopeda dins l'escola, recull les funcions d'aquest/a i les del/de la mestre/a d'audició i llenguatge i detalla la col·laboració entre tots dos. Conclou que el/la logopeda desenvolupa funcions que prenen com a punt de referència el trastorn, que el/la mestre/a d'audició i llenguatge desenvolupa funcions que prenen com a referència les necessitats educatives conseqüència del trastorn, i que fruit de la seva tasca col·laborativa s'han de dissenyar les mesures d'intervenció educativa, sempre dins el marc escolar.

Prenent com a exemples aquests models, caldria estendre'ls cap a tots els tipus de dificultats i cap a tots els agents implicats, **situant cada professional en el seu rol en cada nivell d'intervenció, i establint quina relació ha de tenir aquest amb la resta de professionals** (Figura 6).

Figura 6. Diagrama de flux per determinar els suports i tipus d'intervencions factors de risc de l'alumnat amb dificultats del llenguatge oral i les funcions del/de la logopeda i els/les educadors/es en cada cas



Font: adaptació d'Ebbels *et al.* (2019)



## 8. Falses creences de l'escola inclusiva

El canvi històric cap a la inclusió ha comportat que es mantinguin algunes creences o maneres de fer que segueixen perspectives anteriors a la inclusió. Aquestes creences han provocat que s'hagin pogut interpretar i implementar de manera errònia alguns termes relacionats amb la inclusió. En aquest sentit, **recollim un seguit de creences i pràctiques** que són defensades per professionals **que no donen una resposta adequada a pràctiques inclusives:**

*La nostra escola és inclusiva perquè tots els infants sempre són a l'aula ordinària.*

- Aquesta concepció parteix d'una idea errònia d'una de "les tres P" per treballar cap a la inclusió: la P de *presència*. Un dels objectius de l'escola inclusiva és aconseguir que tot l'alumnat estigui present a les aules ordinàries, però si aquesta presència no s'acompanya d'una metodologia i uns suports concrets no s'estarà treballant per la inclusió. En aquest sentit, cal trencar la concepció que l'educació inclusiva no ha de permetre el treball individualitzat amb alumnes amb NESE. La metodologia que acompanya l'escola inclusiva preveu diferents suports: universals, addicionals i intensius (vegeu apartat 6 d'aquest document). Els suports universals adreçats a tot l'alumnat seran clau perquè l'atenció individualitzada o en petit grup en un espai separat de l'aula ordinària no es doni en la gran majoria de les ocasions, però aquests **suports individualitzats, i en alguns casos separats, també es tindran en compte com una estratègia més amb l'objectiu d'atendre les necessitats i capacitats d'alguns infants i que no cal eliminar per complet.**

*La nostra escola és inclusiva perquè no fa diferències entre l'alumnat, tots/es fan el mateix.*

- Una escola que treballa cap a un procés inclusiu és aquella que comprèn que els infants són diversos. Les metodologies inclusives consideren que els infants tenen diferents estils d'aprenentatge i que per arribar a un propòsit comú s'han d'oferir representacions, propostes d'activitats i metodologies diferents. En aquest sentit, pensar que oferir les mateixes propostes d'aprenentatge per no "crear diferències" entre alumnes és una pràctica contrària a la diversificació que garanteix la inclusió. **Els infants tenen necessitats diferents i, per tant, han de poder tenir propostes d'aprenentatge diferents.**

*La nostra escola és inclusiva perquè no posem etiquetes diagnòstiques a cap alumne/a per no crear estigmes.*

- Aquesta visió respon a una comprensió parcial del terme diversitat en la qual es considera que, pel fet d'assumir que totes les persones som diverses, no s'ha de fer cap distinció entre aquelles persones que tenen, per exemple, una discapacitat. Aquestes pràctiques que eviten el diagnòstic d'alguna discapacitat, malaltia o trastorn poden comportar que es deixin de donar suports intensius a l'alumnat que més ho necessita. Aquest mite es relaciona amb l'ús de l'etiqueta "diversitat funcional", que pot invisibilitzar les persones amb discapacitat i no reconèixer les seves necessitats. Cal tenir en compte que l'educació inclusiva es relaciona amb el reconeixement de la diversitat com un fet natural i essencial de la societat, però a la vegada reconeix les persones amb discapacitat com un col·lectiu amb unes necessitats específiques de suport. **Reconèixer la diversitat no significa eliminar les diferències, sinó donar-los la rellevància que els pertoca per poder oferir els suports adients.**

*L'escola inclusiva és aquella que deixa que els infants es desenvolupin lliurement, sense posar pressió en el seu desenvolupament. Per això durant les primeres etapes escolars no cal aixecar alarmes innecessàries que preocupin les famílies. Si no ho fan ara, ja ho faran.*

- Aquesta concepció dificulta treballar per garantir la detecció i l'atenció precoç de possibles dificultats futures. La detecció de les limitacions que poden tenir alguns infants en les primeres etapes del desenvolupament ha de servir per pensar i concretar els suports necessaris per millorar el seu funcionament i prevenir en un futur dificultats més greus. **Si no es fa un seguiment precoç del desenvolupament dels infants, es poden perdre etapes vitals crucials per prevenir dificultats posteriors i anticipar mesures i suports.**

*Perquè la nostra escola sigui inclusiva haurien de desaparèixer els i les mestres d'educació especial.*

- Contràriament a aquesta creença, el que busca l'educació inclusiva és reconceptualitzar el rol de les figures de suport i repensar les seves funcions. Les mestres d'educació especial o d'audició i llenguatge, per exemple, són professionals molt necessàries per caminar cap a la inclusió de les escoles. Això suposa que el professorat especialista no intervingui de manera aïllada amb els infants que "no compleixen la norma" sinó que es treballi de manera col·laborativa i coordinada entre diferents professionals per garantir els suports necessaris. **Mestres especialistes i mestres amb rol tutorial podran programar les sessions conjuntament per garantir un disseny universal de l'ensenyament, intervenir conjuntament en una mateixa aula i avaluar de forma conjunta tot l'alumnat.**

## Referències

- Acosta-Rodríguez, V. M. [Víctor], del Valle Hernández, N. [Nayarit] i Ramírez-Santana, G. [Gustavo]. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 38(2), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Adam-Alcocer, A. L. [Ana Luisa] i Giné, C. [Climent]. (2018). Els suports com un medi per ajustar el context a les necessitats de l'alumnat. L'escala d'Intensitat dels Suports per a infants i adolescents. *Reptes*, 3, 4-10.
- Ainscow, M. [Mel], Booth, T. [Tony] i Dyson, A. [Alan]. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz Sánchez, P. [Pilar]. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz Sánchez, P. [Pilar] i de Haro Rodríguez, R. [Remedios]. [(1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. A F. J. [Francisco de Jesús] Salinas i E. [Esther] Moreno, *Semejanzas, diferencias e intervención educativa*. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial, (pp. 141-148). ISBN 84-920918-6-X
- Booth, T. [Tony] i Ainscow, M. [Mel]. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la educación inclusiva. <https://hdl.handle.net/11162/203733>
- Booth, T. [Tony] i Ainscow, M. [Mel]. (2006). *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. [Traduït per Duran, D. [David], Font, J. [Josep], Giné, C. [Climent] i Miquel, E. [Ester].]. ICE-UB. Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya.
- Booth, T. [Tony] i Ainscow, M. [Mel]. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. [Traduït per Echeita G. [Gerardo], Muñoz, Y. [Yolanda], Simón, C. [Cecilia] i Sandoval, M. [Marta].]. FUHEM i OEI.

- Catalano, H. [Horatiu] i Catalano, C. [Cristina]. (2014). The importance of the school-family relationship in the child's intellectual and social development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 406-414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.179>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castejón, E. [Ester], López, C. [Conxi] i Selga., M. [Miquel] (2022). *La programació a partir del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) [Recurs d'aprenentatge]*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (2007). Índice para la Inclusión [Traduït per González-Gil, F. [Francisca], Gómez-Vela, M. [María], i Jenaro, C. [Cristina].]. ICE-UB.
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (2004). *Lenguaje inclusivo. Pautas para el uso de un lenguaje correcto, respetuoso y consensuado para referirse a las personas con discapacidad física y orgánica y comunicar de manera no sexista*. COCEMFE. [https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2019/02/20181010\\_COCEMFE\\_Lenguaje\\_inclusivo.pdf](https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2019/02/20181010_COCEMFE_Lenguaje_inclusivo.pdf)
- Departament de Cultura (2021). *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2017). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Generalitat de Catalunya.
- Ebbels, S. [Susan], McCartney, E. [Elspeth], Slonims, V. [Vicky], Dockrell, J. E. [Julie] i Norbury, C. F. [Courtenay]. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Echeita, G. [Gerardo]. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. [Gerardo]. (2016). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>
- Echeita, G. [Gerardo] i Ainscow, M. [Mel]. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Esteve, J. [José]. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. A E. [Emilio] Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp. 19-69). Siglo XXI.

- Fletcher, J. M. [Jack] i Vaughn, S. [Sharon]. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Fundación Descúbreme (2020). *Guía sobre el Lenguaje inclusivo: discapacidad y género*. <http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2020/10/Gu%C3%ADa-lenguaje-inclusivo.pdf>
- García Rubio, J. [Juan]. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/infografies/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. (2022). *TERMCAT* (Centre de terminologia de la llengua catalana). <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/118/search/discapacitat?type=basic&language=&condition=match>
- Generalitat Valenciana i Cefire Educación Inclusiva (2020). *Orientacions per programar amb Disseny Universal i Accessibilitat (DUA-A)*. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/va/2020/06/22/orientacions-dua-a/>
- Grañeras, M. [Montserrat] i Parras, A. [Antonia] (coord.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE/MEPSYD. Colección Estudios e Informes.
- Ivàlua (2019). *Un sistema inclusiu d'atenció a les necessitats educatives millora els resultats acadèmics, les competències socials i redueix l'abandonament de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge*. <https://www.ivalua.cat/ca/actualitat/un-sistema-inclusiu-datencio-les-necessitats-educatives-millora-els-resultats-academics>
- Leon, M. J. [María José]. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Ed. Síntesis.
- Muntaner Guasp, J. J. [Joan Jordi]. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.

- Muntaner, J. J. [Joan Jordi]. (2010). De la integració a la inclusió: un nuevo modelo educativo. A P. [Pilar] Arnaiz, M. D. [María Dolores] Hurtado y F. J. [Francisco Javier] Soto (coord.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp.1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1959). *Declaración de los derechos del niño*. [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- Parrilla, A. [Ángeles]. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-31.
- Pujolàs, P. [Pere] i Lago, J. R. [José Ramón]. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. A P. [Pere] Pujolàs, (ed.) i J. R. [José Ramón] Lago (coord.), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Ed. Eumo.
- Sala, M. [Mireia], Giné, C. [Climent], Garriga, E. [Enriqueta]. (2020). *El logopeda en el marco de la escuela inclusiva*. Consejo General de Colegios de Logopedas.
- Schalock, R. L. [Robert], Borthwick-Duffy, S. A. [Sharon], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Will], Coulter, D. L. [David], Craig, E. M. [Ellis], Gomez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Thompson, J. R. [James], Verdugo-Alonso, M. A. [Miguel Ángel], Wehmeyer, M. L. [Michael] i Yeager, M. H. [Mark]. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of supports*. American Association on Intellectual Disabilities.
- Shogren, K. A. [Karrie], Bradley, V. J. [Valerie], Gómez, S. C. [Sharon], Yeager, M. H. [Mark] i Schalock, R. L. [Robert]. (2011). Política pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(2), 7-25.
- Summers, J. A. [Jean Ann], Marquis, J. [Janet], Mannan, H. [Hasheem], Turnbull, A. P. [Ann], Fleming, K. [Kandace], Poston, D. J. [Denise], Wang, M. [Mian] i Kupzyk, K. [Kevin]. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/10349120701488848>

Thompson, J. R. [James], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Wil], Schalock, R. L. [Robert], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Wehmeyer, M. L. [Michael], Borthwick-Duffy, S. A. [Sharon], Coulter, D. [David], Craig, E. M. [Ellis (Pat)], Gómez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. A. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] i Yeager, M. H. [Mark]. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>

Thompson, J. R. [James], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Wil], Schalock, R. L. [Robert], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Wehmeyer, M. L. [Michael], Borthwick-Duffy, S. [Sharon], Coulter, D. L. [David], Craig, E. M. [Ellis (Pat)], Gomez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. A. [Ruth], Reeve, A. [Alya], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel], Yeager, M. H. [Mark]. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual [Traduït per Ibáñez García, A. [Alba]]. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22.

Turnbull, A. P. [Ann], Turnbull, H. R. [Rutherford] i Kyzar, K. [Kathleen]. (2008). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

UNESCO (2013). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa)

Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] i Schalock, R. L. [Robert]. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

Wehmeyer, M. [Michael]. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

