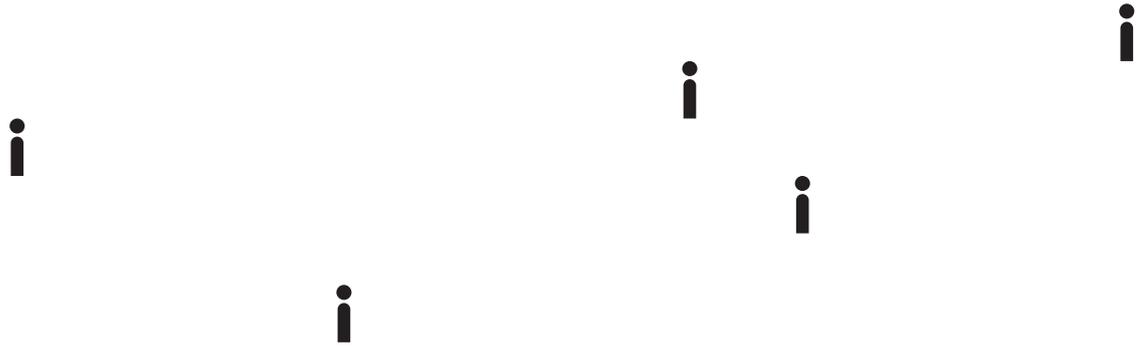
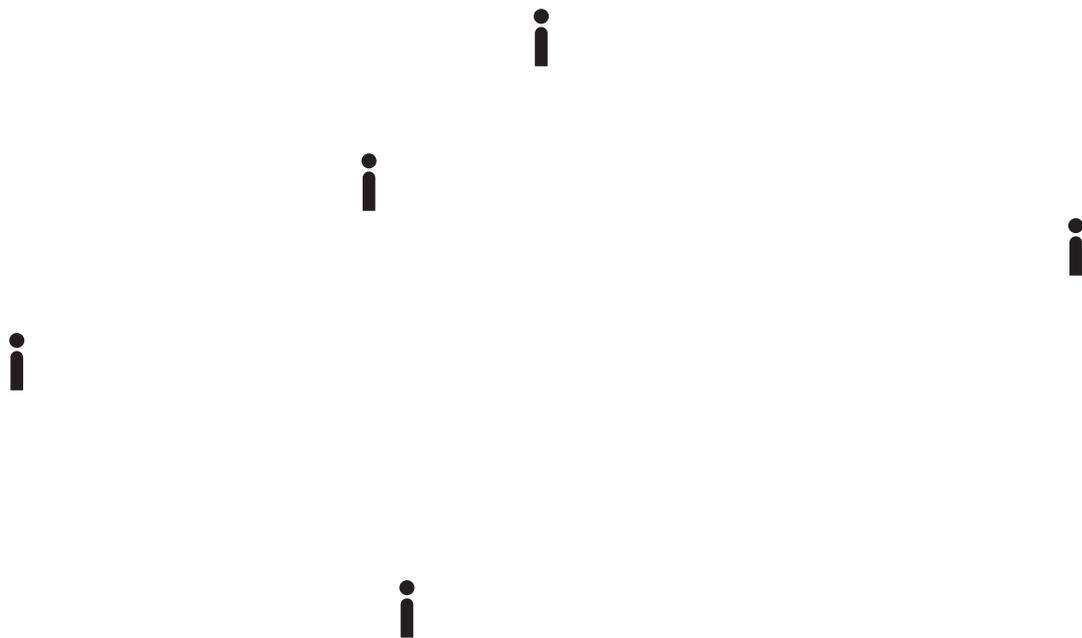


2 educació inclusiva



Aprender juntos/as para vivir juntos/as

Plan de acción 2008-2015



Índice

1. Introducción	3
2. Educación inclusiva: educación para todos/as, escuela para todos/as.....	6
3. Principios. El marco general del Plan de acción «Aprender juntos/as para vivir juntos/as».....	9
4. El alumnado con más necesidades específicas de apoyo en el marco de la educación inclusiva	11
5. Condiciones y criterios para avanzar hacia la educación para todos/as y para favorecer el desarrollo de centros inclusivos	14
6. Inserción social y laboral y transición a la vida adulta	29
7. Colaboración de familias y profesionales	31
8. Formación para la educación inclusiva	34
9. Gestión del Plan	38
10. Mapa de servicios y recursos	40
11. Calendario.....	43
12. Presupuesto	46
13. Referencias bibliográficas	48
Anexo. Mapa de servicios y recursos	52

1. Introducción

Garantizar una educación de calidad y conseguirla para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características personales, se ha convertido, en las últimas décadas, en uno de los objetivos más destacables de los/as profesionales, las familias, las instituciones y las personas comprometidas con la educación.

Este gran objetivo, que en los últimos años ha ido adoptando el nombre de *educación para todos/as y escuela para todos/as* (Booth y Ainscow, 2004; Giné, 2001; UNESCO, 1994; Stainback, 1999) sobrepasa hoy la voluntad, expresada ya años atrás, de incorporar al alumnado hasta entonces excluido del sistema educativo.

Avanzar hacia la **educación inclusiva**, caminando así hacia auténticas **escuelas para todos/as**, implica a toda la comunidad educativa, al alumnado, al profesorado y a las familias, así como a las administraciones correspondientes, en un objetivo común: conseguir que, progresivamente, todo el alumnado vea satisfecho su derecho a ser escolarizado en la escuela de su barrio o pueblo, sin ver por ello comprometido el derecho igualmente importante de obtener la respuesta ajustada a sus singulares necesidades educativas.

En la historia reciente, las diferentes declaraciones de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE apuntan en esta dirección. En este sentido, la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), documento aprobado por aclamación y por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, que se ha convertido en un importante referente para la innovación pedagógica y para las políticas educativas, recomendó que "todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal, que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor, que cubra las mencionadas necesidades", defendiendo también que "las escuelas ordinarias con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para conseguir la educación para todos/as" y sugiriendo, a la vez, que "estas escuelas pueden ofrecer una educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficiencia de la totalidad del sistema educativo".

Unos años después, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en la 54a Asamblea Mundial de la Salud el 22 de mayo de 2001, dio un impulso a la nueva cultura de la discapacidad con dos proposiciones básicas:

1. La consideración de la discapacidad como un fenómeno humano universal, y no como un rasgo diferenciador de una minoría social para la que sea preciso hacer políticas especiales.
2. La comprensión de la diversidad como fruto de una interacción compleja entre las condiciones de salud de una persona y los factores personales y de entorno, en la que la intervención en cualquiera de las partes modifica o puede modificar las otras como elementos de un sistema complejo.

Más recientemente, la Convención para la Defensa de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, ratificada por la mayoría de Estados miembros de la ONU el día 30 de marzo de 2007, reconoce igualmente los derechos de niños/as y jóvenes con discapacidad de disfrutar de un sistema de educación inclusivo, con acceso a la educación obligatoria en las mismas condiciones que los demás miembros de la comunidad, sin exclusión por razón de discapacidad, con los ajustes y apoyos necesarios para potenciar el máximo desarrollo académico, personal y social.

También las iniciativas legislativas en nuestro país y en nuestro entorno se han hecho eco de esta orientación y se convierten igualmente en referentes de este Plan de acción: el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE) de 1978; la Circular de 4 de septiembre de 1981, que establece criterios en el ámbito de la educación especial en Cataluña; el Decreto 117/84, de 17 de abril, sobre la ordenación de la educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario; la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y sus correspondientes despliegues; la Ley Orgánica de la Educación (2006); el Plan Director de Educación Especial (2003), y el Pacto Nacional para la Educación (2006).

La nueva Ley de Educación de Cataluña (LEC) destaca, en la exposición de motivos, la necesidad de adecuar la actividad educativa para atender a la diversidad del alumnado y la consecución de una igualdad de oportunidades mayor. Asimismo, en el título preliminar, incluye como uno de los principios fundamentales del sistema educativo catalán "la cohesión social y la educación inclusiva como base de una escuela para todos/as". Más adelante, en su articulado, afirma que la atención educativa de todo el alumnado se rige por el principio de inclusión, y se definen los criterios de organización pedagógica que deben facilitar la atención educativa de todo el alumnado y, en particular, de aquel que puede encontrar más barreras en el aprendizaje y la participación, derivadas de sus condiciones personales de discapacidad. También prevé que los centros de educación especial (CEE) puedan desarrollar servicios y programas de apoyo a la escolarización de alumnado con discapacidad en centros ordinarios.

Más allá de estas referencias importantes, sería un error no destacar también las otras dos fuentes que han contribuido sin duda a orientar el camino hacia la **escuela para todos/as**: por un lado, las prácticas educativas ya desarrolladas en esta dirección tanto en centros ordinarios como de educación especial y, por otro lado, la investigación que se ha realizado sobre este tema. Una y otra se añaden al patrimonio con el que podemos contar en el momento de desarrollar este Plan y dibujar las líneas de futuro.

En línea con lo que acabamos de presentar, este **Plan de acción "Aprender juntos/as para vivir juntos/as"** nace con la voluntad de integrarse en el conjunto de actuaciones ya impulsadas por el Departamento de Educación para favorecer la **educación de calidad para todos/as**, haciendo especial hincapié, en el momento actual, en potenciar el acceso del alumnado con condiciones personales de discapacidad a la educación inclusiva, como uno de los ejes básicos de la calidad del sistema educativo catalán. Y es que, tal como subrayó Stainback (1999), "esperamos que pronto podamos hablar simplemente de dar una educación de calidad a todos/as los/as alumnos/as. Sin embargo todavía existen alumnos/as excluidos/as de la vida escolar y comunitaria normal".

Asimismo, el Plan de acción favorecerá también el desarrollo y la articulación de buenas prácticas en el conjunto del sistema educativo, orientando propuestas relativas al

despliegue normativo, a la formación, a la ordenación y utilización de recursos y a la evaluación y revisión de los avances conseguidos.

El Plan de acción "Aprender juntos/as para vivir juntos/as" es, pues, un instrumento específico a disposición de toda la comunidad educativa para alcanzar los objetivos siguientes:

— Avanzar en la escolarización inclusiva del conjunto del alumnado en centros escolares ordinarios.

— Impulsar metodologías que favorezcan la participación de todo el alumnado en los entornos escolares ordinarios.

— Optimizar los recursos de apoyo para la escolarización del alumnado con discapacidad en entornos ordinarios.

— Avanzar en la coordinación interdepartamental para la atención integral del alumnado con discapacidad durante la escolaridad y en la transición a la vida adulta.

— Definir el mapa de recursos y servicios para la educación del alumnado con discapacidad en Cataluña.

2. Educación inclusiva: educación para todos/as, escuela para todos/as

Considerando las diferentes formas de definir la educación inclusiva presentes en la actualidad, podemos convenir que, en general, se ha considerado que la inclusión, o la educación para todos/as, tiene que ver con la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer una educación eficaz y de calidad para todo el alumnado y con la voluntad de ofrecerla en entornos comunes y compartidos.

Sin embargo, como han señalado diversos autores (Ainscow, 2001, y Giné, 2008), podemos identificar tradiciones diferentes en la forma de entender la inclusión: la que se asocia a la atención al alumnado con discapacidad, la que se asocia a colectivos con riesgo de marginación, la que se orienta prioritariamente a la mejora de la escuela para todos/as y la que entiende la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Estas tradiciones han llevado a unos países a poner énfasis en la reforma de la educación especial, mientras que otros lo ponen en las modificaciones que se producen en la educación ordinaria (Ainscow, 2005b; Giné, 2005; Marchesi, 2001; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2007).

En Cataluña los cambios se iniciaron con reformas de la educación especial, para evolucionar, tiempo después y de forma progresiva, hacia una orientación que —como ha destacado Marchesi (1999)— ha pasado a considerar esencial la mejora del conjunto del sistema. Así, desde la LOGSE y los decretos 75/1992 y 299/1997 de la Generalitat de Cataluña, ya no se habla de integración, sino que se considera la diversidad como un rasgo propio y característico del conjunto del sistema.

Stainback (2001) en un enunciado sintético que ha sido citado ampliamente, definió la educación inclusiva como “un proceso por el que se ofrece a todos/as los/as niños/as, sin distinción de la capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para seguir siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros/as, y junto con ellos/as, dentro del aula”. Enfatizaba así, la pertenencia de cualquier alumno/a a una comunidad y, a la vez, remarcaba el carácter interactivo y compartido del aprendizaje escolar.

En esta misma dirección, la experiencia de los centros que han llevado a cabo prácticas que propician la educación para todos/as, así como su investigación, han llevado a Ainscow (2005) a destacar los aspectos siguientes:

— **La inclusión es un proceso sin fin para encontrar mejores formas, cada vez más adecuadas, de responder a la diversidad.** Tiene que ver con el hecho de convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. Desde este punto de vista, la diferencia se convierte en un factor positivo y en un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos/as.

— La inclusión se interesa —y pone especial atención— en la **identificación y la eliminación de las barreras en el aprendizaje y la participación** que pueda encontrar

el alumnado. Consiste en utilizar la información adquirida a partir de la observación de las políticas y las prácticas educativas, para estimular la creatividad y la resolución de las dificultades.

— **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado.**

Como *presencia* se entiende el emplazamiento donde el alumnado aprende, interesándose por el hecho de que sea en entornos lo más normalizados posibles; la *participación* hace referencia a la calidad de la experiencia de los/as escolares en el centro y, por lo tanto, incluye tanto su experiencia colaboradora, como la opinión del alumnado, y *el éxito* remite al resultado obtenido por el alumnado en el conjunto de la actividad escolar y no tan sólo al resultado de pruebas o exámenes.

— **La inclusión se fija también, de forma especial, en aquellos grupos de alumnado con mayor riesgo de marginación o de exclusión, o de no conseguir un rendimiento adecuado en el aprendizaje escolar.** Ello implica una responsabilidad especial de las diferentes instancias administrativas hacia estos grupos de alumnado, así como la necesidad de hacer un seguimiento específico de la *presencia, la participación y el éxito*, antes mencionados.

Desde este Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as”, cuando se habla de inclusión se comparte el criterio según el cual no se trata de devolver (reintegrar) a nadie, sino de evitar dejarlo fuera de la vida escolar ordinaria. No se trata de incorporar a los excluidos, sino de construir un sistema capaz de dar respuesta a las necesidades de cada uno/a.

Se entiende también que trabajar en la perspectiva de la escuela para todos/as, significa también pasar de la idea de ayudar sólo al alumnado con discapacidad a la idea de dar el apoyo necesario a cualquier alumno/a, de acuerdo con lo que necesite, con el objetivo de fomentar la participación de todos/as en las actividades del grupo clase.

Un centro inclusivo, como ha propuesto Porter (2001), es aquel en el que el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades va a la clase común con los/as compañeros/as de su edad, donde irían si no tuvieran ninguna discapacidad.

Así, la educación inclusiva es un proceso que empieza con el reconocimiento de las diferencias que existen entre los/as estudiantes, y con el respeto y la construcción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de estas diferencias, reduciendo las barreras en el aprendizaje y en la participación para todo el alumnado, y no solamente para los que presentan discapacidades o tienen necesidades educativas especiales (Booth, T. y Ainscow, M., 2004).

En una escuela inclusiva, como ha destacado Pujolàs (2005), no existe alumnado corriente y alumnado especial, sino simplemente alumnos/as, sin adjetivos, cada uno/a con las características y necesidades propias, entendiendo la diversidad como un hecho natural y, por lo tanto, teniendo en cuenta estas diferencias, para que todos/as los/as alumnos/as, que son diversos/as, aprendan al máximo de sus posibilidades. En este contexto, el alumnado con discapacidad participa tanto como puede en las actividades generales y en la vida del centro, así como en las actividades de enseñanza y aprendizaje, dentro del aula ordinaria.

Desde esta perspectiva, en este Plan de acción se asume el punto de vista adoptado por el *Índice para la inclusión* (Booth, T. y Ainscow, M., 2004) cuando se detiene a considerar tres dimensiones interconectadas en la mejora de la educación escolar: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Para que se consolide cualquier mejora en los centros, en el camino de la educación eficaz e inclusiva de todo el alumnado, es preciso que se desarrollen las tres dimensiones.

Sin embargo, como se subraya en el mismo texto, es preciso tener en cuenta que las “culturas escolares” son un punto clave en el desarrollo de las mejoras y en la activación o el freno de la enseñanza y el aprendizaje.

La cultura de la escuela está formada por las creencias y las convicciones básicas del profesorado y de la comunidad educativa en relación con la enseñanza y el aprendizaje del alumnado y con el funcionamiento del centro. Más allá de incluir sólo los sistemas de enseñanza y aprendizaje del centro, la cultura de la escuela incluye también aspectos como las normas, que afectan a la comunidad educativa, los sistemas de información y comunicación, las relaciones entre el profesorado o entre el profesorado y las familias, u otros valores compartidos por los miembros de la comunidad (Huguet, 2006; Marchesi y Martín, 2000).

En este sentido volvemos a coincidir con el *Índice para la inclusión* cuando afirma que es a través del progreso en las culturas escolares inclusivas que el profesorado y el alumnado nuevo pueden desarrollar y mantener los cambios en las políticas y en las prácticas.

3. Principios. El marco general del Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as”

En el camino hacia una escuela para todos/as, los objetivos y las actuaciones que se propone desarrollar el Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as” parten de los siguientes principios, que definen el marco general que orienta este Plan:

— **Inclusión.** El principio de inclusión afirma que los centros educativos deben estar abiertos a todo el alumnado sin discriminaciones ni exclusiones, considerando a todo el alumnado miembro de pleno derecho.

De este principio se deduce la voluntad de avanzar, progresivamente y al máximo de las posibilidades, en la escolarización del alumnado en centros ordinarios, potenciando asimismo la participación más activa y plena posible de todos/as en las actividades del centro.

— **Normalización.** La atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de condiciones personales de discapacidad, de graves dificultades de aprendizaje o de otras dificultades, se lleva a cabo, al máximo, con los recursos ordinarios previstos para todo el alumnado y en los contextos y entornos ordinarios, hecho que favorece la participación del/de la alumno/a con necesidades educativas especiales en actividades conjuntas con el resto del alumnado.

La intervención con apoyos y recursos específicos se lleva a cabo fomentando que sean los servicios o los recursos específicos los que se aproximen al entorno del/ de la alumno/a (su aula, su centro, su zona, etc.) antes que desplazar al/a la alumno/a.

— **Igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la participación.** El sistema educativo debe ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de participar en las actividades ordinarias, ofreciendo a quien más lo necesita los apoyos y las formas de atención que necesiten para poder compartir estas actividades y alcanzar al máximo los objetivos de aprendizaje previstos en la etapa correspondiente.

La educación que se ofrece en los centros educativos debe promover la participación del alumnado en la comunidad de la que forma parte y dar respuesta a las necesidades educativas singulares de cada alumno/a.

Personalizar la educación es necesario para todo el alumnado, y requiere una atención y unas actuaciones más específicas cuando se trata de alumnado con necesidades educativas especiales.

La personalización de la educación implica el reconocimiento de diferentes ritmos de aprendizaje y de diferentes tipo de participación, y no necesariamente, ni solamente, una atención individual, sino que supone dirigir una mirada más personalizada hacia el/la alumno/a y el entorno, que permita identificar mejor las barreras al aprendizaje que está afrontando el alumnado, concretando, cuando sea necesario, planes individualizados y activando la reorganización de los recursos para su mejor atención.

Más allá del entorno estrictamente escolar, es preciso fomentar también la participación del alumnado en las actividades complementarias y extracurriculares presentes en su entorno comunitario, velando por la supresión de barreras que la puedan impedir y creando medios que la faciliten.

— **Atención educativa de proximidad.** Garantizar el derecho de todo el alumnado a recibir atención educativa cercana al entorno donde vive y determinar criterios eficientes de sectorización y coordinación de los servicios educativos generales y específicos a fin de favorecer la educación de los/as niños/as mediante una intervención más integrada.

— **Participación y corresponsabilización.** La participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y la implicación de la comunidad social, desde las respectivas responsabilidades, son elementos imprescindibles para favorecer la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. Las familias del alumnado afectado deben participar en la toma de decisiones sobre la escolarización de sus hijos/as y en el desarrollo del proceso educativo de los/as niños/as.

4. El alumnado con más necesidades específicas de apoyo en el marco de la educación inclusiva

4.1. De las necesidades educativas especiales del alumnado a las barreras para el aprendizaje y la participación que puede presentar el entorno

A finales de los años setenta, el informe Warnock (1978) introdujo el concepto de *necesidades educativas especiales*, que dio lugar a un importante replanteamiento de la atención educativa y la escolarización de alumnado con condiciones personales de discapacidad o de alumnado con situaciones de riesgo derivadas de situaciones sociales singulares.

Hablar de *necesidades educativas especiales* permitió dejar de centrar la atención en las eventuales carencias o limitaciones de cada alumno/a concreto/a, para fijarse sobre todo en las condiciones que requería su atención educativa, tanto en relación a actuaciones especiales como a la modificación de aspectos curriculares o a los recursos singulares que se debían ofrecer. De esta manera, **empezaba a perder peso la descripción individual de la discapacidad o de otras etiquetas diagnósticas del/de la alumno/a concreto/a, para empezar a prestar una atención nueva y mayor a las condiciones de aprendizaje que era preciso que ofreciera el entorno.** Las necesidades educativas especiales remitían a aquellos apoyos o recursos que necesitaban, de forma complementaria, algunos/as alumnos/as. Se les llamó especiales porque no eran los comunes a todo el alumnado y eran complementarios porque se añadían a lo que era común para todo el alumnado.

Desde esta perspectiva se puso de manifiesto que, alumnos con la misma categoría de “discapacidad”, de acuerdo con los patrones diagnósticos tradicionales, podían tener necesidades educativas diferentes, según el entorno familiar, escolar o social donde se encontraran y —lo que es todavía más remarcable— podía cambiar significativamente el carácter “especial” de las necesidades educativas evidenciadas. Así, un/a alumno/a que en una escuela requería un tipo de apoyos, podría necesitar otros diferentes en la población o en la escuela de al lado.

Más recientemente se ha introducido el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Ainscow, M., 2001; Booth, T. y Ainscow, M., 2004; Stainback, S. y Stainback, W., 1999), que ha puesto de manifiesto y enfatizado la importancia del contexto en la determinación del grado de dificultades resultantes. Ya no cuentan sólo las necesidades derivadas de las condiciones personales de discapacidad de un/a alumno/a, sino que empiezan a considerarse especialmente relevantes las barreras que presenta el entorno a las posibilidades de aprendizaje de cada persona.

En esta misma dirección, Porter (1990) señala como las diferencias más significativas entre un enfoque tradicional de la educación especial y un enfoque inclusivo, radican en el hecho de que el primero se centra en el/la alumno/a —basándose sobre todo en

diagnósticos prescriptivos y primando el papel de los programas individualizados—mientras que el segundo prioriza y se centra en la consideración del grupo clase, planteándose el tipo de actuaciones y recursos que es preciso desarrollar e incorporar en el aula y el centro, para resolver mejor las dificultades que tiene cualquier niño/a.

4.2. El Plan de acción y el alumnado con discapacidad

A pesar de que se insiste en el hecho de que la atención a la diversidad y la perspectiva de la escuela inclusiva afecta al conjunto del alumnado y de la comunidad educativa, hoy en día, el alumnado con discapacidad requiere una consideración especial por dos razones: por un lado, porque es el alumnado todavía excluido de los centros ordinarios y, por otro, porque su plena incorporación al sistema ordinario de escolarización requiere algunos cambios, para los que son precisas actuaciones estructurales específicas.

Por ello, el Plan de acción, además de destacar aspectos generales indispensables para que los centros educativos avancen hacia una educación para todos/as, se detiene también, y de forma específica, en la concreción de medidas favorecedoras de la incorporación del alumnado con discapacidad a los centros ordinarios, con el objetivo de conseguir las condiciones adecuadas de calidad educativa y de bienestar relacional para todo el alumnado.

4.3. El apoyo y los recursos de apoyo

A la hora de definir los apoyos necesarios para la puesta en funcionamiento de la educación inclusiva, nos resultan útiles las aportaciones de Stainback (2001) cuando destaca que la provisión de apoyo efectivo depende, en parte, de lo que acordamos que se espera de este apoyo. En el caso del aula inclusiva parecen deseables, al menos, dos resultados:

—que todo el alumnado tenga éxito en las actividades curriculares y sociales;

—que el profesorado sienta que recibe auténtico apoyo en sus esfuerzos por promover el éxito del/de la alumno/a en el desarrollo de la actividad educativa y en la interdependencia positiva con el grupo clase.

Desde esta perspectiva, los apoyos pueden tener características muy diversas y la única condición importante es que resulten eficaces para el objetivo perseguido.

También el *Índice para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2004) nos aporta una nueva perspectiva de los **apoyos** cuando los define como **“todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado”** indicando, además, que el apoyo individual es sólo una parte de los posibles apoyos que pueden mejorar el aprendizaje del alumnado. Así, también serán apoyos el hecho de disponer de programaciones de aula que favorezcan la diversificación de actividades o de haber consensuado criterios que permitan diversas formas de participación y de evaluación.

Es en este contexto donde se pueden incluir los **recursos de apoyo**. En este caso se está hablando de **la aportación de materiales tangibles** (como teclados adaptados para or-

denadores, sillas o mesas especiales, materiales singulares de trabajo, etc.) **o de la participación de profesorado** (doble profesorado en el aula, desdoblamiento de grupos...) **o de otros profesionales** (logopedas, fisioterapeutas, auxiliares, etc..) que ayudan al profesor o profesora del grupo clase. Más adelante trataremos, de forma específica, sobre las formas de articular los recursos de apoyo en una acción compartida y eficaz, que favorezca la inclusión del alumnado.

5. Condiciones y criterios para avanzar hacia la educación para todos/as y para favorecer el desarrollo de centros inclusivos

Las buenas prácticas en la construcción de una escuela para todos/as, las experiencias de inclusión iniciadas en diferentes centros, las experiencias aportadas por centros con recursos USEE o con UEE y la reflexión del profesorado en relación a todo esto, así como las conclusiones obtenidas en diferentes investigaciones (Ainscow, 2001; Giné, 2001; Huguet, 2006; Porter y Stone, 2001; UNESCO, 1995), han puesto de manifiesto algunas condiciones que permiten mejorar la práctica de los centros para ofrecer una educación eficaz para todo el mundo. Se trata de formas de organización, estrategias y recursos diversos, que cada centro y zona educativa deben ajustar a su singular situación y características.

Como veremos a continuación, más allá de la provisión necesaria de servicios y recursos, las modificaciones que permiten la mejora de la educación para todos/as comportan un cambio en las expectativas de aprendizaje del alumnado, un reconocimiento de las posibilidades de aprender los/as unos/as de los/as otros/as y el trabajo interactivo de profesionales para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado.

Reseñamos a continuación una serie de criterios que es preciso considerar en la perspectiva de la educación inclusiva.

5.1. En relación con la organización de los centros y las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Corresponde al equipo directivo de cada centro impulsar los avances hacia la inclusión de todo el alumnado. Es preciso, pues, que promueva la evolución de los planteamientos institucionales y las estructuras escolares para favorecer la supresión de las barreras físicas, culturales, actitudinales, curriculares, metodológicas y organizativas que dificultan la adquisición de aprendizajes del alumnado.

Como se ha podido ver en los centros que ya llevan a cabo esta práctica, es preciso que esta orientación implique al conjunto del profesorado y de la comunidad educativa, de forma que, partiendo de las prácticas y los conocimientos existentes, participen activamente en el proceso de modificaciones favorables a la educación inclusiva que, de forma colectiva, se va llevando a cabo en el centro. La consolidación de equipos docentes en torno a proyectos de centro compartidos se ha revelado como una condición necesaria para que esta perspectiva sea posible.

En este proceso resulta útil considerar aquellos recursos organizativos, formas de hacer y estrategias que han demostrado su eficacia cuando se ha querido favorecer la educación para todos/as. La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), así como otros informes e investigaciones (Ainscow, 2001; CSE, 2008; Duran y Vidal, 2004; Giné, 2001; Giné, 2005; Huguet, 2006; Parrilla, 2005; Puigdellivol, 1998;

Pujolàs, 2005b; Porter, 2001; Ruiz, 2008; Stainback, 2001) han descrito diferentes factores que resultan efectivos para la educación inclusiva, entre los que destacamos los siguientes:

En relación a los centros educativos, se ha mostrado eficaz y positivo:

— el hecho de que **los centros se doten de una estructura flexible**, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado y de una organización interna que potencie la colaboración entre los/as docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula. Que acuerden criterios para la distribución de las tutorías, de los/as profesionales de apoyo y de los recursos y de los mecanismos de coordinación que favorezcan la adaptación flexible a las necesidades diversas de los diferentes grupos clase y del centro;

— **que se favorezca la enseñanza colaborativa**. La labor educativa se ve facilitada cuando el profesorado puede llevarla a cabo contando con formas de hacer colaboradoras tanto en lo que respecta a la relación interna del equipo como en lo que respecta a los apoyos y asesoramiento con los que cuenta el centro. Por ello, resulta necesario y útil hacer del trabajo cooperativo del profesorado el instrumento habitual para generar conocimiento y desarrollar nuevas iniciativas que permitan dar respuesta a las necesidades del alumnado. En la organización de los centros, conviene prever esta necesidad en el diseño de horarios personales y colectivos del profesorado y permitir, así, tanto las iniciativas de docencia compartida (dos profesores/as en el aula, apoyos y acompañamientos puntuales...) como las coordinaciones, las programaciones conjuntas y las revisiones compartidas de la labor educativa;

— que los centros se hayan dotado de **órganos y estructuras que faciliten el desarrollo de la orientación inclusiva** del centro, como la comisión de atención a la diversidad y (en muchos centros también) la comisión social. La coordinación de acciones y apoyos específicos desplegados en los centros y también las medidas de distribución del profesorado, especialmente favorecedoras de la atención a la diversidad del alumnado, son factores clave en el progreso hacia la educación inclusiva. La Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) es un instrumento potente con el que pueden contar los centros para facilitar esta labor, como ha mostrado la experiencia de los centros en los últimos años (Bassedas, 2005; Huguet 2006). La CAD se convierte en la responsable de dinamizar y coordinar las actuaciones y medidas que el centro se propone para avanzar en la inclusión y para gestionar los recursos. Por otro lado, la comisión social, creada en muchos centros en los últimos años, ha permitido incidir de forma más eficiente en la identificación y búsqueda de soluciones a las barreras a la educación con que se encuentra el alumnado con dificultades de aprendizaje, que se derivan de factores sociales y socio-familiares, en los que resulta indispensable una intervención en red;

— que los centros que disponen de recursos específicos (USEE, UEE, agrupamiento de alumnado con sordera...) coordinen su actuación con la de los demás recursos especializados y la del conjunto del profesorado, en el marco del Plan de atención a la diversidad, diseñado por el centro. Estos recursos multiplican su eficacia en el momento que forman parte del engranaje de atención a la diversidad impulsado para todo el profesorado;

— el acuerdo en el centro de **criterios compartidos y formas diversas de evaluación del alumnado**, que permitan la coherencia dentro del equipo docente y la comunicación clara con el alumnado y sus familias sobre el curso de los aprendizajes de cada alumno/a. Utilizar formas y recursos diversos para evaluar las competencias de los diferentes alumnos/as, según los objetivos planteados. Diversificar también las formas de comunicar los resultados de la evaluación tanto al alumnado como a sus familias;

— la configuración de los grupos clase con una **composición heterogénea del alumnado** que forma parte de él. El agrupamiento heterogéneo y el enfoque personalizado son dos estrategias complementarias que han demostrado ser eficaces y necesarias. La diversidad de alumnado en el aula hace útil y necesario ofrecer rutas alternativas para el aprendizaje y permite, a la vez, actuaciones de tutorización, modelaje y cooperación entre iguales.

En lo relativo a la atención a la diversidad en el aula, las buenas prácticas en los centros han mostrado también la utilidad y conveniencia de:

— favorecer el trabajo en grupo del alumnado en el propio grupo clase y promover el **aprendizaje cooperativo**. La experiencia educativa con alumnado diverso en la misma aula ha puesto de manifiesto que, cuando el alumnado colabora y se ayuda en las actividades de aprendizaje, pueden resultar beneficiados/as unos/as y otros/as alumnos/as, gracias al aprendizaje mutuo que favorece la cooperación. Más allá de la aportación positiva, por los valores de diálogo, convivencia y solidaridad, el trabajo cooperativo ha podido favorecer competencias relacionadas con la planificación, la gestión del aprendizaje, el uso del lenguaje o el contraste de criterios en todo el alumnado que coopera (Duran y Blanch, 2008; Pujolàs, 2008; Serra, 2008);

— avanzar en las prácticas de **resolución participativa de los problemas relacionales y de los conflictos**. Las estrategias cooperativas de resolución de conflictos, y los recursos de mediación desarrollados en los centros con implicación activa de profesorado y alumnado, han sido particularmente positivos para el alumnado con dificultades sociales o de comportamiento. El establecimiento de reglas de comportamiento claras, la coherencia en el tratamiento por parte de todo el centro y la asunción de compromisos individuales y colectivos por parte del alumnado, han demostrado ser igualmente eficaces;

— desarrollar **formas de programación de aula**, atentas a la composición diversa del alumnado de un grupo clase, en las que se prevén diferentes niveles de participación y de respuesta educativa. La enseñanza multinivel se ha revelado como una orientación eficaz para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que compone un grupo. En esta orientación, a partir de la elección de las ideas clave de cada unidad, se diseña una forma de presentación y un desarrollo de la actividad que permitan diferentes roles, ritmos de aprendizaje y objetivos para los/as diversos/as alumnos/as y definir, asimismo, formas diversas de evaluación (Ruiz, 2008; Schulz y Turnbull, 1984);

— concretar **planes individualizados** (o personalizados) que, partiendo de la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación a las que se enfrenta un/a alumno/a, definen los aspectos clave a los que será preciso prestar atención para que pueda alcanzar determinadas competencias. Estos planes tienen sentido en el marco de la educación inclusiva cuando están explícitamente relacionados con la programación

de aula y prevén, además, cómo favorecer la participación del alumnado en las diferentes actividades;

— desplegar **formas de trabajo y medidas facilitadoras de la atención a la diversidad en el aula**. Entre las diferentes formas de atender la diversidad dentro del aula con una orientación inclusiva para todo el alumnado, se han mostrado especialmente adecuados:

- el trabajo compartido de dos profesores/as dentro del aula,
- la tutoría entre iguales,
- la intervención de los apoyos especializados dentro del aula,
- el trabajo por rincones y/o talleres dentro de la clase,
- el trabajo por rincones y/o talleres interclases,
- los talleres específicos de lenguaje oral o de lengua escrita en pequeños grupos,
- el trabajo en pequeños grupos dentro del aula.

5.2. En relación con la evaluación psicopedagógica del alumnado

La naturaleza social del aprendizaje y del desarrollo que puso de manifiesto Vigotsky, que fue ampliamente contrastada en investigaciones y desarrollos posteriores (Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1977; Rogoff, 1993; Schaffer, 1977), así como la consideración del papel destacado de las barreras al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2004), al que hemos hecho referencia a lo largo de este documento, orientan una forma de entender la evaluación psicopedagógica que deja de centrarse exclusiva y principalmente en el individuo, para pasar a considerar esencial también el entorno de aprendizaje y desarrollo y las estrategias de intervención.

Así, parece claro que si el desarrollo y el aprendizaje del alumnado depende de las experiencias y oportunidades que se consiguen en la interacción con las personas adultas y los/as iguales de su entorno, el proceso de identificación de necesidades y potencialidades educativas específicas de este alumnado debe tener en cuenta las variables que inciden en la enseñanza y aprendizaje y no sólo las características individuales del alumnado.

Así entendida, la evaluación psicopedagógica es preciso que se proponga proporcionar información relevante para orientar la dirección de la atención educativa del alumnado. Como se han encargado de destacar y fundamentar diversos trabajos (Bonals y Sanchez-Cano, 2007; Giné, 2001b; Huguet, 2006; Monereo y Solé, 1999; Sanchez-Cano y Bonals, 2005) esta evaluación es preciso que sea un proceso compartido, entre los diferentes profesionales y las familias, de obtención y análisis de información relevante de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de información que debe resultar útil para identificar las necesidades y las potencialidades educativas del alumnado, en especial aquel que presente dificultades en el desarrollo personal o que tenga, por diferentes motivos, dificultades severas para adquirir las competencias que prevé el currículum escolar, para facilitar la toma de decisiones en relación a la propuesta curricular y al tipo de actuaciones que serán necesarias para cada alumno/a y en el centro, y para favorecer el progreso en el desarrollo personal y la máxima participación en la comunidad.

Por consiguiente, los informes y dictámenes de valoración y orientación psicopedagógica, así como los acuerdos de los centros en relación con recursos y apoyos, deben tener también este mismo objetivo y orientarse en esta dirección.

Tanto el resultado de la evaluación hecha como los informes a los que haya dado lugar deben orientar la intervención psicopedagógica del profesorado y de las familias.

La evaluación y las orientaciones para la atención educativa del alumnado se deben actualizar periódicamente, de manera general al principio de cada etapa y especialmente cuando exista demanda o necesidad.

5.3. La escolarización del alumnado con discapacidad

Tanto en centros públicos como en centros privados mantenidos con fondos públicos, es preciso seguir el criterio general de escolarización del alumnado en los entornos más normalizados y ordinarios posibles. En relación al alumnado con condiciones personales de discapacidad, es preciso tener en cuenta de forma personalizada los apoyos que pueda requerir y también las condiciones del centro que lo escolarizará.

Esta consideración personalizada lleva a tener en cuenta, más allá de los criterios generales establecidos, otras variables singulares relacionadas con el alumnado que se debe escolarizar como son: la situación y las prioridades de la familia del/de la alumno/a, las condiciones de accesibilidad al centro próximo y las condiciones de escolarización con que cuenta el centro de destino.

Así, a pesar de la información sobre las condiciones personales de discapacidad de un/a niño/a, o su grado de autonomía, contribuyen a guiar la decisión sobre dónde se escolariza; aunque esta información no se debería considerar de forma absoluta o descontextualizada.

Para contribuir a la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado de todos los centros, **el sistema educativo cuenta con recursos y servicios educativos generales y específicos:** servicios educativos de zona (SEZ), maestros/as de educación especial, maestros/as de pedagogía terapéutica, maestros/as de audición y lenguaje y profesorado de psicología y pedagogía, centros de recursos para alumnado con déficit auditivo (CREDA), centros de recursos para alumnado con déficit visual (CERC), servicios de apoyo al alumnado con discapacidad motora y servicios de apoyo al alumnado con trastornos del desarrollo y la conducta, que se suman a las demás medidas de apoyo y de atención a la diversidad desarrolladas en los centros.

De acuerdo con estas condiciones generales y las particularidades de las diferentes etapas educativas, en la escolarización del alumnado se tendrán en cuenta los criterios siguientes:

Primer ciclo de educación infantil (0-3 años)

La atención temprana del alumnado con condiciones personales de discapacidad puede verse en muchas ocasiones favorecida con su escolarización en jardines de infancia. Es por ello que es preciso articular, desde las etapas más incipientes, la orientación y la atención a las familias y la atención temprana del/de la niño/a (contando con la

intervención del CDIAP correspondiente, cuando sea necesario), con la escolarización en el jardín de infancia cuando la familia lo considere oportuno. En todo este proceso es precisa la actuación coordinada de profesionales que atiendan al/ a la niño/a y a la familia.

Así, en esta etapa:

— es preciso orientar al alumnado hacia los jardines de infancia ordinarios, que cuentan con una oferta de plazas para el alumnado con necesidades educativas especiales;

— los jardines de infancia con alumnado con discapacidad cuentan con el asesoramiento de los EAP y con el apoyo del CDIAP de la zona. Además, también pueden contar con el apoyo de centros de educación especial;

— corresponde a la EAP la coordinación de las intervenciones de los y de las profesionales de apoyo y la orientación de la escolarización posterior.

Segundo ciclo de educación infantil (3-6 años), educación primaria (3-12 años) y ESO (12-16 años)

En este periodo:

— con los recursos ordinarios y los servicios educativos específicos el alumnado con suficiente autonomía y hábitos sociales (como alumnado con discapacidad sensorial auditiva o visual, con discapacidad motora, autónomo o parcialmente dependiente, y alumnado con discapacidad intelectual leve y media) se escolarizará en centros educativos ordinarios;

— a fin de favorecer que el alumnado con falta de autonomía (alumnado dependiente con discapacidad motora, con discapacidad intelectual severa, con trastornos generales del desarrollo o con trastornos graves de la conducta) se escolarice en entornos escolares ordinarios, se dotan centros con unidades de apoyo a la educación especial (USEE), con maestros/as de audición y lenguaje y otros profesionales especializados, como recursos personales que se añaden a los recursos ya existentes en los centros y en las diversas formas de organización inclusiva desarrolladas en estos momentos por diferentes centros;

— los centros de educación especial escolarizan a aquel alumnado que, una vez evaluadas sus necesidades educativas y los apoyos existentes, para el que esta sea la respuesta educativa más adecuada, compartiendo siempre que sea posible actividades con algún centro ordinario. Los centros de educación especial deben colaborar con los SEZ tanto en el proceso de escolarización del alumnado con discapacidad como en el asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios de la zona una vez incorporado el alumnado.

Enseñanzas postobligatorias (bachilleratos, ciclos formativos y PCPI)

Al acabar la escolarización obligatoria es preciso impulsar también, siempre que sea posible, la escolarización inclusiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo

y/o con condiciones personales de discapacidad en entornos escolares ordinarios, para favorecer su participación en enseñanzas generales (bachillerato y ciclos formativos) que le permitan incorporarse a la vida activa con la máxima autonomía y con igualdad de oportunidades.

Los planes individualizados que se establecen en la nueva regulación del bachillerato y la flexibilidad de la nueva estructura de los ciclos formativos se convierten en elementos clave para avanzar en esta línea.

Asimismo, los PCPI pueden favorecer que jóvenes con condiciones personales de discapacidad inicien un itinerario personal y profesional a partir de sus intereses y posibilidades, y su promoción en el mundo laboral. Los PCPI que se dirigen a alumnado con discapacidad deben incluir módulos de autonomía personal y social y acompañamiento en la inserción laboral.

Por otro lado, los/as jóvenes con discapacidad deben poder seguir los programas de diversificación curricular que les garantizan la formación básica para la transición a la vida adulta.

Se debe prever que el itinerario de escolarización sea lo más próximo posible al del resto de alumnado que ha compartido centro en la etapa obligatoria, y también procurar la continuidad de las condiciones de inclusividad del centro que imparte enseñanzas postobligatorias, con una oferta suficientemente diversificada y adaptativa.

En cualquier caso es preciso que, en la orientación de este alumnado, se considere de manera global su proyecto de vida.

5.4. Sobre los recursos personales de apoyo

Haber definido como objetivo de los centros dar respuesta educativa a todo el alumnado, comporta un replanteamiento de algunas de las formas de hacer empleadas hasta ahora. A veces puede suponer también la modificación progresiva de la organización de los recursos específicos con los que cuentan los centros en la actualidad, así como avanzar en la definición precisa de las nuevas necesidades.

En este sentido, y tal como se define en este mismo documento, los recursos personales de apoyo multiplican la eficacia cuando forman parte de un conjunto de actuaciones de apoyo, como las mencionadas anteriormente en relación con la enseñanza multinivel, el trabajo cooperativo del alumnado o las diferentes formas de agrupar al alumnado.

Los diferentes profesionales que forman parte de lo que llamamos *recursos personales de apoyo* asumen tareas diversas y, en algunos casos, requieren formación y competencias específicas, pero tienen en común el objetivo último de trabajar por la reducción de barreras en el aprendizaje y la participación y, por lo tanto, el objetivo compartido de favorecer la eficacia en la enseñanza en los contextos más normalizados y participativos posibles. Su función tiene sentido cuando actúa de forma coordinada y complementaria. El/la tutor/a de un grupo, el profesorado de apoyo, las actividades de refuerzo, los/as profesionales especialistas, los/as maestros/as del aula de acogida comparten

el referente común de unos objetivos y de una programación, en relación al grupo clase y al alumnado concreto.

Los **recursos personales especializados de apoyo** de los que puede disponer un centro **comprenden el profesorado de apoyo** (maestros/as de educación especial; maestros/as de pedagogía terapéutica y profesorado de psicología y pedagogía en secundaria, y profesorado de aula de acogida y maestros/as de audición y lenguaje en ambas etapas), **el personal auxiliar de apoyo** (personal técnico de educación infantil, monitores/as de apoyo a la autonomía del alumnado con discapacidad, educadores/as de EE, auxiliares de EE y técnicos/as de integración social) y los/as **profesionales especialistas de los servicios educativos**, como son logopedas o fisioterapeutas. Cada uno de estos recursos personales de apoyo debe colaborar con el profesorado en la atención de las necesidades específicas del alumnado de cada centro, relacionadas con problemas de movilidad, con falta de autonomía, con dificultades en el lenguaje o la comunicación, con dificultades relacionales y de comportamiento o con graves dificultades de aprendizaje. Estos apoyos se deben llevar a cabo siempre que sea posible y adecuarse a los objetivos y la labor que se desarrolla dentro del aula ordinaria.

Asimismo, y en función de la escolarización de alumnado con importantes necesidades específicas de apoyo en un centro, éste puede contar también con una unidad de apoyo a la educación especial (USEE) o profesorado de apoyo para el agrupamiento de alumnado con sordera. Las USEE son un recurso personal de apoyo que complementa aquellos de que dispone el centro y se orienta especialmente a facilitar la participación y el aprendizaje del alumnado con falta de autonomía derivada de discapacidades motoras, discapacidades intelectuales severas o trastornos graves del desarrollo y/o de la conducta en entornos escolares ordinarios. Las actuales unidades de educación especial asignadas en centros ordinarios deben convertirse en USEE en dichos centros.

En cualquier caso, todo el alumnado del centro, independientemente de sus necesidades de apoyo, debe formar parte de un grupo clase ordinario, y los diferentes recursos se deben articular para facilitar su participación en las actividades ordinarias y para ayudar y ofrecer apoyo al alumnado ante las dificultades en los aprendizajes prioritariamente en entornos normalizados.

El equipo directivo, la CAD del centro y, a partir de sus propuestas, el conjunto del equipo docente deben asumir diferentes niveles de responsabilidad, de acuerdo con las orientaciones y la normativa vigente, en las adaptaciones y apoyos que el centro articule para atender las necesidades educativas del alumnado.

Los centros cuentan también con el asesoramiento de los servicios educativos y de los centros de educación especial de la zona.

En la articulación y aprovechamiento de los recursos personales de apoyo de los que disponga el centro, es preciso tener en cuenta los criterios mencionados anteriormente en este mismo documento sobre el trabajo cooperativo entre el alumnado y otras formas de apoyo, para que actúen de forma complementaria.

Asimismo, es preciso que los/as profesionales especialistas (maestros/as de educación especial, maestros/as de pedagogía terapéutica...) prioricen su dedicación a la atención de alumnado con discapacidad y su intervención de apoyo dentro del aula ordi-

itaria, dada la gran eficacia que esta práctica ha demostrado para el conjunto del alumnado, reservando las actuaciones fuera del aula general para actividades específicas que hagan imprescindible esta modalidad.

Es preciso evitar en todos los casos que un recurso personal de apoyo acabe convirtiéndose en una barrera para la participación, como resultado de generar un exceso de dependencia en el/la alumno/a o por no haber combinado suficientemente la actuación individualizada con la prestada en el seno del grupo.

5.5. Sobre los centros de educación especial

La realidad actual de nuestro sistema educativo, como pasa también con el de otros países de nuestro entorno, obliga a tener en consideración los centros de educación especial (CEE) como un activo a considerar y como un recurso a transformar progresivamente en la perspectiva de la educación inclusiva que se promueve desde este Plan.

Diferentes reflexiones en esta dirección (APPS, 2007; Carbonell y otros, 2007; Font y Giné, 2007) han destacado la importancia de valorar la experiencia, el activo de conocimiento, los efectivos profesionales y los recursos que los CEE han acumulado, con el fin de revertirlos en el desarrollo de la educación inclusiva. Tal como han indicado Farrell y Ainscow (2002), el sentido y el futuro de los CEE está íntimamente ligado a “hacer más inclusiva la educación especial”.

En Cataluña, el Decreto 299/1997 preveía ya la colaboración entre centros ordinarios y de educación especial, tanto en relación a la movilidad de profesionales como a la escolarización compartida o al intercambio de experiencias y recursos pedagógicos. Antes y después de esta concreción normativa, en nuestro país se han llevado a cabo diversas experiencias pioneras que ayudan a confirmar, también en Cataluña, experiencias exitosas llevadas a cabo en otros países en esta dirección (Ainscow 2001).

Estas experiencias nos permiten afirmar que hacer más inclusiva la educación especial significa entenderla como un conjunto de ayudas, recursos y apoyos especializados al servicio del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo, priorizando su intervención en los entornos escolares ordinarios. Así, es preciso que los CEE actuales evolucionen en sus funciones para que puedan cumplir una doble labor orientada hacia la inclusión educativa de todo el alumnado:

— En primer lugar, la escolarización del alumnado con importantes necesidades de apoyo educativo. En este caso, la atención educativa debe priorizar la funcionalidad de los aprendizajes y el fomento de la autonomía y las habilidades sociales que faciliten la participación del alumnado en la comunidad y el entorno y, en la medida de lo posible en entornos escolares ordinarios.

Esta función comporta entender los CEE como facilitadores de la presencia, la participación, el aprendizaje y el éxito del alumnado, especialmente aquel con más necesidades de apoyo especializado en entornos normalizados.

Es preciso considerar siempre las posibilidades de escolarización combinada y la participación en actividades en centros ordinarios, de acuerdo con la situación específica

del/de la alumno/a, así como mantener relaciones de colaboración con los servicios comunitarios e instituciones de la zona para favorecer la participación de todos/as en la comunidad.

— En segundo lugar, convertirse en **centros de referencia, proveedores de servicios y programas de apoyo para la inclusión educativa**.

Los conocimientos especializados, la experiencia y los medios con que cuentan los actuales CEE, en relación con la enseñanza y aprendizaje de alumnado con mayores necesidades de apoyo educativo, permite convertirse en un recurso importante de apoyo para la inclusión escolar en ámbitos tan diversos como las formas de abordar determinadas situaciones de dificultad o de conflicto por parte del/ de la alumno/a, o en la acogida, la orientación y el apoyo a las familias.

En cualquier caso, como han puesto de manifiesto las investigaciones y las buenas prácticas, la educación inclusiva supone la cooperación necesaria entre unos/as y otros/as profesionales, a través de la que los/as tutores/as de los centros ordinarios y el profesorado de los CEE intercambien su experiencia.

Se trata de una acción colaboradora, con un carácter creativo e innovador, para poner en común experiencias, tradiciones educativas y conocimientos pedagógicos, presentes hasta ahora en los centros ordinarios y en los centros especiales que, más allá de sumarse simplemente, generan nuevas formas de hacer surgidas de la reflexión y la práctica compartida.

Los **centros de educación especial**, tanto públicos como privados concertados, que actúan de forma coordinada con los servicios educativos, deben convertirse en **centros de referencia** de los centros ordinarios de la zona, a los efectos de aportar recursos específicos, colaborar en la adaptación de materiales o en el desarrollo de estrategias de intervención para la inclusión educativa del alumnado.

Asimismo los centros de educación especial, con autorización del Departamento de Educación y de forma coordinada con los servicios educativos de zona y específicos, pueden convertirse en centros proveedores de servicios y programas específicos de apoyo para la inclusión educativa, en aspectos como:

- Estimulación del lenguaje y comunicación alternativa.
- Estimulación multisensorial y adaptaciones en la movilidad en el entorno escolar.
- Equilibrio y autoregulación emocional.
- Habilidades funcionales (movilidad, alimentación, higiene...).
- Orientación de estrategias metodológicas y organizativas, adaptación de materiales y recursos didácticos.
- Apoyo específico al alumnado en situaciones singulares.
- Aportación y/o información sobre materiales didácticos específicos.
- Apoyo a la inserción laboral.

Para mejorar la oferta inclusiva de una zona, se considerarán también proyectos de fusión entre centros de educación especial y centros ordinarios promovidos por los mismos centros.

5.6. Sobre los servicios educativos y los programas específicos de apoyo

Desde el papel dinamizador de buenas prácticas educativas y de apoyo a los centros en la atención del conjunto del alumnado y, en particular, de aquellos/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, los servicios educativos (SE) ocupan un lugar destacado en el camino hacia la educación inclusiva.

En la misma línea de anteriores orientaciones sobre la contribución de los SE para avanzar en la educación inclusiva (CSE, 2008), se destacan a continuación diferentes ámbitos de actuación de los SE:

— **Asesorar y colaborar con los centros para avanzar en la atención inclusiva de todo el alumnado** a través de la participación, cuando sea preciso, de las estructuras del centro (ciclos, equipos docentes, claustros, departamentos...) y especialmente en la CAD. Colaborar con el equipo directivo y el profesorado aportando propuestas concretas de mejora y contribuyendo a su puesta en funcionamiento.

— **Evaluar, con la colaboración del profesorado, las necesidades y potencialidades del alumnado con NEE**, considerando las formas de hacer frente a las barreras del aprendizaje y la participación que presenta el entorno del/de la alumno/a. Colaborar en el seguimiento de su proceso evolutivo y de aprendizaje a lo largo de la escolaridad.

— Impulsar y participar en **propuestas de actualización, revisión y mejora del ejercicio profesional del profesorado**, promoviendo y coordinando, cuando proceda, seminarios de reflexión sobre la práctica educativa, que ayuden a los centros a avanzar en la educación inclusiva.

— Colaborar en la **recogida y puesta en común de buenas prácticas relacionadas con la inclusión educativa**. Propiciar la incorporación de las medidas de mejora en el centro, identificadas a partir de la reflexión con el profesorado sobre estas buenas prácticas.

— Favorecer la **incorporación de propuestas metodológicas y didácticas a las actividades de formación**, que se hagan en la zona educativa y que tengan en cuenta la diversidad y favorezcan la inclusión en el aula.

— Colaborar en la **sensibilización de toda la comunidad en relación a la inclusión educativa** organizando jornadas en la zona (o colaborando con ellas) y fomentando la participación y el protagonismo activo de jóvenes y adultos/as con discapacidades, o con riesgo de exclusión social, en las actividades sociales de la zona.

— **Asesorar, dar apoyo y orientar al profesorado** para potenciar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en entornos ordinarios.

— **Favorecer y participar en el trabajo en red** de los/as profesionales de la zona de los diferentes ámbitos (educación, salud, servicios sociales...) en el seguimiento y apoyo del alumnado y sus familias.

— **Orientar a las familias** en aspectos relacionados con la educación de sus hijos/as y en la participación de los/as niños/as en la vida familiar, escolar y comunitaria.

Los servicios educativos pueden ser de zona o específicos:

— los **servicios educativos de zona (SEZ)** son servicios para el asesoramiento psicopedagógico y para el apoyo en recursos pedagógicos a los centros educativos de la zona. Incluyen el equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), el centro de recursos pedagógicos (CRP) y el equipo de lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC).

— los **servicios educativos específicos (SEE)** son servicios de apoyo a la actividad pedagógica de los centros con el objetivo de adecuar la actuación educativa al alumnado con discapacidad o trastornos graves del desarrollo y la conducta.

Los SEE hacen la evaluación específica de las necesidades educativas de alumnado con discapacidades vinculadas a su especialidad, ofrecen apoyo en recursos y materiales didácticos específicos y llevan a cabo acciones de apoyo para el profesorado, el alumnado y las familias para la intervención educativa.

Son servicios educativos específicos:

— **CREDA** (centro de recursos educativos para deficientes auditivos). Son servicios de apoyo para la educación del alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje.

— **SEEM** (servicio educativo específico en discapacidad motora). Son servicios de apoyo a la educación del alumnado con discapacidad motriz.

— **SEETDiC** (servicio educativo específico en trastornos generalizados del desarrollo y de la conducta). Son servicios de apoyo para la educación del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo y de la conducta.

— **CREDV** (centro de recursos educativos para discapacidades visuales). Son servicios de apoyo para la educación del alumnado con discapacidad visual.

Asimismo, el Departamento de Educación impulsará que centros de educación especial, en coordinación con los servicios educativos, lleven a cabo programas específicos de apoyo para la educación inclusiva de alumnado con discapacidad en centros ordinarios de la zona, ofreciendo orientación al profesorado, apoyo en la adaptación de materiales y, cuando proceda, atención directa del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo o de graves trastornos de conducta.

5.7. Sobre el trabajo en red

El alumnado en general, y de forma más destacada aquel con más vulnerabilidad por razones sociales, de salud o por sus condiciones personales de discapacidad, requiere en mayor o menor grado la intervención de diferentes profesionales de ámbitos sociales, de salud del trabajo o del ocio.

Combatir las barreras para el aprendizaje y la participación, objetivo fundamental de la educación inclusiva, comporta en muchas ocasiones la intervención de profesionales

de más de uno de los diferentes ámbitos mencionados, más allá de los/as profesionales del mundo educativo. Compartir objetivos y avanzar de forma coherente, cuando los ámbitos que intervienen son diversos, es tan indispensable como complejo.

Diferentes autores (Abril y Ubieto, 2008; Bassedas, 2005; Huguet, 2005) han hablado del trabajo en red y han aportado experiencias y reflexiones que han permitido avanzar un paso más allá de la mera coordinación entre diferentes profesionales, para buscar una acción complementaria y sumatoria, fruto de la colaboración.

En estas reflexiones se ha destacado como, en muchos casos, la mirada de un/a solo/a profesional no es suficiente para ayudar al alumnado y a sus familias a superar las mencionadas barreras para el aprendizaje y la participación, para encarar un curso adecuado de aprendizaje y desarrollo. Tanto a la hora de identificar las dificultades y los puntos fuertes con que cuenta la persona y su entorno, como en la elaboración del plan de intervención y en su seguimiento, es de la conversación entre los/as profesionales de donde puede emerger una mirada compartida y una línea de trabajo colaboradora.

Trabajar en red comporta, por un lado, que los/as profesionales implicados compartan esta necesidad de acción colaboradora y, por otro, que se defina un mínimo plan compartido, con el compromiso colectivo de hacer su seguimiento.

El trabajo en red debería tener su primera expresión en la acción colaboradora de los/as profesionales que intervienen en el de los centros educativos (profesorado tutor, profesorado de apoyo, asesores psicopedagógicos...) y extenderse, cuando proceda, en relación a los otros ámbitos mencionados: salud, social, ocio... Los servicios educativos potenciarán el trabajo en red de los diferentes profesionales a través de su actuación.

Para que el trabajo en red sea posible, es preciso prever el tiempo y las estructuras adecuadas para hacerlo. En este sentido, espacios como la CAD o las comisiones sociales se convierten en órganos adecuados para una parte importante de esta actuación, contando con la colaboración de los SE. De estos órganos puede surgir, además, la manera de colaborar con otros servicios, y adecuarse a cada zona y a cada situación.

5.8. Sobre la implicación comunitaria

La investigación sobre educación inclusiva ha puesto de manifiesto la importancia capital del papel de la comunidad en el éxito de la inclusión.

Por un lado, se ha destacado el papel de los centros como comunidad que avanza en una dirección determinada para favorecer en mayor o menor grado la educación para todos/as. Por otro lado, se ha podido observar también como el mismo alumnado es el primer recurso para la inclusión cuando la escuela se organiza para beneficiar la cooperación entre iguales o cuando promueve iniciativas, como la tutoría entre el propio alumnado.

Pero la comunidad va más allá de los centros. Las familias y otros/as agentes sociales pueden tener un papel muy importante en potenciar el éxito escolar de todos/as, sobre todo cuando desde los centros se establece sintonía con el resto de la comunidad

y cuando la colaboración que se les pide tiene que ver directamente con los aprendizajes de sus hijos/as.

Esta idea más amplia de comunidad de aprendizaje potencia todavía más las posibilidades inclusivas de la escuela y en el éxito escolar de todo el alumnado. La implicación de la comunidad a los centros, ya sea en forma de comisiones mixtas o de voluntariado (entre las familias, por parte de otros/as miembros de la comunidad, por parte de los/as estudiantes, de profesorado, etc.) potencia las modificaciones para la convivencia de los centros y una mejora significativa de los aprendizajes, incorporando formas de hacer como los grupos interactivos y favoreciendo la inclusión de todo el alumnado en unas mismas actividades.

De la misma manera, es preciso avanzar en la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en actividades comunitarias del entorno: es preciso facilitar el aprovechamiento de recursos culturales y de ocio a su alcance que puedan contribuir a desarrollar sus potencialidades y mejorar su calidad de vida y normalizar su presencia en las actividades generales de la comunidad.

5.9. Sobre la coordinación interdepartamental

Las personas con discapacidad requieren a menudo apoyos que van más allá del ámbito educativo y que hacen necesaria la coordinación entre las instituciones para garantizar una mayor eficacia de los servicios y complementariedad de las intervenciones.

En este sentido la concreción de un plan integral para la atención de las necesidades de las personas con discapacidad, entre los departamentos de Educación, de Salud y de Acción Social y Ciudadanía, resulta fundamental.

Asimismo resulta imprescindible la coordinación del Departamento de Educación con el Departamento de Trabajo para avanzar en la planificación global de la oferta formativa para las personas con discapacidad, con la previsión de las perspectivas de ocupación para su inserción laboral.

Por otro lado, también es importante la coordinación de criterios entre los diferentes profesionales que intervienen en la orientación y el asesoramiento a las familias para garantizar la coherencia a lo largo de todo el proceso.

5.10. Sobre la visión del alumnado de su propia escolarización

Avanzar en la educación inclusiva comporta también escuchar la voz del alumnado en relación con la escuela para todos/as. El alumnado con o sin discapacidad debe poder expresar los aspectos positivos y las limitaciones que perciben; sólo así se podrán encontrar auténticas vías de solución a las dificultades de unos/as y otros/as. Es preciso ir llenando los vacíos observados en este sentido que han puesto de manifiesto investigaciones sobre las opiniones de jóvenes con condiciones personales de discapacidad y sus otros/as compañeros/as, después de su escolaridad (Anderson y Clarke, citado por Marchesi, 2001b).

En este sentido es preciso tener presentes las reflexiones aportadas por algunos/as jóvenes en relación con la necesidad de recibir información sobre diferentes aspectos de la condición personal de discapacidad o de formas específicas de afrontarla.

Es importante fomentar, asimismo, su socialización y relación y evitar, por lo tanto, la percepción de aislamiento que pueden sentir, particularmente al llegar a la adolescencia.

En tercer lugar, es preciso velar también por la preparación adecuada para la independencia o la elección y la responsabilidad en aspectos corrientes de la vida cotidiana.

La situación de cada persona con discapacidad es única y, en este sentido, conviene evitar la rigidez en la aplicación de criterios educativos generales que puedan comportar un malestar continuado de personas que no han tenido ocasión de ser escuchadas. Es preciso prestar atención, comprender y ser sensibles a los puntos de vista diversos del alumnado con condiciones personales de discapacidad escolarizado en los centros, para buscar los ajustes adecuados a cada situación singular.

Asimismo, conviene seguir diversificando las modalidades concretas de escolarización del alumnado con condiciones personales de discapacidad, haciendo compatibles los criterios generales mencionados hasta ahora, con otros más específicos, para facilitar su proceso de aprendizaje y socialización.

Los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad escolarizados/as en diferentes centros han expresado, también en ocasiones, que desean hacer compatible su escolarización en centros ordinarios, que les permitan convivir y aprender con diferentes compañeros/as, con la posibilidad de encontrarse periódicamente con otros/as adolescentes y jóvenes que comparten con ellos/as expectativas de futuro e intereses relacionados con su condición personal de discapacidad.

El desarrollo de la educación inclusiva debe mostrarse también atento a los deseos y aspiraciones de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad, ensayando formas de participación social y comunitaria diversas que favorezcan su calidad de vida.

6. Inserción social y laboral y transición a la vida adulta

Al final del periodo de educación escolar, la transición a la vida adulta de las personas con condiciones personales de discapacidad requiere una atención especial si se quieren completar los objetivos de participación y aprendizaje para todos/as propiciados a través de la educación inclusiva.

La experiencia con el alumnado con importantes necesidades de apoyo educativo ligadas a la discapacidad pone de manifiesto que es preciso prestar atención, antes de acabar la educación escolar, a la preparación del acceso al trabajo y la transición a la vida adulta. Por ello, es preciso proporcionar experiencias y oportunidades laborales y comunitarias a este alumnado antes de que abandone los centros educativos. Un plan para la transición a la vida adulta (Font y Giné, 2007) debe tener dos finalidades:

— Identificar las habilidades a aprender y desarrollar por parte del/de la alumno/a antes de abandonar la escuela para mejorar su autonomía y funcionamiento.

— Identificar los servicios y apoyos necesarios para favorecer la obtención de un trabajo significativo, un lugar adecuado para vivir y la oportunidad de seguir desarrollando habilidades personales y sociales, a la vez que ayuda a favorecer redes de relación y amistades.

Con estas finalidades, es preciso prever **proyectos de vida personalizados** que enmarquen el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta, teniendo en cuenta las condiciones y posibilidades de cada entorno y las necesidades y posibilidades de cada joven, a fin de reforzar la autonomía personal y las habilidades sociales, así como las habilidades laborales.

Así, al final de la escolarización obligatoria resulta indispensable activar la orientación en este sentido, por lo que es preciso definir itinerarios personalizados que se adecuen a las capacidades e intereses de los/as jóvenes y a las posibilidades del entorno socio-laboral.

En el desarrollo de los proyectos de vida personalizados tienen un papel importante:

— el trabajo comunitario a raíz de la educación inclusiva en la zona, así como la solidez del trabajo en red hecho antes en aspectos sociales y laborales y la previsión en relación con la futura inserción socio-laboral;

— la participación de la familia y las personas próximas a los/as jóvenes con discapacidad. La colaboración de los/as profesionales de orientación y las familias y los apoyos provenientes de éstas son esenciales a lo largo de todo el proceso.

Para facilitar este proceso, el Departamento de Educación, en coordinación con el Departamento de Trabajo,

— promoverá la implicación y la participación de las empresas en los procesos de in-

serción laboral y en el despliegue de ofertas diversificadas, como son trabajo protegido, enclaves, brigadas, trabajo con apoyo, trabajo autónomo y otras formas de actividad laboral;

— promoverá que las empresas ofrezcan prácticas para el alumnado con discapacidad en igualdad de condiciones que para el resto del alumnado y favorecerá que la oferta de PCPI de cada zona sea coherente con la oferta del mercado de trabajo;

— planificará ofertas de formación profesionalizadora, teniendo en cuenta tanto las posibilidades laborales de las empresas de la zona como los intereses, las capacidades y las habilidades de las personas con condiciones personales de discapacidad.

Las personas con condiciones personales de discapacidad necesitan en numerosas ocasiones instrumentos de apoyo para poder acceder al mundo laboral con igualdad de oportunidades. El trabajo con apoyo es una modalidad que facilita un conjunto de ayudas y actuaciones para acompañar a las personas con discapacidad en la búsqueda, incorporación y mantenimiento de un puesto de trabajo en la empresa ordinaria. Se trata de un modelo adecuado para todas las personas que necesitan acompañamiento o supervisión continuada de las actuaciones en su proceso de inserción, y para conseguir coronar con éxito una ocupación real a largo plazo. Una de las figuras profesionales clave en este proceso es el/la **técnico/a en inserción laboral**, que es quien ofrece la ayuda al/a la trabajador/a con discapacidad y quien coordina todo el entorno laboral.

Asimismo, el Departamento de Educación, en coordinación con el Departamento de Acción Social y Ciudadanía, promoverá las acciones necesarias para favorecer, en las mejores condiciones posibles, el tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad, de la atención en el ámbito educativo a la atención en los servicios de atención diurna (actualmente centros ocupacionales y centros de atención especializada).

7. Colaboración de familias y profesionales

En la actualidad existe una coincidencia general a la hora de considerar el papel relevante del entorno familiar en el desarrollo y la educación de las personas, y este hecho resulta incluso más relevante cuando hablamos del alumnado con necesidades educativas especiales, dadas las condiciones de mayor dependencia que a menudo acompañan su desarrollo y acceso al aprendizaje y la participación.

Desde este Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as”, se quiere conceder un lugar destacado a la colaboración necesaria familia-escuela y familia-profesionales a la hora de afrontar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Durante muchos años, desde los ámbitos profesionales de salud y de educación, se tendió a entender el papel de la familia del alumnado con necesidades educativas especiales de una forma más instrumental que colaboradora: se buscaba a menudo la colaboración de los padres y las madres para participar en los programas de estimulación previstos para los/as niños/as, elaborados por especialistas de diferentes ámbitos educativos y/o habilitadores. Progresivamente, desde los CDIAP y los centros y servicios educativos, se ha ido evolucionando hacia una visión más global e interactiva, en la que las familias empiezan a ocupar un papel más relevante y protagonista.

Como han destacado diferentes estudios e investigaciones (Almirall, 2007; Giné, 2003; Leal, 1999; Planas, 2003; Paniagua, 1999), avanzar en la educación inclusiva hace imprescindible:

- mejorar la comunicación entre profesionales y familias,
- mejorar las vías de participación de los padres y las madres en la toma de decisiones,
- otorgar un peso específico superior al trabajo de los/as profesionales en la información, apoyo y asesoramiento a las familias de alumnado con NEE.

7.1. De la familia con problemas a la familia con necesidades y competencias

En los últimos años ha ido quedando atrás la idea de que las familias con un/a hijo/a con discapacidad debían tener unos problemas o dificultades que eran característicos de su situación, para pasar a ser consideradas familias normales en circunstancias excepcionales (Seligman y Darling, 2007).

Abandonar aquella idea “patologizadora” ha sido posible cuando se han empezado a analizar a las familias dentro de su entorno concreto y con unos determinados recursos disponibles, tanto en la propia familia como en su entorno inmediato. Este cambio de perspectiva permite dejar de considerar a las familias en términos de *carencias* y *problemas* para empezar a centrarse en sus *necesidades* y *posibilidades*, y permite a la vez visualizar las diferencias entre las características de unas u otras familias y prestar atención a las diferentes evoluciones.

7.2. La colaboración entre familias y profesionales

Mejorar las vías de participación de los padres y las madres en la toma de decisiones y en el proceso educativo de los/as hijos/as comporta avanzar decididamente hacia un modelo colaborativo entre profesionales y familias, en el que unos/as y otros/as se reconozcan el conocimiento y la experiencia mutuamente necesarios.

En este modelo se parte del reconocimiento por parte de los/as profesionales del conocimiento de los progenitores respecto a su hijo/a. Los padres y las madres son vistos como protagonistas del proceso adaptativo y de la respuesta a las necesidades de su hijo/a y se busca un equilibrio en la participación de familias y profesionales.

Los/as profesionales pueden aportar información, ofrecer opciones, plantear alternativas y ayudar a interpretar informaciones, situaciones y reacciones.

Esta forma de actuar comporta que el/la profesional, más allá de su competencia técnica como docente o asesor/a de un área determinada, disponga de una habilidad relacional y una actitud empática añadida que le permita regular y conducir esta colaboración.

7.3. La información, el apoyo y el asesoramiento a las familias

La presencia creciente de alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios, tal como propone la inclusión educativa, debe ir acompañada de la implementación de medidas organizativas y de la formación de los/as profesionales, que permitan la comunicación adecuada con las familias de este alumnado. Es preciso, asimismo, garantizar la atención específica que pueden requerir las familias en relación a la información, el apoyo y el asesoramiento (Almirall, 2007; Giné, 2003; Paniagua, 1999) en aspectos específicos ligados a sus singulares necesidades.

En términos generales, en relación a las necesidades de información y asesoramiento es preciso que los centros y los servicios educativos presten atención especial a aspectos como los siguientes:

— Ofrecer información y aclaraciones sobre aspectos evolutivos del/de la hijo/a o aspectos funcionales relacionados con la discapacidad.

— Colaborar con la familia en relación a la escolarización y a la puesta en funcionamiento de medidas facilitadoras de la inclusión escolar y social del/de la hijo/a.

— Ofrecer información, y/o vías para obtenerla, en relación con recursos técnicos y ayudas sociales.

— Asesorar sobre estrategias y formas de actuación que faciliten la regulación de la conducta o el establecimiento de límites al/a la hijo/a.

— Facilitar el contacto con asociaciones de familias u otras entidades que puedan convertirse en un recurso de ayuda mutua.

En relación a las necesidades de apoyo emocional a las familias, los centros y servicios educativos deben priorizar:

— La asistencia adecuada en el momento del diagnóstico de discapacidad y la ayuda a la hora de afrontar los sentimientos que este hecho desencadena en el entorno familiar.

— La ayuda a la familia en la atribución de significado a la discapacidad, ofreciendo una visión ajustada de las dificultades y de las potencialidades de la persona con discapacidad.

— La ayuda a la familia en el descubrimiento de los propios recursos para afrontar la situación.

— El apoyo y las orientaciones en las situaciones de especial dificultad propias de las diferentes transiciones del ciclo vital y de escolarización (inicio de escolarización, cambios de etapa o de centro educativo, cambios en las capacidades de autonomía, periodo de pubertad y de entrada en la adolescencia...).

— El apoyo ante situaciones eventuales de bloqueo en la comunicación con el/la hijo/a con discapacidad.

8. Formación para la educación inclusiva

La puesta en funcionamiento de este Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as” hace necesario un programa específico de formación para el conjunto del profesorado, equipos directivos, profesionales de los servicios educativos y personal de apoyo (educadores/as y monitores/as). Aunque el Plan marco de formación permanente 2005-2010 ya prevé la inclusión educativa como un ámbito prioritario de formación, desde este Plan de acción se promoverán de forma específica un conjunto de actuaciones que tendrán en cuenta la inclusión en las aulas y en los centros, situándola a la vez en un marco socio-comunitario más amplio.

Para avanzar decididamente hacia la inclusión educativa es preciso, en primer lugar, ofrecer al profesorado de aula, especialistas de los centros, profesionales de los servicios educativos y equipos directivos orientaciones y estrategias que faciliten su labor en el marco ordinario del aula y del centro.

De acuerdo con el Plan marco de formación permanente 2005-2010, el plan de formación para la educación inclusiva combinará la formación en el centro y en la zona educativa (para facilitar el intercambio de experiencias y la optimización de recursos) con otras actuaciones más generales, dirigidas a todos/as los/as profesionales.

8.1. Finalidades de la formación

Las finalidades de la formación para la educación inclusiva se desprenden de la misma concepción de ésta y deberían impregnar todas las acciones informativas y formativas que se deriven del Plan de acción.

— Compartir la idea que sustenta la inclusión educativa: el reconocimiento que todo/a alumno/a puede aprender y lo debe hacer en un contexto socio-educativo ordinario con los mismos derechos y deberes y sin barreras.

— Avanzar en la práctica de la inclusión como un conjunto de acciones en el aula, en el centro y en el entorno, dirigidas a combatir las desigualdades y a favorecer el éxito educativo de todo el alumnado, haciendo especial hincapié en los grupos tradicionalmente más vulnerables, entre los que se encuentra el alumnado con discapacidad.

— Contribuir a la percepción del proceso hacia la educación inclusiva como un proceso de transformación que requiere compromiso y que comporta una mejora para todos/as, poniendo énfasis en el hecho de que equidad y calidad educativa no solamente no son contradictorias, sino que se refuerzan.

— Sensibilizar a la comunidad educativa en relación con la inclusión, de manera que la perciba como algo positivo que beneficia a todos/as y que contribuye a crear comunidades más justas y cohesionadas.

— Compartir las prácticas inclusivas como un medio para alcanzar tanto las competencias básicas transversales como las referidas a cada área.

— Poner en común y difundir estrategias y recursos necesarios para todos los colec-

tivos implicados para garantizar a todo el alumnado la oportunidad de aprender y participar dentro del contexto del aula, del centro y del entorno ordinario.

— Proporcionar herramientas y estrategias al profesorado para poder poner en marcha prácticas inclusivas con suficiente confianza y seguridad para que se generen dinámicas positivas y colaboradoras en el aula y en el centro.

8.2. La formación inicial del profesorado

En la formación inicial de todo el profesorado que hacen las diferentes universidades es preciso asegurar la base teórica que sustenta la inclusión educativa como una opción que favorece el aprendizaje y el desarrollo del conjunto del alumnado.

Asimismo, es preciso que esta formación conceda una relevancia destacada a los contenidos relativos a estrategias y formas de programar las actividades que resulten favorecedoras de la educación inclusiva en los centros y las aulas.

En la formación especializada, que se imparte en cursos de postgrado y másters, es preciso priorizar la capacitación para el apoyo y el asesoramiento en métodos y recursos que favorezcan la atención educativa del conjunto del alumnado en entornos ordinarios.

8.3. La formación permanente del profesorado

Esta formación tiene como eje vertebrador la formación en el mismo centro y en la zona educativa de referencia.

— La **formación en el centro** se justifica por la importancia del trabajo del conjunto de profesionales que trabajan en el centro para facilitar los procesos de inclusión. Esta formación debe implicar necesariamente una reflexión centrada en las creencias, en las políticas del centro y en las prácticas educativas. Debe hacer referencia a las medidas organizativas y estructurales que es preciso emprender en el centro educativo para favorecer la inclusión; a un análisis y una toma de conciencia de las metodologías de aula más adecuada; a una reflexión sobre las estrategias de colaboración entre el profesorado que comparte docencia en un mismo grupo clase (profesorado tutor, profesorado especialista y profesorado de apoyo) para favorecer una dinámica inclusiva clara, y a las decisiones consiguientes sobre el papel de los especialistas en los centros (maestros/as de educación especial, maestros/as de audición y lenguaje, maestros/as de pedagogía terapéutica, educadores/as, psicopedagogos/as, etc.).

El liderazgo del equipo directivo y la presencia de asesores/as externos/as son elementos imprescindibles para un desarrollo óptimo de la formación en el centro.

Esta propuesta, además, es coherente con la nueva Ley de Educación de Cataluña, que se propone dar un margen mayor de autonomía a los centros.

— En relación a la **formación en la zona** (zona educativa o plan de formación de zona), la formación debería garantizar que se conozcan y compartan las buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo en red entre diversos centros, incluidos los centros de educación especial, y la formación específica de algunos/as especialistas. En un pri-

mer momento, se plantean acciones dirigidas a todos los colectivos implicados para favorecer la sensibilización y el trabajo conjunto, mientras que posteriormente será preciso llevar a cabo acciones formativas concretas para colectivos específicos, de acuerdo con sus necesidades. Paralelamente y como consideración general, es preciso impulsar la reflexión sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje más favorables para la inclusión en todas las actividades de formación didáctica y metodológica.

Esta propuesta también es plenamente coherente con la voluntad del Departamento de Educación, manifestada en la Ley de Educación, de gestionar la educación con una organización de proximidad, como son las zonas educativas.

Será preciso, pues, que el/la director/a de zona, conjuntamente con los servicios educativos y la inspección, se responsabilicen del impulso de esta formación de zona.

— En la **formación centralizada** del Departamento de Educación, dirigida a los equipos directivos y al profesorado de las diferentes áreas curriculares, se incluirán, de forma transversal, orientaciones y metodologías que favorezcan el desarrollo de la educación inclusiva.

— La **formación específica** se orientará a la profundización de aspectos sobre las necesidades y potencialidades educativas vinculadas a las diferentes discapacidades. Esta formación se dirigirá prioritariamente al profesorado especialista y al profesorado de los centros que cuenten con alumnado con discapacidad.

8.4. Contenidos básicos de la formación

Los contenidos de la formación se adecuarán a las diferentes modalidades y necesidades de los centros, zonas y colectivos específicos, y básicamente girarán en torno a los aspectos siguientes:

— En relación a aspectos del marco general:

- Fundamentos de la educación inclusiva. Concepto y modelos de inclusión.
- Conocimiento y uso del material: *Índice para la inclusión: guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva* (IC-UB 2005), para la elaboración y la implementación de un plan de mejora en el centro.
- Trabajo colaborativo con el profesorado de apoyo y otros especialistas.
- Formas de organización del apoyo y la atención a la diversidad en el centro.
- Diseño universal del aprendizaje.
- La evaluación en contextos inclusivos: identificación de barreras al aprendizaje, participación y éxito de todo el alumnado.
- Implicación de las familias y el entorno para favorecer las prácticas inclusivas.
- Optimización de recursos.

— En relación a aspectos metodológicos y de atención educativa:

- Modelos organizativos de centro y de aula favorecedores de la inclusión educativa.
- Estrategias de gestión del aula para la optimización del aprendizaje y participación de todo el alumnado: estrategias de autoregulación de los aprendizajes, trabajo cooperativo, enseñanza multinivel, etc.

- Adaptación de libros de texto y materiales didácticos.
- Estrategias y formas de adaptación en las diferentes áreas curriculares.
- Uso de las TAC.
- Trabajo con metodologías basadas en la práctica reflexiva.

8.5. Actuaciones específicas

La formación para la educación inclusiva tiene como destinatarios todos/as los/as profesionales de los centros y servicios educativos; se llevará a cabo en los diferentes ámbitos, con modalidad centralizada, territorializada, de zona educativa, de centro o en el ámbito personal mediante herramientas de trabajo telemáticas.

De esta forma, el profesorado podrá acceder a una formación generalizada para dar apoyo a procesos de transformación del centro y el aula, con el objetivo de conseguir la participación de todo el alumnado en entornos ordinarios, pero también tendrá a su alcance formación específica sobre diferentes tipos de discapacidades y sobre estrategias y recursos específicos a desarrollar.

En el ámbito territorial, se profundizará en la colaboración entre los/as profesionales de los centros de educación especial, de los centros ordinarios con USEE y de los servicios educativos, mediante la organización de seminarios de coordinación.

9. Gestión del Plan

En la elaboración del Plan de acción el Departamento de Educación ha contado con la participación de expertos/as y profesionales, con los que se han contrastado prioridades, criterios y propuestas para contextualizar las orientaciones y las medidas a la realidad y necesidades educativas, y se han recogido sugerencias y aportaciones.

Para llevar a cabo este proceso se han constituido diferentes comisiones:

Comisión Técnica

En 2007 se creó una comisión técnica, formada por representantes de las diferentes direcciones generales del Departamento de Educación.

La Comisión Técnica se reúne quincenalmente para analizar propuestas y actuaciones y concretar su desarrollo.

Comisiones territoriales

Para la progresiva concreción del mapa de recursos y servicios y el impulso del Plan se ha constituido, en cada uno de los servicios territoriales, una comisión específica con la participación de responsables de las unidades de planificación, de la Inspección de Educación y de los servicios educativos, para analizar las previsiones y los recursos existentes y, sobre la base de los datos estadísticos de población de cada zona, proponer la distribución de servicios, recursos y programas en la perspectiva del año 2015.

Las comisiones territoriales se reúnen periódicamente, como mínimo una vez al trimestre, para avanzar en la planificación de los recursos y coordinar actuaciones vinculadas al desarrollo del Plan.

Para coordinar las actuaciones de los diferentes ámbitos territoriales, en las sesiones de las comisiones territoriales participa personal técnico de la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa.

Grupo de expertos/as

El Departamento de Educación cuenta con la colaboración de un grupo de expertos/as formado por profesorado universitario, miembros de equipos directivos de centros educativos, profesionales de servicios educativos y de la Inspección de Educación, representantes de los Departamentos de Salud, de Trabajo y de Acción Social y Ciudadanía, representantes de entidades vinculadas a personas con discapacidad y miembros de la Dirección General de Innovación y de la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa, para contrastar propuestas y criterios, hacer el seguimiento del desarrollo del Plan y determinar indicadores para la evaluación de su implementación.

Comisión de expertos/as para la formación del profesorado

Para el diseño de un programa de formación del profesorado para la inclusión educativa se contó con una comisión específica, en la que participaron profesorado universita-

rio experto en educación inclusiva, miembros de la Dirección General de Innovación y miembros de la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa.

La comisión profundizó en las finalidades, contenidos y modalidades de una formación que capacite al profesorado en recursos y estrategias para el trabajo de todo el alumnado en el marco ordinario del aula y del centro.

Coordinación interdepartamental

El Departamento de Educación inició sesiones de coordinación con los Departamentos de Salud, Trabajo y Acción Social y Ciudadanía para profundizar en la coordinación de actuaciones en las que intervienen los diferentes Departamentos y avanzar en el diseño de un plan de atención integral al alumnado con discapacidad.

En este contexto, se ha iniciado un estudio sobre las necesidades sanitarias del alumnado en el entorno escolar y sobre la incorporación de profesionales del Departamento de Educación en las mesas de concertación para la inserción laboral de las personas con discapacidad.

Asimismo, para avanzar en la implementación del Plan, en el curso 2007-2008 se llevaron a cabo, en cada uno de los servicios territoriales, sesiones de presentación de las bases del Plan con la Inspección de Educación y con los servicios educativos.

También se presentaron las bases del Plan a la Comisión de Directores y Directoras de Centros Públicos de Educación Especial y a las juntas centrales de directores/as de educación infantil y primaria y de educación secundaria.

En el curso 2008-2009 se han llevado a cabo diferentes sesiones de trabajo con la Federación Catalana Pro Personas con Discapacidad Intelectual (APPS), con los/as representantes sindicales de los centros privados concertados y con los/as representantes de los entes locales que cuentan con centros de educación especial municipales.

En septiembre de 2008 se firmó un acuerdo con la patronal de los centros privados concertados de educación especial sobre la modificación de concertos de los centros de educación especial, derivada de la implementación del Plan.

10. Mapa de servicios y recursos

10.1. Proceso de elaboración

En la elaboración del mapa de servicios y recursos de apoyo a la atención al alumnado con discapacidades se ha contado con la participación de todos/as los/as agentes implicados: servicios territoriales, inspectores/as de educación, directores/as y titulares de centros educativos, profesionales de servicios educativos, asociaciones de afectados/as, representantes municipales, representantes de la patronal de los centros privados concertados de educación especial y sindicatos del sector privado de educación especial.

Para iniciar el trabajo, la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa, conjuntamente con la Inspección de Educación y los servicios territoriales, hicieron una primera estimación de las previsiones de alumnado con discapacidad, por ámbitos territoriales, a partir de los datos generales de distribución de la población con discapacidad en Cataluña y de los recursos necesarios para su atención.

Esta estimación fue contrastada con responsables de las unidades de planificación y de la Inspección de Educación de los servicios territoriales, para contextualizar esta información en la realidad de cada territorio y para concretar las necesidades en la escolarización del alumnado con discapacidad, las necesidades de recursos específicos y la redistribución de los recursos.

Las diferentes propuestas fueron analizadas con la Comisión Técnica para valorar su viabilidad.

Las comisiones territoriales analizaron las previsiones del Plan y de los servicios y recursos existentes y, sobre la base de los datos estadísticos de población de cada zona, concretaron la propuesta de distribución de servicios y recursos en la perspectiva del año 2015.

Asimismo, las comisiones territoriales han mantenido entrevistas con las direcciones y titularidades de los centros de educación especial de su ámbito territorial para contrastar la situación actual y las previsiones de futuro en la perspectiva de la educación inclusiva, tanto en lo relativo a la escolarización de alumnado, como a la oferta de programas y servicios de apoyo a los centros ordinarios.

Con la información obtenida se ha concretado el mapa de recursos y servicios para cada uno de los servicios territoriales, de acuerdo con las necesidades de los diferentes territorios.

Durante todo el proceso la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa ha atendido consultas de directivos/as y profesorado de centros de educación especial para orientarlos en su adecuación al nuevo marco.

10.2. Presentación de los datos

El mapa de servicios y recursos, que se presenta anexo a este Plan, se organiza por servicios territoriales.

Para visualizar el impacto del Plan de acción para cada servicio territorial (ST) se han elaborado dos cuadros: el primero con los datos al inicio del Plan de acción (2008) y el segundo con las previsiones para el 2015.

En las diferentes columnas de los cuadros aparecen los datos concretos del mapa, que se organizan en diferentes bloques:

Zonas territoriales (1ª y 2ª columna)

Cada servicio territorial se ha organizado en diferentes zonas, teniendo en cuenta la distribución geográfica y la organización actual de los servicios educativos y de la Inspección de Educación. Las zonas correspondientes de cada servicio territorial se enumeran en la primera columna de cada cuadro. En la segunda columna se detallan los distritos municipales o las comarcas que se incluyen en cada una de las zonas.

Unidades en centros de educación especial (3ª columna)

En cada uno de los dos cuadros de cada servicio territorial se detallan las unidades existentes (año 2008) y las unidades previstas (año 2015) para la escolarización de alumnado en centros de educación especial, tanto en la educación básica (infantil, primaria y ESO) como en la postobligatoria (PCPI y programas de diversificación curricular para la transición a la vida adulta) de cada una de las zonas.

Unidades de apoyo (USEE y agrupamientos de alumnado con sordera) **en centros ordinarios** (4ª columna)

Tanto las USEE como los recursos de apoyo para los agrupamientos de alumnado con sordera son dotaciones específicas de recursos que se añaden a las existentes en los centros y que contribuyen al aprendizaje y la participación del alumnado que requiere más apoyo educativo para el acceso al currículum y el aprendizaje. En la cuarta columna de los cuadros de cada servicio territorial, se detallan los datos de los recursos existentes al inicio del Plan (2008) y de los previstos al final (2015).

Profesionales de apoyo de centro (5ª columna)

En la quinta columna se encuentran los/as profesionales de centros ordinarios que colaboran en la atención educativa del alumnado con discapacidad: maestros/as de educación especial (MEE) en la educación infantil y primaria, maestros/as de pedagogía terapéutica (MPT) y profesorado de psicología y pedagogía en la educación secundaria, maestros/as de audición y lenguaje (MALL) y monitores/as de apoyo para la autonomía del alumnado.

Centros de educación especial de referencia (6ª columna)

Son centros de educación especial que, en colaboración con los servicios educativos, dan apoyo a los centros ordinarios de la zona en lo relativo a estrategias, adaptación de materiales y recursos didácticos, para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad. En la sexta columna de los cuadros están los datos de cada zona.

Servicios y programas externos (7ª columna)

En la séptima columna se encuentran los servicios educativos de zona y los servicios y programas específicos. Los servicios y programas son los siguientes:

Servicios educativos de zona

SEZ (servicio educativo de zona). Incluye el equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), el centro de recursos pedagógicos (CRP) y el equipo de lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC).

Servicios educativos específicos

CREDA (centro de recursos educativos para deficientes auditivos)

SEEM (servicio educativo específico en discapacidad motriz)

SEETDiC (servicio educativo específico en trastornos del desarrollo y de la conducta)

CREDV (centro de recursos educativos para discapacidades visuales)

Programas específicos de apoyo

PES (programas específicos de apoyo)

11. Calendario

11.1. Impulso del Plan

Durante el periodo 2008-2015 el Departamento de Educación seguirá contando con la colaboración de expertos/as y profesionales para avanzar en la concreción, el impulso y el seguimiento de las actuaciones en la progresiva implementación del Plan.

Se mantendrán la comisión técnica, las comisiones territoriales, el grupo de expertos/as y la coordinación con los Departamentos de Salud, Trabajo y Acción Social y Ciudadanía.

Se profundizará con la Inspección de Educación y con los servicios y centros educativos en el análisis y la concreción de actuaciones que contribuyan a avanzar en la inclusión educativa.

Se seguirá trabajando con la Federación Catalana Pro Personas con Discapacidad (APPS), la patronal y los sindicatos de los centros privados concertados y con entes municipales en la progresiva adecuación al nuevo marco de los centros de educación especial.

11.2. Formación del profesorado

Durante el primer y el segundo trimestre de cada curso escolar, se ofrecerá formación específica para los/as profesionales de los centros que cuenten con unidades de apoyo para la educación especial.

Durante el curso 2009-2010 se llevará a cabo la prueba piloto del Programa de formación del profesorado para la inclusión educativa que, a partir del curso 2010-2011, se ofrecerá de forma generalizada en todo el territorio, dirigida al profesorado de un centro o de una zona educativa.

Dentro de la oferta anual de planes de formación de zona, se preverá la organización de seminarios de coordinación para maestros/as de educación especial, psicopedagogos/as de educación secundaria, profesorado de pedagogía terapéutica, maestros/as de centros de educación especial y maestros/as y profesionales de las USEE.

Asimismo se ofrecerán anualmente cursos telemáticos sobre temáticas relacionadas con la inclusión educativa.

11.3. Servicios y recursos

En la planificación del mapa de servicios y recursos para la educación inclusiva de las personas con discapacidad, se ha considerado la optimización progresiva de los actuales recursos de los centros de educación especial para favorecer la educación inclusiva del alumnado con discapacidad en entornos escolares ordinarios.

Del análisis de la situación actual, y habiendo considerado la previsión de recursos, se prevé la distribución siguiente:

	2008	2015
Unidades de educación básica en centros de educación especial	840	606
Unidades de apoyo (USEE/agrupamientos de personas sordas) en centros ordinarios	284	518
Unidades de educación postobligatoria (en CEE y centros ordinarios)	109	194
Centros de educación especial de referencia	2	50
Servicios y programas especializados	98	110

Durante el periodo 2008-2015 se aplicará el acuerdo firmado con la patronal de los centros privados concertados de educación especial para la modificación de los conciertos educativos de los centros de educación especial, derivada de la implementación del Plan, y se seguirá orientando a estos centros en relación a su adecuación al nuevo marco derivado del desarrollo del Plan. Asimismo, se actualizarán los convenios con los entes municipales titulares de centros de educación especial, de acuerdo con las previsiones del Plan.

A través de la formación permanente del profesorado y de la coordinación del desarrollo del Plan en los diferentes servicios territoriales y en las respectivas zonas, el Departamento de Educación facilitará la difusión y puesta en común entre el profesorado de las buenas prácticas desarrolladas por los diferentes centros, en relación con los avances en la inclusión educativa y en nuevas formas de llevar a cabo la acción educativa y de gestionar los recursos, para impulsar la generalización de prácticas inclusivas y la progresiva implementación del Plan.

11.4. Otros elementos de apoyo

El Departamento de Educación elaborará guías dirigidas a las familias para orientar la intervención educativa con sus hijos/as.

Asimismo, se ofrecerá un banco de recursos didácticos en red dirigido al profesorado para facilitar ejemplos de actividades y propuestas educativas desarrolladas en diferentes centros con alumnado con discapacidad.

11.5. Seguimiento y evaluación

Desde el principio de la elaboración del Plan se han llevado a cabo diferentes actuaciones de seguimiento y evaluación, que está previsto que continúen a lo largo de la implementación del Plan.

En el curso 2007-2008 se hizo una primera valoración de la tipología de alumnado atendido con el apoyo de los recursos USEE, así como del grado de participación de este alumnado en entornos escolares ordinarios.

En el curso 2008-2009 se ha hecho un nuevo análisis de la tipología de alumnado que atienden los/as profesionales de estas unidades y de su grado de participación en entor-

nos escolares ordinarios; en esta ocasión se ha profundizado en la valoración hecha a través de sesiones de reflexión con los/as profesionales y las familias sobre la incidencia de las USEE en la gestión de los centros educativos, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los resultados de aprendizaje y socialización del alumnado.

A lo largo de la implementación del Plan, corresponde a la Inspección de Educación, en el marco de sus funciones, la supervisión de este proceso, hecho que favorecerá la colaboración de los centros de educación especial con los centros ordinarios en la educación inclusiva del alumnado, así como la supervisión de la adecuación de la escolarización y la optimización de los recursos. Asimismo, corresponde a la Inspección de Educación, la evaluación de las prácticas de inclusión educativa y de su contribución al desarrollo escolar y social del alumnado. Los servicios educativos, a través de la Comisión de Atención a la Diversidad, colaborarán con los centros educativos en la valoración de los procesos de inclusión educativa.

El Departamento de Educación contrastará con el grupo de expertos/as las actuaciones de desarrollo del Plan y los indicadores para la evaluación, de acuerdo con el Consejo Superior de Evaluación de Cataluña, de la educación inclusiva.

12. Presupuesto

La implementación del Plan de acción “Aprender juntos/as para vivir juntos/as” comporta gastos, fundamentalmente en dos grandes ámbitos: por un lado, en relación con el personal de apoyo y, por otro lado, en relación con la formación de los/as profesionales.

12.1. Personal de apoyo

En el mapa de servicios y recursos que se incluye en el Plan se explicitan, por ámbitos territoriales, la previsión de recursos para la escolarización del alumnado con barreras graves para el aprendizaje y la participación, la reconversión y optimización de los recursos de los centros de educación especial y la previsión de recursos en centros ordinarios.

En la perspectiva presupuestaria, y en relación a las diferentes etapas educativas, es preciso tener en cuenta lo siguiente:

— En el primer ciclo de educación infantil se prevé la asignación de recursos de apoyo para las jardines de infancia que dispongan de un proyecto de escolarización de alumnado con discapacidad superior al previsto con carácter general; en los jardines de infancia (o *escoles bressol*) de titularidad municipal y privada este apoyo se incluirá en la ayuda económica por alumno/a prevista en los respectivos convenios y convocatorias de ayudas para la escolarización de niños/as de 0 a 3 años. Además, se extenderá la actuación de los servicios educativos a los jardines de infancia que implementen estos proyectos. El gasto previsto para estas actuaciones es de 1.320.000 euros al año, una vez esté implementado el Plan.

— En relación al segundo ciclo de educación infantil y a las etapas de educación obligatoria (3-16 años), es preciso considerar la progresiva transformación de unidades de centros de educación especial en recursos de unidades de apoyo para la educación especial en centros ordinarios (USEE) y el incremento correspondiente de profesionales, que se complementa con la implementación de programas específicos de apoyo para la educación inclusiva a cargo de profesionales de centros de educación especial.

Estas actuaciones comportarán gastos en relación al incremento de personal (8.533.170 euros al año) una vez implementado el Plan.

— En la educación postobligatoria es preciso considerar tanto los apoyos para la educación inclusiva de alumnado con discapacidad en el bachillerato, en los ciclos formativos y en los PCPI, como el incremento de PCPI específicos que favorezcan la inserción laboral de este alumnado. En esta franja educativa se prevé un gasto progresivo de hasta 5.150.000 euros al año una vez finalizada la implementación del Plan.

— En cuanto a los servicios educativos se prevé, por un lado, un incremento de profesionales de EAP y, por el otro, la generalización en todos los territorios de servicios educativos específicos para personas con discapacidad motriz (SEEM) y de servicios educativos específicos para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

(SEETDIC), con un gasto global de 4.320.000 euros al año una vez implementado el Plan.

12.2. Formación

En la formación de los/as profesionales es preciso considerar, con carácter general y tal como se especifica en el Plan, tanto los seminarios y grupos de trabajo que se incluyen en los planes de formación de zona, la formación de los/as profesionales de los centros que disponen de USEE, como la formación específica de profundización que se ofrecerá telemáticamente y la formación para el personal no docente.

Para la implementación del Plan se prevé, además, el desarrollo de un programa específico de formación para la educación inclusiva dirigido al conjunto del profesorado y de profesionales de los servicios educativos y de módulos específicos de formación para la inclusión educativa en los cursos de formación de los equipos directivos, tanto de primaria como de secundaria.

El gasto global previsto para estas actuaciones es de 1.576.200 euros.

Es preciso considerar, por otro lado, las acciones relacionadas con la educación inclusiva que lleven a cabo las universidades en la formación inicial del profesorado.

Resumen de la previsión presupuestaria

Concepto	Importe
Personal de apoyo	
• Primer ciclo de educación infantil (0-3)	1.320.000 €
• Segundo ciclo de educación infantil y educación obligatoria (3-16)	8.533.170 €
• Educación postobligatoria (bachillerato, ciclos formativos y PCPI)	5.150.000 €
• Servicios educativos (EAP, SEEM y SEETDiC)	4.320.000 €
Total anual una vez implementado el Plan	19.323.170 €
Formación 2008/2015	1.576.200 €

La disponibilidad presupuestaria para la implementación del Plan está sujeta al desarrollo de la Ley de Educación de Cataluña; concretamente los artículos 81.4 y 205.10 contienen prescripciones que hacen posible la aplicación del Plan.

13. Referencias bibliográficas

— ABRIL, T.; UBIETO J. R. (2008). “Interxarxes: una experiència de treball en xarxa al districte d’Horta-Guinardó”. * mbits de psicopedagogia*, 22, pp. 25-30. Barcelona: ACPEAP.

— AINSCOW, M; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

— AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

— AINSCOW (2005a). *Actas del Congreso sobre Escuela Vasca Inclusiva*.

— AINSCOW, M. (2005b). *La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía*. 349, pp. 78-83.

— ALMIRALL, R. (2007). “Línies bàsiques per a programes d’assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords”. * mbits de psicopedagogia*, 19, pp. 40-49.

— 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*.

— BASSEDAS, E. (2007). “La colaboración entre profesionales y el trabajo en red” dentro de J. BONALS Y M. SÁNCHEZ-CANO, *Manual de asesoriamento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

— BONALS, J.; SÁNCHEZ-CANO, M. (2007). *Manual de asesoriamento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

— BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2004). * ndex per a la inclusió. Guia per a l’avaluació i millora de l’educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.

— CARBONELL, E., CAPELLAS, N., CREUHERAS, M., ESCUDERO, G. Y 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. * mbits de psicopedagogia*, 21, pp. 37-43. Barcelona: ACPEAP.

— COORDINACIÓ DE SERVEIS EDUCATIUS (2008). *Suports i recursos per a la inclusió*. (Documento de orientaciones para los profesionales de los EAP). Barcelona: Direcció General d’Innovació. Generalitat de Catalunya.

— DURAN, D., BLANCH, S. (2008). L’aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12 (1) Vic: Eumo-Universitat de Vic.

— DURAN, D. Y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

— EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. <www.european-agency.org>.

— EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2007). *Evaluación e inclusión educativa*. <www.european-agency.org>.

— FARRELL, P. Y AINSCOW, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*.

— FONT, J., GINÉ, C. (2007). *Los centros de educación especial* en J. BONALS y M. SÁNCHEZ-CANO, *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

— GINÉ, C. (2001a). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca: INICO.

— GINÉ, C. (2001b). *La evaluación psicopedagógica* en J. PALACIOS y A. MARCHESI (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

— GINÉ, C. [coord.] (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

— GINÉ, C. (2005). “Aportacions a la comprensió: construcció i manteniment d’una escola per a tots”, *Àmbits de psicopedagogia*, 15, pp. 10-13. Barcelona: ACPEAP.

— GINÉ, C. (2008). “Assessorament psicopedagògic i educació inclusiva”, conferencia en el marco de la jornada para EAP “Assessorament Psicopedagògic en una Escola per a Tothom”. Bellaterra.

— HUGUET, T. (2005). “Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red” dentro de M. SÁNCHEZ-CANO y J. BONALS, *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

— HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

— LEAL, L. (1999). *A family centered approach to people with mental retardation*. Washington: AARR.

— MARCHESI, A. (2001). “Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas” dentro de A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

— MARCHESI, A. (2001b). “La práctica de las escuelas inclusivas” dentro de A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

— MARCHESI, A., Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

— MONEREO, C.; SOLÉ, I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

— PANIAGUA, G. (1999). “Las familias de los niños con necesidades educativas especiales” dentro de A. MARCHESI, C. COLL Y J. PALACIOS [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

— PORTER, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. *Suports*, 5 (1), pp. 94-107.

— PORTER, G. L. Y STONE, J. A. (2001). “Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a la escola i a la classe”, *Suports*, 5 (2), Vic: Eumo-Universitat de Vic.

— PUIGDELLIVOL, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

— PUJOLÀS, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

— PUJOLÀS, P. (2005b). “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pp. 51-54.

— PUJOLÀS, P. (2008). “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut”. *Suports*, 12 (1). Vic: Eumo-Universitat de Vic.

— RUÍZ, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.

— SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

— SELIGMAN, M. Y DARLING, R. B. (2007). *Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability*. Nueva York: Guilford Press.

— SERRA, T. (2008). “Fent i parlant amb els altres aprenem”. *Àmbits de psicopedagogia*, 24, 24-28. Barcelona: ACPEAP.

— STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. [ed.] (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

— STAINBACK, S. (2001). “La educació inclusiva: definició, context i motius”. *Suports*, 5 (1), pp. 18-25.

— UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España.

— UNESCO (1995). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Unesco (citado por GINÉ, 2001).

— WARNOCK, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.

Referencias legales y normativas mencionadas

- El Plan Nacional de Educación Especial (PNEE) de 1978
- Circular de 4 de septiembre de 1981 que establece criterios en el ámbito de la educación especial
- Decreto 117/84, de 17 de abril, sobre la ordenación de la educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)
- Decreto 299/1997, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales
- Plan Director de Educación Especial (2003)
- Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006)
- Pacto Nacional por la Educación (2006)
- Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009)

Annexo

Mapa de servicios y recursos

Barcelona (ciudad)

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Ciutat Vella Eixample Sants-Montjuïc Les Corts	44 Ed. básica 5 Ed. postobligatoria	11 Ed. básica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV)
2	Sarrià-Sant Gervasi	71 Ed. básica	3 Ed. básica			
3	Gràcia Horta-Guinardó	61 Ed. básica 20 Ed. postobligatoria	1 Ed. básica			
4	Nou Barris Sant Andreu Sant Martí	67 Ed. básica 8 Ed. postobligatoria	9 Ed. básica			
	Castell de Sant Fois	6 Ed. postobligatoria				

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Barcelona (ciudad)

Planificación de unidades en centros especializados y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Ciutat Vella Eixample Sants-Montjuïc Les Corts		26 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 	1 Eixample-Ciutat Vella 1 Sants-Montjuïc/Les Corts	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Sarrià-Sant Gervasi		10 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		1 Sarrià-Sant Gervasi	
3	Gràcia Horta-Guinardó	152 Ed. básica 43 Ed. postobligatoria	14 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		1 Gràcia 1 Horta-Guinardó	
4	Nou Barris Sant Andreu Sant Martí		24 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria		1 Nou Barris 1 Sant Andreu 1 Sant Martí	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Serveis Territorials a Barcelona Comarques

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zonas	Àmbits territorials	Unitats en centres de educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sordos) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	L'Hospitalet	24 Ed. bàsica	9 Ed. bàsica	• MEE (primaria) • MPT (secundaria)		• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/CREDV)
2	Santa Coloma de Gramenet Sant Adrià de Besòs Badalona	53 Ed. bàsica 7 Ed. postobligatoria	23 Ed. bàsica	• MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo		
3	Alt Penedès Garraf	7 Ed. bàsica	27 Ed. bàsica			

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en Barcelona Comarcas

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	L'Hospitalet	24 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	16 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	• MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo	1 L'Hospitalet	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) • PES
2	Santa Coloma de Gramenet Sant Adrià de Besòs Badalona	40 Ed. básica 7 Ed. postobligatoria	31 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		1 Santa Coloma de Gramenet 1 Badalona	
3	Alt Penedès Garraf	6 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	32 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria		1 Alt Penedès/Garraf	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en el Maresme-Vallès Oriental

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		39 Ed. básica 5 Ed. postobligatoria	8 Ed. básica	40 Ed. básica	23 Ed. básica			
1	Maresme					<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Vallès Oriental							

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETD/C: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en el Maresme-Vallès Oriental

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		33 Ed. básica 5 Ed. postobligatoria	20 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	21 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	• MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo			
1	Maresme						1 Baix Maresme 1 Ait Maresme	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) • PES
2	Vallès Oriental	32 Ed. básica 5 Ed. postobligatoria	21 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria				1 Granollers/St. Celoni 1 Mollet	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en la Cataluña Central

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		8 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	3 Ed. básica	8 Ed. básica	8 Ed. básica			
1	Anoia							
2	Bages Solsonès Castellcir Castellterçol La Granera Sant Quirze Safaja	13 Ed. básica	8 Ed. básica			<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
3	Osona	10 Ed. básica	4 Ed. básica					
4	Berguedà	4 Ed. básica						

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en la Cataluña Central

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Anoia	5 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	6 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	• MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL	1 Anoia	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) • PES
2	Bages Solsonès Castellcir Castellterçol La Granera Sant Quirze Safaja	14 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	12 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	• Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo	1 Bages/Solsonès/ Castellcir/Castellterçol/ La Granera/Sant Quirze Safaja	
3	Osona	10 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	10 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		1 Osona	
4	Berguedà	3 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	3 Ed. básica		1 Berguedà	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en el Baix Llobregat

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Collbató Olesa Esparreguera Abrera Sant Esteve Sesrovires Martorell Castellví de Rosanes	11 Ed. básica	1 Ed. básica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/CREDEV)
2	Cornellà Esplugues Molins de Rei El Papiol Sant Feliu de Llobregat Sant Joan Despi Sant Just Desvern	32 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	12 Ed. básica			
3	Cervelló Corbera de Llobregat La Palma de Cervelló Pallejà Sant Andreu de la Barca Sant Boi de Llobregat Sant Vicenç dels Horts Santa Coloma de Cervelló Torrelles de Llobregat Vallirana	30 Ed. básica	9 Ed. básica			
4	Begues Castelldefels Gavà El Prat de Llobregat Sant Climent de Llobregat Viladecans	14 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	18 Ed. básica			

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

Servicios Territoriales en el Baix Llobregat

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Collbató Olesa Esparreguera Abrera Sant Esteve Sesrovires Martorell Castellví de Rosanes	10 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	6 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 	1 Baix Llobregat Nord	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Cornellà Espulgues de Llobregat Molins de Rei El Papiol Sant Feliu de Llobregat Sant Joan Despi Sant Just Desvern	18 Ed. básica 10 Ed. postobligatoria	20 Ed. básica		1 Cornellà 1 Esquerra Llobregat	
3	Cervelló Corbera de Llobregat La Palma de Cervelló Pallejà Sant Andreu de la Barca Sant Boi de Llobregat Sant Vicenç dels Horts Santa Coloma de Cervelló Torrelles de Llobregat Vallirana	24 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	18 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria		1 Sant Boi 1 Dreta Llobregat	
4	Begues Castelldefels Gava El Prat de Llobregat Sant Climent de Llobregat Viladecans	14 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	21 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		1 Marina	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en el Vallès Occidental

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Castellar del Vallès Palau-Solità i Plegamans Polinyà Sant Llorenç Savall Sentmenat Sabadell Sant Quirze del Vallès	31 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	12 Ed. básica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEETDIC/CREDV)
2	Castellbisbal Rubí Terrassa Matadepera Rellinars Ullastrell Vacarisses Viladecavalls	47 Ed. básica 6 Ed. postobligatoria	13 Ed. básica			
3	Badía del Vallès Barberà del Vallès Cerdanyola del Vallès Montcada i Reixac Ripollet Santa Perpètua de la Mogoda Sant Cugat del Vallès	26 Ed. básica 9 Ed. postobligatoria	13 Ed. básica			

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

Servicios Territoriales en el Vallès Occidental

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Castellar del Vallès Palau-Solità i Plegamans Polinyà Sant Llorenç Savall Sentmenat Sabadell Sant Quirze del Vallès	27 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	21 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 	1 Vallès Occidental Est	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Castellbisbal Rubí Terrassa Matadepera Rellinars Ullastrell Vacarisses Viladecavalls	38 Ed. básica 5 Ed. postobligatoria	22 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria		1 Vallès Occidental Oest 1 Rubí	
3	Badia del Vallès Barberà del Vallès Cerdanyola del Vallès Montcada i Reixac Ripollet Santa Perpètua de la Mogoda Sant Cugat del Vallès	18 Ed. básica 6 Ed. postobligatoria	22 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria		1 Vallès Occidental Sud 1 Sant Cugat del Vallès	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en Girona

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		26 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	7 Ed. básica	64 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	12 Ed. básica			
1	Alt Empordà Baix Empordà					<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV)
2	Gironès Pla de l'Estany Selva					<ul style="list-style-type: none"> Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		
3	Cerdanya Ripollès Garrotxa							

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en Girona

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Alt Empordà Baix Empordà	17 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	18 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	• MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria)	1 Alt Empordà 1 Baix Empordà	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) • PES
2	Gironès Pla de l'Estany Selva	43 Ed. básica 6 Ed. postobligatoria	30 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	• Monitores/as de apoyo	1 Gironès/Pla de l'Estany 1 Selva	
3	Cerdanya Ripollès Garrotxa	8 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	11 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria		1 Ripollès/Cerdanya 1 Garrotxa	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en Lleida

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Vall d'Aran Alta Ribagorça Pallars Jussà Pallars Sobirà Alt Urgell Cerdanya		9 Ed. básica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/CREDEV)
2	Noguera Segarra Urgell	7 Ed. básica	3 Ed. básica			
3	Segrià Les Garrigues Pla d'Urgell	30 Ed. básica 10 Ed. postobligatoria	5 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria			

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en Lleida

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Vall d'Aran Alta Ribagorça Pallars Jussà Pallars Sobirà Alt Urgell Cerdanya	3 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	10 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/EETDIC/CREDEV) PES
2	Noguera Segarra Urgell	3 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	7 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria		1 Noguera 1 Urgell/Segarra	
3	Segrià Les Garrigues Pla d'Urgell	18 Ed. básica 7 Ed. postobligatoria	15 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria		1 Pla d'Urgell 2 Segrià/Les Garrigues	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

EETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en Tarragona

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		11 Ed. básica	15 Ed. básica	6 Ed. básica	3 Ed. básica			
1	Alt Camp Baix Penedès Conca de Barberà					<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Baix Camp Priorat	12 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	6 Ed. básica			<ul style="list-style-type: none"> Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 		
3	Tarragonès	28 Ed. básica 8 Ed. postobligatoria	3 Ed. básica					

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en Tarragona

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Alt Camp Baix Penedès Conca de Barberà		27 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primaria) MPT (secundaria) MALL 	1 Alt Camp/Baix Penedès/Conca de Barberà	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Baix Camp Priorat	12 Ed. básica 3 Ed. postobligatoria	12 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	<ul style="list-style-type: none"> Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) Monitores/as de apoyo 	1 Baix Camp/Priorat	
3	Tarragonès	25 Ed. básica 7 Ed. postobligatoria	18 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria		2 Tarragonès	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDEV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo

Servicios Territoriales en las Terres de l'Ebre

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Año 2008

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial		Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios		Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
		11 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	4 Ed. básica	4 Ed. básica	5 Ed. básica			
1	Baix Ebre	11 Ed. básica 4 Ed. postobligatoria	4 Ed. básica	4 Ed. básica		<ul style="list-style-type: none"> • MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo 		<ul style="list-style-type: none"> • SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/CREDV)
2	Montsià	4 Ed. básica		5 Ed. básica				
3	Ribera d'Ebre Terra Alta	4 Ed. básica		1 Ed. básica				

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

Servicios Territoriales en las Terres de l'Ebre

Unidades en centros de educación especial y unidades de apoyo en centros ordinarios

Previsión para el año 2015

Zonas	Ámbitos territoriales	Unidades en centros de educación especial	Unidades de apoyo (USEE + agrupamientos de sordos) en centros ordinarios	Profesionales de apoyo en el centro	Centros de educación especial de referencia	Servicios y programas externos
1	Baix Ebre	7 Ed. básica 2 Ed. postobligatoria	8 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	• MEE (primaria) • MPT (secundaria) • MALL • Profesorado de psicología y pedagogía (secundaria) • Monitores/as de apoyo	1 Baix Ebre	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) • PES
2	Montsià	3 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	6 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria		1 Montsià	
3	Ribera d'Ebre Terra Alta	2 Ed. básica 1 Ed. postobligatoria	1 Ed. básica		1 Ribera d'Ebre/Terra Alta	

MEE: Maestro/a de educación especial

MPT: Maestro/a de pedagogía terapéutica

MALL: Maestro/a especialista en audición y lenguaje

Monitores/as de apoyo: auxiliar de apoyo para la autonomía del alumnado

Centro de educación especial de referencia: centro de apoyo para la educación inclusiva en centros ordinarios de la zona

SEZ: Servicios educativos de zona

EAP: Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

ELIC: Equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social

CRP: Centros de recursos pedagógicos

SEE: Servicios educativos específicos

CREDA: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad auditiva y trastornos de la comunicación y el lenguaje

SEEM: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con discapacidad motriz

SEETDIC: Servicio educativo de apoyo para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta

CREDV: Centro de recursos educativos para el alumnado con discapacidad visual

PES: Programas específicos de apoyo