

# 3 educació inclusiva

i

i

i

i

i

## Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)

i

i

i

i

i



# Índex

<b>1. Introducció</b> .....	3
1.1. Les unitats de suport a l'educació especial (USEE).....	4
1.2. Procés de valoració .....	6
1.3. Contingut de l'informe.....	9
<b>2. Resultats</b> .....	11
2.1. Dades quantitatives del funcionament de les USEE.....	11
2.2. Aportacions, valoracions i suggeriments de professionals i famílies .....	17
<b>3. Discussió de resultats</b> .....	31
<b>4. Conclusions i propostes</b> .....	35

# 1. Introducció

Per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat i promoure un model de pràctica educativa que n'afavoreixi la participació en entorns escolars ordinaris, el Departament d'Educació va iniciar, en el curs 2004-2005, la implementació de les unitats de suport a l'educació especial (USEE) en centres educatius ordinaris.

Des del curs 2004-2005 les USEE s'han incrementat progressivament, fins arribar a les 234 USEE del curs 2008-2009. Les noves escolaritzacions d'alumnat amb discapacitat i les característiques dels centres han determinat la distribució de les USEE en els diferents àmbits territorials. La Inspecció d'Educació n'ha supervisat anualment el funcionament.

Amb l'objectiu d'aprofundir en el desenvolupament general de les USEE, la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa va fer, en el curs 2006-2007, un primer estudi quantitatiu sobre la tipologia d'alumnat atès amb aquest recurs i el seu grau de participació en activitats de l'aula ordinària. Els resultats de l'estudi van ser presentats a la Inspecció d'Educació i a la direcció dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) dels serveis territorials per ajustar les disfuncions possibles.

Durant el curs 2008-2009 se n'han analitzat les dades, conjuntament amb els serveis territorials, i se n'ha contrastat la informació amb professionals i famílies, amb l'objectiu de reflexionar sobre el model de funcionament de les USEE i el seu impacte en el desenvolupament escolar i social de l'alumnat i en la dinàmica educativa, per avançar en la concreció de línies d'actuació per a l'educació inclusiva d'infants i joves amb discapacitat en els centres educatius ordinaris.

En la valoració s'han considerat tant dades quantitatives referents al perfil dels i de les professionals, a la tipologia d'alumnat i al grau de participació en contextos ordinaris, com dades qualitatives referents a les reflexions dels i de les professionals i de les famílies implicats sobre el que les USEE han aportat a l'alumnat, al professorat, als centres educatius i a les famílies.

La valoració s'ha dut a terme en els 198 centres que en el curs 2008-2009 comptaven amb una experiència d'USEE superior a un curs escolar.

## 1.1. Les unitats de suport a l'educació especial (USEE)

Les USEE són unitats de recursos (professorat i educadors i educadores) que s'afegeixen als ja existents als centres ordinaris i a les diverses formes de gestió de la diversitat de l'alumnat, desenvolupades pels centres educatius, per donar suport a la participació de l'alumnat amb discapacitat en els entorns escolars ordinaris.

### Alumnat

D'acord amb les resolucions per les quals es donen anualment instruccions per a l'organització i funcionament dels centres educatius, és susceptible de rebre suport per part de les i dels professionals de les USEE l'alumnat amb manca d'autonomia per motius de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes, trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns greus de la conducta.

### Professionals

El recurs USEE es configura amb diversos professionals, segons l'etapa educativa:

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

Correspon als i a les professionals de la USEE:

- donar suport al professorat en la planificació de la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats generals de l'aula i del centre (concreció d'estratègies, elaboració o adaptació de materials...);
- acompanyar, quan calgui, els i les alumnes amb discapacitat en en les activitats ordinàries de l'aula i del centre;
- desenvolupar les activitats específiques que requereixi l'alumnat amb discapacitat.

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

### Criteris d'implantació

En l'assignació de les USEE es tenen en compte les necessitats d'escolarització de l'alumnat amb discapacitat de cada àmbit territorial i el compromís dels centres per avançar en un procés inclusiu, que beneficiï tot l'alumnat, fent èmfasi especial en l'alumnat susceptible d'ésser escolaritzat en centres d'educació especial específics. Correspon als serveis territorials assignar les USEE, que han d'haver analitzat abans les previsions d'escolarització i la situació dels centres.

L'organització de les USEE s'ha d'emmarcar en el plantejament global que fa el centre per l'educació inclusiva de l'alumnat. Correspon a l'equip directiu, amb la col·laboració de la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), determinar els criteris i la gestió dels recursos d'atenció a la diversitat de l'alumnat, amb la finalitat d'aconseguir el màxim nivell de participació i d'aprenentatge de l'alumnat del grup de referència. És important

que el claustre i el consell escolar participin en el procés d'implantació de la USEE i n'estiguin informats del desenvolupament.

El funcionament de les USEE implica un seguit d'actuacions, que van des de la determinació de l'alumnat que és d'atenció preferent (alumnat amb discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes, trastorns generalitzats del comportament o trastorns greus de la conducta) fins a la planificació d'actuacions que, de manera col·laborativa entre tots els i les professionals del centre i amb el lideratge de l'equip directiu, permetin disminuir les barreres per a l'aprenentatge i participació d'aquest alumnat i implementar valors i pràctiques inclusives.

En l'establiment de la USEE, els centres compten amb l'assessorament de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i de la Inspecció d'Educació.

### Distribució de les USEE

En el període 2004-2009, la dotació de les USEE ha estat la següent:

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	TOTAL
<b>CEIP</b>	9	18	26	42	16	111
<b>IES</b>	9	16	20	30	15	90
<b>Centres concertats</b>	0	4	10	12	5	31
<b>Centres municipals</b>	0	1	0	0	1	2
<b>TOTAL</b>	18	39	56	84	37	234

Les 234 USEE del curs 2008-2009 es distribueixen, territorialment i per tipologies de centres, de la manera següent:

Serveis territorials	CEIP	IES	Centres concertats	Centres municipals	TOTAL
<b>Barcelona Ciutat</b>	17	3	1	1	22
<b>Baix Llobregat</b>	14	11	5	0	30
<b>Barcelona Comarques</b>	7	13	10	0	30
<b>Catalunya Central</b>	5	4	2	0	11
<b>Maresme-Vallès Oriental</b>	8	14	5	1	28
<b>Vallès Occidental</b>	23	10	3	0	36
<b>Girona</b>	8	14	2	0	24
<b>Lleida</b>	11	9	0	0	20
<b>Tarragona</b>	14	8	3	0	25
<b>Terres de l'Ebre</b>	4	4	0	0	8
<b>TOTAL</b>	111	90	31	2	234

## 1.2. Procés de valoració

La valoració de les USEE s'ha plantejat com un procés de recull i anàlisi d'informació en què, més enllà de les dades objectives, s'ha considerat clau el contrast d'opinions i punts de vista dels diferents sectors implicats —professionals dels centres educatius, suports externs i famílies— sobre la seva experiència d'inclusió educativa.

### Objectius

Per valorar les USEE s'han plantejat tres objectius bàsics:

- Reflexionar sobre el funcionament de les USEE i els resultats d'aprenentatge i socialització de l'alumnat.
- Concretar els punts forts i els punts febles del model USEE a partir de la pràctica dels i de les professionals implicats i la percepció de les famílies.
- Fer propostes de millora per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat.

### Àmbits

Els àmbits que s'han valorat han estat els següents:

- Alumnat: tipologia, grau i tipus de participació en contextos ordinaris i resultats d'aprenentatge i de socialització.
- Gestió d'aula: perfils i estratègies de gestió de l'aula ordinària per afavorir la participació de tot l'alumnat.
- Plantejament institucional dels centres.
- Suports externs.
- Famílies.

### Procediment

La valoració s'ha portat a terme en dues fases:

1. Anàlisi quantitativa de dades referents a la tipologia de l'alumnat atès, al grau de participació de l'alumnat en contextos ordinaris i al perfil dels i de les professionals assignats.

El primer trimestre del curs 2008-2009 els serveis territorials van sol·licitar aquesta informació als centres educatius mitjançant un model unificat. El buidatge i l'anàlisi de les dades s'han fet de manera global al territori de Catalunya.

2. Valoració qualitativa de les aportacions de les USEE a l'alumnat, al professorat, a les famílies i als centres mitjançant la realització de sessions de treball amb professionals i famílies als serveis territorials.

Per obtenir aquesta informació s'han fet 44 reunions, 31 amb professionals i 13 amb famílies, amb una assistència total de 752 professionals i 274 famílies. Les reunions s'han

organitzat per serveis territorials i s'han fet diversos subgrups segons la distribució territorial de les USEE.

De manera general, a les sessions de professionals, cada centre ha estat representat per una persona de l'equip directiu, un o una professional de la USEE i tutors o tutores de l'aula ordinària. També s'ha comptat amb la presència dels i de les professionals dels EAP que assessoren els centres amb USEE i d'inspectors i inspectores referents dels centres, de zones i/o d'àrea. En els grups de famílies, han participat famílies d'alumnat amb discapacitat que han estat ateses per USEE i, en alguns casos, una representació de les AMPA o dels consells escolars dels centres.

La dinàmica de les sessions ha estat de grup de discussió obert, en el qual s'han plantejat algunes qüestions clau sobre els àmbits i s'hi han recollit les aportacions de les persones participants.

De manera prèvia a les reunions de treball, i amb l'objectiu de centrar el procés de reflexió, s'ha elaborat documentació de suport en forma de síntesi dels punts forts, punts febles i propostes de millora que s'han extret de l'anàlisi de diversos informes relacionats amb el recurs USEE:

- Informe final del grup d'experts i expertes del pla d'acció.
- Resum de la Jornada de Reflexió sobre les USEE (juliol de 2008) a Tarragona.
- Resum del grup de treball sobre les USEE de Girona.
- Informe de supervisió de la Inspecció d'Educació.
- Llicències d'estudis.
- Memòries USEE.
- Acords del grup de treball USEE (període 2005-2007).
- Articles de publicacions educatives, com ara *Suports, Àmbits de Psicopedagogia...*
- Altres documents o publicacions de professionals.

Aquesta síntesi es va fer arribar a tots els centres que havien de participar en el procés, tot suggerint que s'utilitzés com a element de reflexió i de debat previ, i es valorés, des de la pròpia perspectiva, la significativitat i la idoneïtat del que s'hi recollia i s'inclouessin les propostes que es consideressin adients. Els centres tenien, per tant, la possibilitat d'aportar a les sessions de valoració elements més representatius del centre i no únicament opinions personals dels i de les professionals que hi assistien.

### **Anàlisi de resultats**

Les dades quantitatives s'han analitzat mitjançant processos estadístics per obtenir percentatges globals en l'àmbit de Catalunya que permetin identificar tendències i contrastar-ne l'evolució en relació amb les dades obtingudes en el curs 2006-2007. En l'estudi es presenten taules numèriques i gràfics comparatius dels resultats.

Les aportacions de professionals i famílies es van recollir de manera exhaustiva en cada una de les sessions. A partir d'aquest recull es va fer un resum de cada sessió, basant-se en els àmbits objecte de la valoració (alumnat, gestió d'aula, plantejament institucional dels centres, suports externs i famílies). Posteriorment se n'ha extret una síntesi de cada servei territorial i, finalment, se n'ha fet una síntesi global de l'àmbit de Catalunya,

que és la que s'inclou a l'apartat 2.2, juntament amb un recull d'exemples de les aportacions literals de les persones assistents.

De les dades i aportacions obtingudes, se n'han extret unes conclusions globals i propostes de millora per a cadascun dels àmbits que s'inclouen en l'apartat final de l'informe.

### **Calendari**

Les accions del procés de valoració s'han dut a terme durant el curs 2008-2009 amb les fases següents:

- D'octubre a desembre de 2008: recull de dades quantitatives dels centres.
- De febrer a abril de 2009: sessions per serveis territorials amb professionals i famílies.
- De maig a setembre de 2009: anàlisi de dades i elaboració de l'informe.



## 1.3. Contingut de l'informe

L'informe final s'ha organitzat en quatre apartats: introducció, resultats, discussió de resultats i conclusions i propostes.

### Introducció

S'expliciten els objectius que han motivat la valoració, les característiques de les USEE —alumnat atès, professionals, criteris d'implantació i distribució—, el procés utilitzat per dur a terme la valoració —objectius, àmbits, procediment, anàlisi de resultats i calendari— i el contingut de l'informe.

### Resultats

Els resultats s'organitzen en dos apartats:

#### **Dades quantitatives del funcionament de les USEE**

Es presenten taules i gràfics amb les dades obtingudes sobre la tipologia d'alumnat atès pels i per les professionals de les USEE, la distribució del temps lectiu —participació en entorns escolars ordinaris, atenció de grups específics i atenció individualitzada— i el perfil dels i de les professionals assignats.

#### **Aportacions, valoracions i suggeriments dels i de les professionals i de les famílies**

Es presenta la síntesi global de les aportacions en les reunions de valoració que s'han fet amb professionals i famílies. La informació s'organitza atenent els cinc àmbits prioritzats en la valoració: alumnat, gestió de l'aula, plantejament institucional del centre, suports externs i famílies.

En l'àmbit “alumnat” es fa referència a les aportacions sobre la participació d'alumnat amb discapacitat en entorns escolars ordinaris en l'aprenentatge, la socialització i la convivència, tant d'aquests i aquestes alumnes com també del conjunt de l'alumnat.

En l'àmbit “gestió d'aula” es fa referència als canvis que aporta el suport dels i de les professionals de la USEE a l'aula ordinària en la gestió dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En l'àmbit “plantejament institucional del centre” es recullen les aportacions de les USEE sobre la dinàmica general dels centres i la seva contribució a la superació progressiva de les barreres institucionals vers la inclusió i les actituds discriminatòries.

En l'àmbit “suports externs” es fa referència a les aportacions dels i de les professionals dels serveis externs i de les activitats de formació en el procés d'inclusió de l'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris. S'hi emfatitza especialment la valoració dels processos de treball en xarxa i l'acompanyament a les famílies.

En l'àmbit "famílies" hi ha l'opinió i la vivència de les famílies amb fills i filles amb discapacitat que tenen el suport USEE en un centre ordinari, i també d'altres pares i mares amb fills i filles sense discapacitats que comparteixen el mateix centre educatiu, tant des d'una perspectiva personal, en relació amb el fill o filla, com en relació amb l'entorn i amb la resta de l'alumnat.

En cadascun dels àmbits es concreten alguns subapartats i en cada subapartat es sintetitzen les opinions més rellevants o coincidents de les persones participants, seguides d'alguns exemples significatius transcrits tal com van ser expressats a la sessió. Al final de cada àmbit es recullen les propostes i suggeriments de millora.

### **Discussió de resultats**

En aquest apartat es fa una abstracció global dels aspectes més rellevants de cadascun dels àmbits valorats i s'expliciten algunes aportacions contraposades sobre els punts forts i punts febles del funcionament de les USEE i les propostes de millora.

### **Conclusions i propostes**

Es presenta la síntesi de les conclusions que s'han obtingut en cadascun dels àmbits i la relació de propostes de millora.

## 2. Resultats

### 2.1. Dades quantitatives del funcionament de les USEE

#### Alumnat

El total d'alumnat atès pels i per les professionals de les 234 USEE, que en el curs 2008-2009 comptaven amb una experiència superior a un curs escolar, és de 1.820 nens i nenes. Segons la discapacitat predominant, es poden identificar les tipologies d'alumnat següents:

	Curs 2006-2007		Curs 2008-2009	
	nombre	%	nombre	%
Discapacitats sensorials (auditives, visuals)	13	2%	22	1%
Discapacitats intel·lectuals moderades	187	30%	747	41%
Discapacitats intel·lectuals severes o profundes	73	12%	231	13%
Discapacitats motores	25	4%	79	4%
Trastorn generalitzat del desenvolupament	108	17%	443	24%
Alteracions greus de conducta	70	11%	146	8%
Altres	147	24%	152	9%
<b>TOTAL</b>	<b>623</b>		<b>1.820</b>	

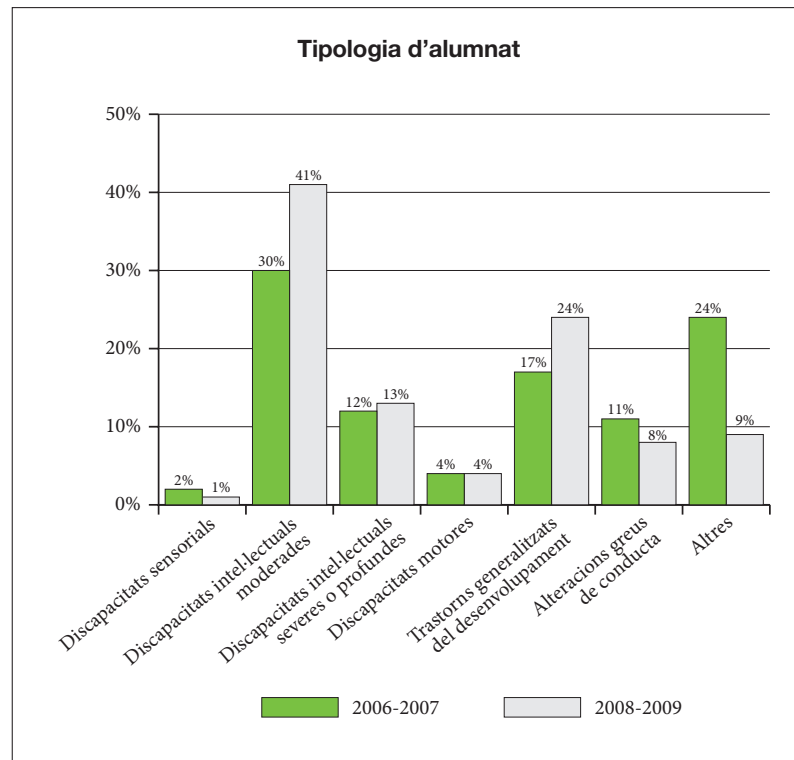
Globalment, amb les USEE hi ha hagut un increment en els centres ordinaris de l'alumnat amb discapacitats intel·lectuals moderades i trastorns generalitzats del desenvolupament.

Com es pot observar, durant el curs 2008-2009, entorn al 50% de l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE són nens i nenes amb discapacitat intel·lectual, proporció que es correspon amb la del total de la població amb discapacitat, que és del 43%. El 24% d'aquest alumnat presenta trastorns generalitzats del desenvolupament, percentatge que s'ha incrementat significativament respecte al curs 2006-2007.

Només un 1% de l'alumnat atès té discapacitat sensorial. Aquesta xifra s'ha reduït significativament respecte al curs 2006-2007, tot i que aquest perfil no es correspon amb els perfils d'alumnat previstos per aprendre amb el recurs USEE.

Es manté estable el percentatge d'alumnes amb discapacitats motores i trastorns de conducta. Amb tot, cal tenir present que sovint les discapacitats motores estan associades a altres discapacitats que s'han considerat predominants en l'àmbit educatiu.

Respecte al curs 2006-2007, es constata un increment significatiu de l'alumnat amb trastorn generalitzat del desenvolupament i un ajustament progressiu de l'alumnat tipificat com a "altres".



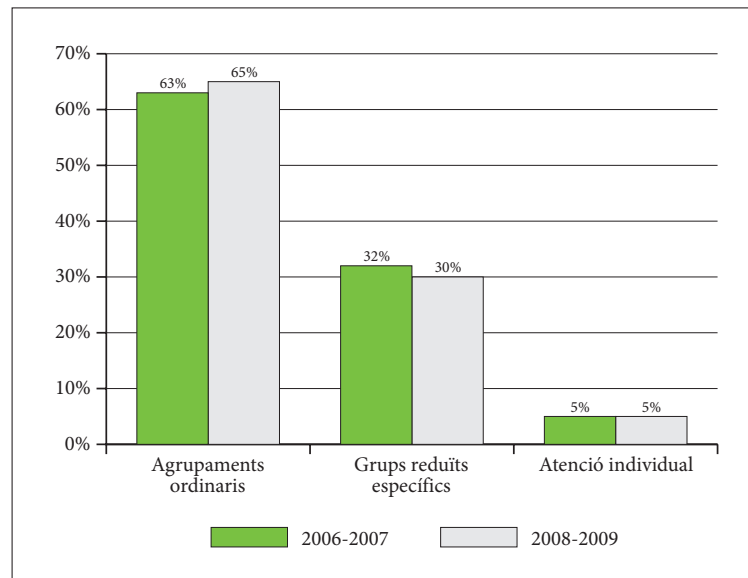
### Distribució del temps

L'anàlisi de la distribució del temps lectiu de l'alumnat s'ha fet diferenciant:

- la seva participació en grups ordinaris, bé en el marc del grup classe o en grups reduïts ordinaris;
- l'atenció en grups reduïts específics, formats exclusivament per alumnat atès per professionals de la USEE;
- l'atenció individual, normalment vinculada a atencions especialitzades (logopèdia, fisioteràpia...).

### Distribució del temps de l'alumnat

	2006-2007	2008-2009
<b>Agrupaments ordinaris</b>	<b>63%</b>	<b>65%</b>
<b>Grups reduïts específics (USEE)</b>	<b>32%</b>	<b>30%</b>
<b>Atenció individual</b>	<b>5%</b>	<b>5%</b>



Globalment, en el curs 2008-2009, l'alumnat atès pel recurs USEE ha participat un percentatge superior al 65% del temps lectiu en entorns ordinaris, bé en el marc del grup classe (53%), bé en grups reduïts ordinaris (12%). Aquest percentatge s'ha incrementat lleugerament respecte al curs 2006-2007.

Les activitats en grups reduïts específics ocupen, globalment, la tercera part de la jornada escolar (30%), mentre que només es dedica una petita part del temps lectiu (5%) a l'atenció individualitzada, habitualment per a atenció de logopèdia, fisioteràpia, etc.

### Percentatge d'alumnes per modalitat d'agrupament

	Molt (més del 50% de l'horari)	Força (del 25% al 50% de l'horari)	Poc (menys del 25% de l'horari)	Gens (0% de l'horari)
<b>Agrupaments ordinaris (grup classe, grup reduït ordinari)</b>	75%	15%	9%	1%
<b>Grup reduït específic de l'alumnat atès per la USEE</b>	22%	28%	29%	21%
<b>Atenció individual</b>	1%	3%	42%	54%

En l'anàlisi d'atenció per modalitats s'observa que el 75% de l'alumnat participa més del 50% del temps lectiu en entorns ordinaris, mentre que el 9% de l'alumnat hi participa menys del 25% del seu horari. Només l'1% de l'alumnat atès per professionals de la USEE no participa en activitats escolars ordinàries.

El 57% de l'alumnat (el 28% entre 25 i 50% i el 29% en menys del 25%) és atès en agrupaments específics menys de la meitat del temps lectiu. El 22% de l'alumnat està més del 50% de l'horari escolar en agrupament específic. Només el 4% de l'alumnat rep atenció individualitzada durant més del 25% de l'horari escolar.

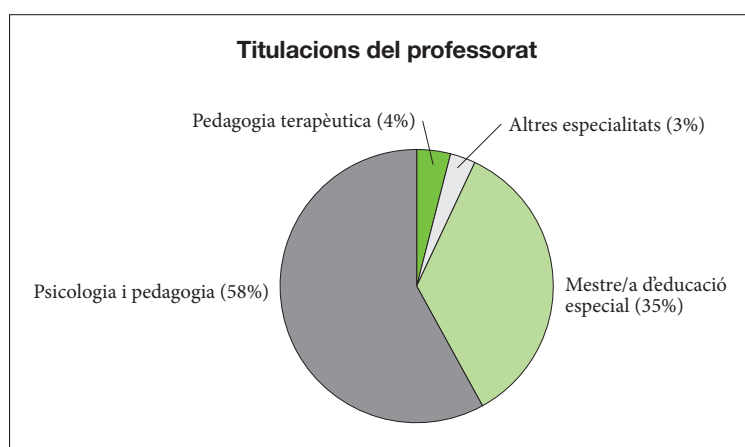
## Professionals

### Professorat

#### Titulacions

Pel que fa al professorat de les USEE, s'han analitzat dades referents a les seves titulacions i experiència professional, tant en l'àmbit docent com en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

	Total	Percentatge
Mestre/a d'educació especial	104	35%
Psicologia i pedagogia	171	58%
Pedagogia terapèutica	11	4%
Altres especialitats	8	3%



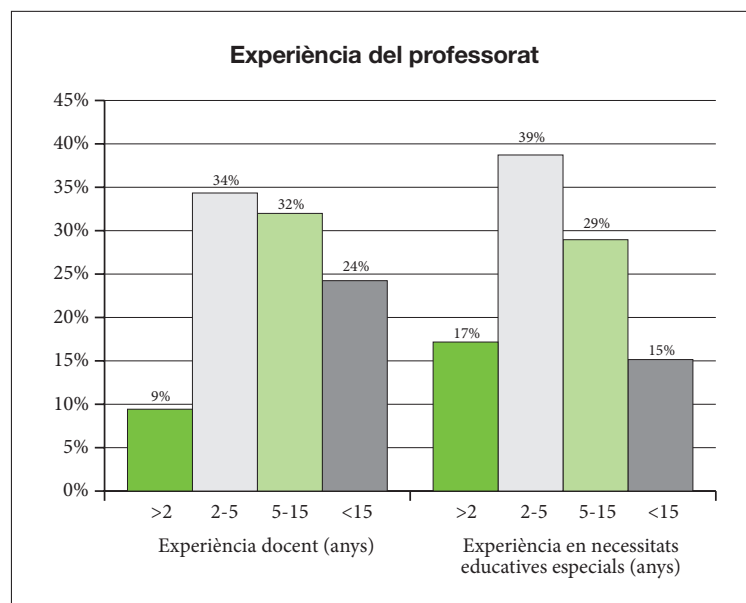
La major part dels i de les docents assignats a les USEE (97%) tenen titulació especialitzada en l'àmbit de l'educació especial —el 58% tenen la llicenciatura en psicologia, pedagogia o psicopedagogia, el 35% són mestres d'educació especial i 4% són mestres de pedagogia terapèutica. Només el 3% tenen una titulació no vinculada a l'àmbit de l'educació especial (educació física, matemàtiques, biologia...).

La major part de professionals amb titulació de psicologia o pedagogia vénen motivats per la configuració del recurs USEE, diferent de l'educació infantil i primària (un mestre/a d'educació especial i una educador/a) i a l'educació secundària (dos professors/ores habitualment amb llicenciatura en psicologia o pedagogia, i un/a educador/a).

La similitud del nombre d'USEE de primària i secundària condiciona el nombre total de professionals amb cada titulació.

## Experiència

	Experiència docent	Experiència en necessitats educatives especials
Menys de 2 anys	9%	17%
Entre 2 i 5 anys	34%	39%
Entre 5 i 15 anys	32%	29%
Més de 15 anys	24%	15%



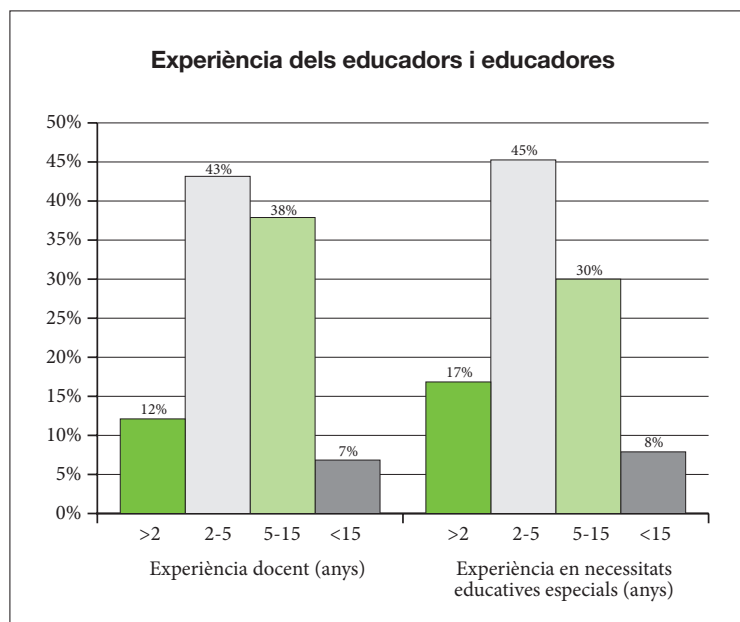
Les dades recollides posen de manifest que, majoritàriament, dues terceres parts dels i de les mestres i professorat de les USEE tenen entre 2 i 15 anys d'experiència docent, tant en àmbit general com amb alumnat amb necessitats educatives especials; menys del 10% tenen una experiència docent inferior a 2 anys.

## Educadores i educadors

### Experiència

En relació amb el personal educador assignat a les USEE, s'ha analitzat la seva experiència tant en l'àmbit educatiu com en l'atenció a persones amb necessitats educatives especials.

	Experiència docent	Experiència en necessitats educatives especials
Menys de 2 anys	12%	17%
Entre 2 i 5 anys	43%	45%
Entre 5 i 15 anys	38%	30%
Més de 15 anys	7%	8%



Més del 75% dels educadors i educadores assignats a les USEE tenen una experiència, tant en l'àmbit educatiu com en l'atenció a les persones amb necessitats educatives especials, d'entre 2 i 15 anys. Entorn al 10% tenen una experiència inferior als 2 anys.



## 2.2. Aportacions, valoracions i suggeriments de professionals i famílies

### Àmbit 1: alumnat

#### Participació de l'alumnat amb discapacitat en centres educatius ordinaris

Es coincideix a considerar que l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris té efectes molt positius en l'autonomia de l'alumnat (mobilitat, ús de serveis i espais públics...).

Exemples:

- Els referents ordinaris “estiren” l'alumnat amb discapacitat; el professorat ha de gestionar aquest procés.
- Els entorns ordinaris ofereixen models de llenguatge i comportament normalitzats.
- Participar en entorns normalitzats potencia el desenvolupament de l'autonomia.
- La convivència i els reptes quotidians afavoreixen l'autonomia.
- Té paràlisi cerebral i baixa per les escales per ser com els altres.

També s'està d'acord amb els efectes positius que té la socialització (sensibilització, empatia, autoestima...), tot i que s'afegeixen matisos en el cas de l'alumnat més gran, especialment a l'ESO.

Exemples:

- La convivència a l'aula és molt positiva per a tot l'alumnat. / Els nens i les nenes ho viuen amb normalitat, no ho veuen estrany. Tant per a uns com per als altres la relació és més fàcil.
- Participar en entorns normalitzats possibilita un millor treball per a la integració social.
- Per a tot l'alumnat, poder conèixer la diferència des de petits és una gran riquesa.
- Per a l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE, l'entorn en si ofereix normalitat. El sol fet del grup classe amb el tutor ja és un referent de currículum ocult de socialització i respecte.
- Pel que fa a la relació, sobretot a secundària, necessiten també relacionar-se entre iguals. És important compartir espais; altrament només fan “grup” amb els companys i companyes de la USEE.
- L'acceptació de la discapacitat per part dels companys a secundària té a veure molt amb la visualització de la discapacitat en l'aspecte físic. / L'experiència de socialització de l'alumnat a l'educació secundària es pot treballar millor si la inclusió comença a l'educació primària. / A secundària, les millores en les relacions amb els companys i companyes no sempre són espontànies i cal vetllar-hi, mentre que a primària és més comú que s'estableixin de manera espontània en el si del grup.

Hi ha coincidència a identificar aspectes positius, pel que fa als aprenentatges (expectatives, llenguatge, rutines...), tot i que hi ha més matisos i opinions contrastades pel que fa a l'autonomia i la socialització.

Exemples:

— L'alumnat amb discapacitat viu com aprèn, igual que els altres, a un altre ritme i amb adaptacions curriculars.

— El desnivell que hi ha entre alumnes al currículum, sobretot a secundària, comporta dificultats en l'aprenentatge: com més avançat és el nivell més costa. / És més difícil a partir de 3r o 4t d'ESO. Hi ha molta diferència entre els continguts que treballen a la classe, els mateixos alumnes també ho noten.

— Les expectatives i límits són molt diferents per als alumnes amb discapacitat, ja que —en estar amb la resta d'alumnat— sovint es plantegen nous reptes.

### **Aportacions de l'alumnat amb discapacitat a la resta d'alumnat del centre**

S'han recollit diversos comentaris en els quals s'esmenten aspectes positius i alguns exemples sobre les limitacions que s'observen sobre la socialització i els valors. També hi ha aportacions d'altres tipus d'avantatges.

Exemples:

— El grup classe aprèn a col·laborar i compartir. / La convivència aporta un coneixement més intens sobre el valor de la diferència a tot l'alumnat.

— La resta d'alumnat aprèn a relativitzar algunes conductes.

— L'alumnat percep la diversitat com a normalitat. / Per a tot l'alumnat reconèixer la diversitat des de petits és una riquesa que esdevé un valor individual i de grup.

— La necessitat de buscar noves estratègies beneficia tot l'alumnat del grup.

— Ha estat molt positiu per als altres alumnes, els ofereix noves perspectives i expectatives. / Els companys i les companyes els tracten amb molta normalitat. / Manifesten més naturalitat els mateixos nens i nenes que els pares. / Aprenen a entendre el sentit de la protecció, a no caure en la sobreprotecció.

— Els companys i les companyes de classe són, a vegades, els que troben més estratègies quan hi ha dificultats.

### **Relacions entre l'alumnat**

En molts casos es considera que la diversitat de perfils i d'edats de l'alumnat atès pel recurs USEE condiciona les relacions entre l'alumnat.

Exemples:

— El perfil de l'alumnat estableix un tipus o un altre de diàleg al centre vers la inclusió.

— És molt difícil compaginar tipologies d'alumnat tan diverses com l'alumnat amb trastorn de conducta i l'alumnat amb greus discapacitats.

— L'especificitat de les relacions a l'adolescència fa més difícil trobar un lloc en el grup d'iguals, fet que pot comportar un aïllament, especialment al segon cicle d'ESO.

— En ocasions s'observa la no-acceptació de la discapacitat per part del mateix nen o nena. Cal treballar el pas a "no sóc igual que els altres", acceptar limitacions, aprendre com són, què els passa.

## Avaluació

Sovint hi ha preocupació i falta de seguretat sobre com avaluar i acreditar l'alumnat que atenen els i les professionals de la USEE.

Exemples:

- S'expressen que hi ha dificultats sobre com avaluar i acreditar l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE. / “Avaluació individual” vers “avaluació amb criteris personalitzats”, però exactament iguals que la resta del grup.
- Preocupa l'avaluació de l'alumnat amb greus dificultats.
- L'acreditació a secundària és un problema, que a voltes qüestiona tota la tasca feta. Hi ha dificultats per donar continuïtat als plans individualitzats. És un moment difícil.

## Transició a la vida adulta

S'expressa preocupació per la continuïtat de l'alumnat en acabar l'educació obligatòria.

Exemples:

- Preocupa molt el futur després de l'ESO. Hi ha la percepció que manquen recursos adients per a l'alumnat amb discapacitat.
- Hi ha dubtes i sensació d'incertesa en la graduació a secundària i les formes d'accés als programes de qualificació professional inicial, PQPI.
- Mancances per a la incorporació a la vida adulta.

## Propostes i suggeriments per a l'alumnat

- És important treballar els aspectes emocionals amb l'alumnat.
- Cal treballar amb la resta de l'alumnat la conscienciació dels companys i companyes i dinàmiques acollidores.
- Cal ajustar el perfil de l'alumnat que ha de ser atès pels i per les professionals d'USEE. Cal trobar noves solucions per atendre l'alumnat amb trastorns greus de conducta.
- A l'adolescència, cal trobar estratègies per promoure espais de relació entre l'alumnat.
- Cal més treball conjunt d'educació i treball per facilitar la seva incorporació al món laboral. Els PQPI poden esdevenir un recurs per continuar l'activitat formativa.

## Àmbit 2: gestió d'aula

### Acció del professorat

Hi ha força coincidència a considerar que la posada en funcionament de la USEE ha afavorit la mobilització de noves estratègies i la revisió d'aspectes didàctics i metodològics a l'aula (treball cooperatiu, activitats més obertes i diversificades, treball per projectes, TIC, activitats manipulatives, treball multinivell...).

Exemples:

— La USEE ha estat un recurs molt bo per iniciar canvis en la gestió de l'aula. / Si es gestiona bé l'aula (treball cooperatiu, treball en grup i altres...) millora l'aprenentatge d'aquest alumnat.

— La inclusió d'aquest alumnat provoca que facis coses que d'una altra manera no faries. / Aquesta manera de treballar fa que usis l'enginy en la cerca de recursos.

— No s'ha de renunciar als continguts, ho hem de fer d'una altra manera. / Tenir a l'aula nens i nenes amb dificultats ajuda a transmetre els continguts de manera diferent, això beneficia tot el grup.

**Es destaca la importància de la predisposició positiva del tutor o tutora, del professorat i de l'equip directiu.**

Exemples:

— La figura del tutor és molt important, és el referent bàsic.

— La formació i la predisposició del professorat és fonamental, a partir d'aquí pot sorgir el respecte com a professionals, compartint el que cadascú sap.

— El tarannà de l'escola i la implicació de l'equip directiu i de l'equip docent condicionen l'efectivitat de la inclusió.

**Es fan diferents observacions sobre la solitud inicial dels i de les professionals del recurs USEE.**

Exemples:

— Els professionals de la USEE es troben sovint sols, s'han de coordinar amb tots els mestres, i no tothom hi està disposat. No es pot avançar només amb bona voluntat, ha de quedar recollit en l'àmbit de centre.

— Els professionals de la USEE senten més la solitud. El suport de la resta de professionals del centre no s'obté d'entrada; és un treball de formigueta que demana molta paciència.

— S'espera que els professionals de la USEE aportin recursos i estratègies, però no sempre coneixen tota la diversitat.

## **Educadors i educadores**

**Es fa una valoració positiva de l'actuació del personal educador i alhora es plantegen alguns interrogants sobre la definició de les seves funcions.**

Exemples:

— Es valora positivament l'actuació dels educadors i educadores.

— En alguns casos hi ha confusió sobre el perfil i funcions dels vetlladors/ores i dels educadors/ores. Cal una definició més precisa de la seva figura i les seves funcions.

— En força ocasions es destaca la necessitat d'una formació i especialització més grans d'aquests suports.

— És un problema la inestabilitat laboral d'educadors i educadores.

— En alguns casos es posa de manifest la falta de suport al menjador, a les acollides del matí, a les activitats extraescolars i a les sortides i colònies. Es parla del greuge comparatiu de l'alumnat d'USEE en relació amb el de centres d'educació especial, pel que fa a menjador i transport.

## Estratègies d'aula

S'exposen experiències de treball amb agrupaments dins l'aula ordinària i en grups reduïts.

Exemples:

— S'agrupa l'alumnat per ajudar a optimitzar recursos: en uns casos es proposa l'escolarització conjunta de més d'un alumne o alumna amb discapacitat en un mateix grup classe; en altres casos s'agrupa l'alumnat de diferents grups a temps parcial.

— Es treballa la llengua mitjançant agrupaments flexibles. Hi està present el mestre/a de llengua i el mestre/a de la USEE: fan servir el mateix programa amb nivells i ritmes diferents.

— Treball cooperatiu. / El treball en grup facilita molt la inclusió. S'ajuden molt entre els companys. Permet fer grups heterogenis, on cadascú dona el màxim de si mateix.

S'expliquen pràctiques d'anticipació de continguts, canvis en la seqüenciació de continguts i de preparació de materials.

Exemples:

— Cal preparar feina específica: modifiquen les activitats fent propostes més pràctiques on els i les alumnes es puguin sentir més còmodes.

— Resulta positiva la planificació prèvia i la previsió de feines mensuals o trimestrals.

Es comenten diferents estratègies afavoridores de la inclusió.

Exemples:

— Treballar per projectes ajuda molt a la integració a l'aula, sobretot d'aquell alumnat que no destaca en quasi res a l'aula.

— Altres estratègies: racons, treball multinivell, grups interactius, implicar-se en les noves tecnologies. / És un procés lent, han treballat amb projectes, microcrèdits, mitjançant aquestes metodologies hi ha un reconeixement implícit de l'alumnat USEE.

## Temps a l'aula ordinària o en grup específic

Segons les zones i els centres hi ha diferències sobre el temps de participació i el tipus d'activitats a l'aula ordinària i en grup específic.

Exemples:

— En la decisió sobre el temps d'estada a l'aula ordinària o en un agrupament específic hi intervenen variables diverses: tipus de discapacitat de l'alumnat, matèria impartida, nivell i etapa educatius...

— Segons quin sigui el grau d'afectació o de discapacitat el suport s'ofereix dins l'aula ordinària o bé a part. / No sempre el professorat de la USEE acompanya el nen o la nena dins l'aula.

— Les coses són molt diferents a primària i a secundària. A secundària, estar-se a l'aula és més difícil.

— La tipologia de l'alumnat, o bé les dificultats que presenta, no sempre permeten que puguin ser atès dins l'aula ordinària, fet que obliga a mantenir un diàleg més fluid entre mestres i a reestructurar la metodologia de les classes.

— L'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE està quasi sempre dins l'aula, però a voltes és necessari fer algun reforç fora de l'aula. / Aquest alumnat comparteix aula moltes hores, però no sempre és possible ni adient poder desenvolupar tots els aprenentatges dins l'aula. No totes les matèries aconseguen el mateix grau de participació.

— No sempre es pot estar dins la classe, molts nens i nenes necessiten permanentment un mestre al costat. / Quan els nens tenen més autonomia se'ls pot deixar dins l'aula sense suport en algunes matèries.

## **Intervenció de dos professionals a l'aula ordinària**

Moltes intervencions destaquen que la presència de dos professionals a l'aula afavoreixen la flexibilitat i la posada en pràctica de noves metodologies i recursos.

Exemples:

— Requereix ser més flexible i això és positiu. / Tenir dos professors a l'aula de secundària és un canvi molt significatiu. / Dos professors a l'aula és un enriquiment professional. / Es veu afavorit el modelatge entre professionals: poden aprendre molt l'un de l'altre.

— El treball compartit de dos professionals a l'aula ordinària obliga a treballar de maneres diferents: aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, treball en grups... / Per al professorat de secundària, poder disposar d'un altre professional l'ajuda a assajar noves maneres de dur a terme les activitats a l'aula i a provar altres metodologies.

— Dos professors o professores a l'aula és enriquidor, es pot oferir una millor atenció a tot l'alumnat i permet que l'alumnat de la USEE no se senti una "illa" a part.

— Permet compartir eines i coneixements desconeguts i ésser creatius. / Compartir és una pràctica habitual i té avantatges per a l'alumne, perquè no surt de l'aula i pots ajudar d'altres nens i nenes que ho necessiten.

— Dos professors o professores a l'aula possibiliten que es valori més el treball en equip a tot el centre. / Dos professors o professores a l'aula fa augmentar i enriquir l'atenció a tot l'alumnat.

Es fan diverses aportacions sobre la distribució de rols entre professionals i sobre les diferents formes de gestionar la distribució de tasques entre ambdós professionals a l'aula.

Exemples:

— El tutor/a ha de ser el mestre/a de l'aula ordinària. / Els i les alumnes formen part de la classe i els professionals de la USEE són un suport. / L'alumnat de la USEE té un doble referent: tutor/a de l'aula ordinària i mestre/a de la USEE.

— Apareix reiteradament la importància de la coordinació i l'establiment de rols clars. / Per aprofitar millor el recurs de dos professionals dins l'aula cal formació de treball cooperatiu entre el professorat.

— El professorat de les USEE també ajuda l'altre alumnat del grup que ho necessita.

— La interlocució amb les famílies és matisadament diferent segons els centres pel que fa al paper del tutor/a de grup i el professorat de les USEE.

## **Dificultats en la gestió d'aula**

Hi ha dificultats organitzatives derivades de la dispersió d'edat de l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE.

Exemples:

— Que l'alumnat estigui en diferents cicles, dificulta l'atenció. / És difícil organitzar-se i coordinar-se quan hi ha dispersió entre nivells.

— Manca espai de coordinació. / Manca temps per preparar conjuntament. / Els espais de coordinació a secundària són complicats.

— Segons el tipus de discapacitat, vuit alumnes són molts per a una USEE.

Hi ha dificultats per introduir noves formes de treball i noves metodologies, especialment a l'ESO.

Exemples:

— Costa canviar la metodologia cap al treball cooperatiu, com aprenen els nens i les nenes que tenen dificultats per aprendre. / El professorat no ha de considerar només el diagnòstic, sinó que ha de centrar l'atenció en com s'aprèn i en com pot reduir les barreres. / La inclusió arribarà quan no només dominem la matèria a impartir sinó també les maneres com aprenen els i les alumnes.

— La USEE ajuda que l'alumnat amb discapacitat estigui a l'escola ordinària, però no garanteix que s'estableixin dinàmiques inclusives, cal considerar altres aspectes en l'àmbit de centre.

— Hi ha professionals que no accepten que entri un altre mestre/a a l'aula perquè se senten fiscalitzats. / Les reticències es produeixen sobretot pel desconeixement de la metodologia que cal utilitzar.

— Mentre a primària el treball de dos professionals dins d'aula es manifesta com a una dinàmica més consolidada, a secundària costa més que es vulguin dos professionals a l'aula. Costa posar-se d'acord, hi ha tutors que no volen que entris a l'aula.

## **Propostes i suggeriments per al professorat i per a la gestió d'aula**

— Al principi és important assegurar l'èxit, cercar el professorat més motivat i més disposat a canviar metodologies i cercar estratègies. Si el professor o professora es fa seu l'alumnat, el grup ho viu amb més normalitat.

— És imprescindible la formació del professorat tutor d'aula ordinària. / Es forma molt el personal especialista, però l'èxit de la inclusió "pivotada" sobre els i les mestres de l'aula ordinària.

— S'han creat materials que tot l'alumnat podria aprofitar, perquè són més atractius, més visuals. Se n'hauria de treure més profit i crear un fons de material. / Es proposa la difusió d'aquests materials entre tot el professorat del centre.

— Es prepara material comptant amb l'alumnat d'USEE. / Amb els llibres electrònics es podran adaptar millor els materials. Per al reforç a secundària hi ha força coses fetes, però no prou difusió.

— Cal disposar de temps per a la coordinació.



### Àmbit 3: plantejament institucional del centre

#### Creació de la USEE

Es destaquen els avantatges de la inclusió en entorns ordinaris des de l'inici de l'escolaritat i del valor de l'experiència acumulada.

Exemples:

- El projecte USEE ha de ser un projecte de centre.
- Abans de crear una USEE cal la informació i la formació del que representa una USEE al centre. / La posada en funcionament d'una USEE hauria de posar a tot el centre en marxa, no només a una part. Són nens i nenes del centre no “nens i nenes USEE”.
- La posada en marxa de la USEE ha d'anar acompanyada de formació en el pla de formació de zona i ha de ser una aposta clara per part del centre.
- L'experiència millora molt si s'implanta des de P3 i el grup puja més o menys junt (amb el petit trencament de la secundària). / Quan tot l'alumnat de la USEE prové de fora del centre, s'afavoreix la poca implicació dels i de les professionals. / Tot és més fàcil quan l'alumnat ja coneix el centre des de parvulari, la informació es transmet amb més agilitat, però quan s'hi entra de nou tot és més feixuc i més costós.
- En els centres amb experiència amb alumnat amb necessitats educatives especials, la USEE no ha estat gens traumàtica, tot el contrari.
- La USEE és un recurs que ajuda a obrir camins. El primer any és complicat, però lentament és va acceptant i entenent per part del centre.
- L'equip directiu s'hi ha d'implicar. / És essencial el treball coordinat entre l'EAP, la Inspecció i l'equip directiu.
- El valor de la inclusió no es pot imposar, cal fer camí i aquest no es pot fer d'avui per demà.
- Sovint s'insisteix sobre les majors dificultats que hi ha a la secundària.

Es parla de la necessitat de flexibilitzar el model USEE.

Exemples:

- La USEE hauria de ser un recurs més flexible, que cal revisar en cada territori o comarca. / Model USEE: hi ha tanta diversitat com centres i persones, cada USEE requereix formes diferents.
- La USEE és un recurs que permet cercar alternatives per a territoris petits sense possibilitat de centres d'educació especial per a nens i nenes amb afectacions greus.

#### Aportacions de la USEE a la dinàmica general del centre

Es destaquen diferents aportacions del recurs USEE en la dinàmica general del centre (debat intern, organització i coordinació del professorat, programacions més flexibles...).

Exemples:

- La USEE promou canvis en la cultura del centre. / Ha millorat molt la sensibilitat del claustre en l'atenció a la diversitat.



— La USEE fa replantejar canvis metodològics a tota l'escola. / Fa prendre consciència que hi ha altres formes de treballar. / Qüestiona, al claustre, les metodologies de treball. / Promou canvis de metodologia a tot el centre. Les estratègies d'una aula amb alumnat USEE són transferibles a les altres.

— Els recurs USEE ha afavorit les cotutories i reunions conjuntes dels professionals amb les famílies.

— És una experiència molt positiva per a l'escola, nens, nenes i famílies. La convivència és una experiència de normalització. La inclusió és un camí sense retorn.

— En els centres que ja tenen tradició de tenir nens i nenes amb necessitats educatives especials, la USEE ha facilitat la tasca del mestre i permet aprofundir en l'aprenentatge.

— La USEE permet treballar millor els valors a l'aula. Hi ha més sensibilitat al fet de ser diferents i s'aprèn a ser més tolerant i respectuós.

— La USEE pot ser motor de noves tendències. El grau en què es viuen les USEE comporta un canvi en la manera de viure la diversitat, en què cada alumne necessita un aprenentatge diferent.

— L'escola inclusiva no és només la USEE, són també les estratègies i metodologies emprades en el centre per atendre tot l'alumnat. Cal quelcom més que una USEE per tenir sensació d'inclusió. No perquè estiguin a l'aula tots junts estan més inclosos.

Hi ha contínues referències a la necessitat de coordinació.

Exemples:

— La coordinació és necessària i s'ha de preveure en l'horari. / La coordinació requereix més temps.

— La USEE ha promogut nous espais de relació i/o coordinació.

— La coordinació és més fàcil si l'alumnat atès pels professionals de la USEE comparteix el mateix grup. Si van a diferents grups la coordinació i els suports són molt complexos.

— La coordinació a secundària és complicada i costosa, el nombre de professorat no la facilita. / Falta temps per a la coordinació. / És complicat trobar hores per planificar un treball conjunt a l'aula.

— A secundària és important que la psicopedagoga o el psicopedagog de la USEE participi en les reunions de departament, ja que facilita la coordinació amb el professorat. A secundària, és útil poder comptar amb les hores de permanència al centre.

S'hi destaca la implicació necessària de l'equip directiu i d'òrgans com la comissió d'atenció a la diversitat (CAD).

Exemples:

— Importància del lideratge de l'equip directiu. / L'equip directiu facilita els espais i les línies de coordinació.

— Paper de la CAD: és on s'han de prendre les decisions generals del centre sobre recursos, currículum adaptat, pla individualitzat...

— Quan es disposa d'un pla d'atenció a la diversitat tot és més fàcil.

## Propostes i suggeriments del plantejament institucional del centre

- Cal unificar criteris sobre el perfil de l'alumnat i sobre aspectes organitzatius de la USEE al centre.
- Cal donar un paper rellevant a la comissió d'atenció a la diversitat com a lloc per compartir criteris i per potenciar la cultura inclusiva i contribuir a la reflexió al centre.
- Cal informar al llarg del curs de l'evolució de l'alumnat atès pels professionals de la USEE al claustre i al consell escolar. Convé convocar, com a mínim un cop l'any, clausures temàtics on es comentin tots els casos, perquè tots els mestres en coneguin l'alumnat i es puguin cercar acords i respostes adequades (anàlisi de casos).
- És molt important la planificació prèvia: horaris i suports. / La coordinació ha de ser sistemàtica, pautada i planificada a principi de curs, s'ha d'evitar que tot depengui només de la bona voluntat del professorat.
- L'equip directiu ha d'exercir el lideratge de la inclusió al centre.
- Es necessària la formació de tot el claustre conduïda per un grup extern d'experts.
- Cal donar més importància al treball amb les famílies. Cal preveure més temps per fer-ho i formació i assessorament específic als professionals.
- Hi ha centres de primària que intercanvien rols i s'organitzen segons les necessitats dels alumnes. Tots han d'aprendre a treballar des de la diversitat i amb necessitats educatives especials. Creuen que és una feina d'equip, no una actuació aïllada.
- Cal fomentar i augmentar la coordinació i l'intercanvi entre els centres de primària i secundària que comparteixen itinerari d'alumnat atès amb el recurs USEE.

## Àmbit 4: suports externs

### Intervencions dels serveis educatius i dels centres d'educació especial

Hi ha força coincidència en destacar la importància del suport dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i, si escau, dels centres d'educació especial (CEE).

Exemples:

- A diverses zones la implicació de l'EAP ha estat positiva. A l'inici, l'EAP ha ofert contactes i reflexions útils. Un cop iniciada la USEE es requereix un temps de suport perquè es consolidi i per valorar-ne el dia a dia. / En alguns casos la intervenció de l'EAP ha facilitat la relació amb el centre de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ) i altres serveis.
- El suport de l'EAP pot aportar una visió externa, tècnicament, i una visió més global. / La figura de l'assessor extern és important; ajuda a no perdre els referents i aporta expertesa d'altres llocs. / Ajuda a rebaixar la tensió i a omplir una mica la solitud que sovint té el mestre d'educació especial o la psicopedagoga del centre, a partir de la pràctica reflexiva. / En algun cas s'ha trobat a faltar més comunicació amb l'EAP.
- Cal augmentar el temps de dedicació de l'EAP. / És necessari tenir un espai programat tant amb l'EAP com en tots els serveis especialitzats.
- Es destaca el valor dels centres d'educació especial com a centres de suport i assessorament per a les USEE i s'insisteix en la necessitat de mantenir-hi la col·laboració. / En alguns casos es lamenta que no hagi pogut existir aquesta relació.

— Hi ha força coincidència en la preocupació de l'alumnat amb trastorns greus de conducta. Es destaca la necessitat d'estendre a tots els territoris la intervenció dels serveis educatius específics per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i la conducta (SEETDIC).

— Es destaca la importància del treball en xarxa entre els serveis.

### **L'atenció i la col·laboració amb famílies amb fills i filles amb discapacitat**

Hi ha la necessitat que els serveis educatius amplïïn el suport a les famílies.

Exemples:

— Cal oferir suport a les famílies, ja que en ocasions els resulta difícil ajustar expectatives amb els fills o filles i necessiten més acompanyament.

— En el pas de primària a secundària es necessita més orientació i suport a les famílies.

— Es posa èmfasi que cal més atenció dels serveis educatius cap a les famílies de l'alumnat amb discapacitat. / L'EAP pot ser, en ocasions, el referent estable per a les famílies, però el temps de dedicació actual és insuficient.

### **Propostes i suggeriments de suports externs**

— Cal facilitar intercanvis de bones pràctiques dins d'una zona i entre zones. / Compartir experiències entre professionals d'USEE seria molt enriquidor. / Convindria establir una reunió mensual sobre estratègies, metodologia i adaptació de materials. Aquest intercanvi professional és bàsic. / Cal preveure igualment coordinacions entre primària i secundària.

— Hi ha coincidència en la necessitat d'augmentar el temps d'atenció de l'EAP als centres amb USEE.

— Caldria crear un banc de recursos materials.

— Cal establir lligams amb els agents socials de la zona. Cal comunicació interxarxa: centre de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP)-CSMIJ i altres recursos. / Els serveis educatius s'han d'obrir a la xarxa per trobar fórmules creatives i poder compartir totes les possibilitats que l'entorn pot oferir.

— Es proposa més col·laboració entre centres ordinaris i centres d'educació especial.

— Cal agilitar protocols d'actuació conjunta amb el Departament de Salut per a situacions de crisi.

### **Propostes i suggeriments de formació**

— Cal formació més enllà dels i de les professionals d'USEE. El professorat d'aula ordinària també necessita formació sobre recursos per a la inclusió. Comptar amb la col·laboració dels centres d'educació especial des del pla d'educació de zona.

— Cal formació en estratègies a l'aula: estratègies sobre les diverses àrees, metodologia de treball per projectes i treball cooperatiu.

— Es proposa fer trobades per compartir experiències i bones pràctiques i per afavorir el treball en xarxa.

— Es considera fonamental la formació dels educadors i educadores i altre personal de suport.

— Seria interessant fer formació a tot el claustre, conduïda per un grup d'experts extern.

## Àmbit 5: famílies

### L'escolarització a l'escola ordinària i el recurs USEE

Hi ha gran coincidència a considerar que l'entorn ordinari afavoreix l'autonomia i la socialització de l'alumnat i que afegeix valor a les relacions. Alguns pares i mares manifesten dubtes pel que fa als aprenentatges. Altres manifesten que els centres educatius valoren més la socialització que els aprenentatges.

Exemples:

— L'entorn ordinari aporta normalitat: estar i ser com els altres i sentir-se igual donen molta felicitat.

— La USEE ajuda a treballar la idea de la diferència. / En aquest context poden aprendre els valors de tolerància i col·laboració i de compartir.

— Hi ha molta diferència en el tracte i en la relació quan s'ha viscut una experiència USEE; això es nota molt al carrer o bé jugant en un parc públic: tracten igual i amb tota normalitat els nens i les nenes.

— La socialització és molt important i no està enfrontada amb l'aprenentatge.

— Les famílies consideren que han d'aprendre a relativitzar alguns problemes que sorgeixen en la convivència amb l'altre alumnat a l'escola, de vegades un petit conflicte produeix un patiment desmesurat.

— Hi ha models diferents d'aplicació del recurs USEE, segons la peculiaritat de cada centre.

— L'heterogeneïtat d'alumnes genera sovint dificultats.

— A mesura que són més grans, la socialització de l'alumnat amb discapacitat es fa més complexa.

— Que hi hagi USEE no vol dir que sigui una escola inclusiva. A vegades la USEE queda a part.

### Professorat

En general es valora molt positivament l'actuació del professorat d'aula i dels i de les professionals d'USEE. Hi ha diferències sobre qui és la persona tutora.

Exemples:

— L'esforç d'alguns mestres és extraordinari. La formació del professorat és fonamental.

— Ha aparegut la demanda d'un únic referent, ja que massa referents confonen i no saben qui "mana". Altres pares i mares, amb fills i filles petits, ho troben molt profitós, perquè quan l'infant és petit és poca tota informació.

— Hi ha mestres que no s'han trobat mai amb una situació d'atendre alumnes amb discapacitat. No és falta d'implicació, és falta de saber què fer.

— El professorat de la USEE ha de lluitar amb la resta perquè molts no veuen bé la inclusió d'aquest alumnat.

— Es manifesta una certa por als canvis d'etapa i d'inseguretat respecte al nou professorat.

## Centres

Es coincideix a considerar que la inclusió és una tasca de tots i totes.

Exemples:

— Quan el centre s'ho creu és extraordinari; tot funciona malgrat les dificultats que suposa la inclusió. / Es necessita que tot el centre s'impliqui amb la USEE. / L'escola no és només currículum.

— Calen plans conjunts entre la família i l'escola.

## El pas de primària a secundària i l'educació postobligatòria

Les famílies mostren preocupació pel pas de primària a secundària i per la continuïtat a l'educació postobligatòria. Coincideixen a comentar que l'adolescència és una etapa difícil i que cal acompanyar les famílies en aquest període.

Exemples:

— Fins a primària hi ha més atenció a la diversitat, a la secundària l'acompanyament es fa molt més difícil perquè hi ha massa professors i es barreja l'edat, adolescència i grups d'alumnes.

— És important que la continuïtat primària-secundària sigui possible en la mateixa zona.

— L'adolescència és difícil; els que han crescut amb ells també es distancien i fora de l'àmbit escolar se senten apartats.

— Cal crear itineraris per donar seguretat a les famílies.

— Volen que se'ls tracti com la resta de l'alumnat, que tenen diferents opcions per continuar aprenent.

## Serveis educatius i altres suports externs

Les experiències amb els serveis educatius són diverses segons les famílies i les zones.

Exemples:

— Algunes famílies manifesten que han estat molt ben acompanyades per l'EAP. Altres no tenen clar el paper de l'EAP i no saben quin és el seu rol. / Algunes famílies no han tingut mai cap contacte amb l'EAP, ni ningú els ha explicat quina funció tenen els equips externs.

— Alguns pares i mares tenen dubtes envers el paper dels especialistes. Consideren que hi ha poques hores de fisioterapeuta i tenen dubtes sobre la seva funció a l'escola. Pel que fa a vetlladors i vetlladores, quan ajuden a la mobilitat tot queda clar, però no s'entén gaire la funció quan hi ha problemes de conducta.

— Entre les famílies hi ha sovint l'interrogant sobre on està el límit entre el suport i la sobreprotecció i sobre quina és la funció dels suports en aquest sentit.

## **Suport a les famílies**

*Les famílies necessiten molta informació i assessorament, que no sempre reben.*

Exemples:

— Es necessita un professor/a de referència que orienti i doni suport a les famílies.

— Sol·liciten rebre informació específica sobre ajudes per a l'alumnat amb discapacitat.

— En relació amb l'EAP, les famílies demanen rebre suport i acompanyament sobretot en etapes més primerenques i moments de transició, i consideren que aquest és un recurs escàs.

— Els pares i les mares expliciten sentir-se molt perduts, no saben gaire com tractar els fills i les filles; diuen que necessiten molt ajut. / Les orientacions de metges/esses i mestres no arriben quasi mai.

— Les famílies demanen poc a l'Administració educativa i no se les escolta gens. Agraïxen molt l'espai d'escolta d'aquests grups, amb l'esperança que servirà d'alguna cosa. / Agraïxen poder aclarir i contrastar informacions.

## **Altres propostes i suggeriments**

— Cal facilitar la participació a les activitats extraescolars, ja que és un espai molt important d'integració social. / Cal garantir que l'alumnat atès per la USEE tingui el suport que necessita i evitar la inferioritat de condicions respecte al centre d'educació especial pel que fa als recursos específics. / Cal garantir la participació de l'alumnat de la USEE al menjador, amb acompanyament quan calgui. / A les escoles d'educació especial encara hi ha més facilitats per a beques i ajuts, i més experiència dels i de les professionals.

— Hi hauria d'haver representants dels pares i mares d'alumnat USEE a l'AMPA. Caldria impulsar sessions d'intercanvi d'experiències entre famílies que es troben en situacions semblants.

— Calen més USEE, ja que es constata que hi ha dificultats per aconseguir una plaça en un centre amb USEE.

— Cal garantir la continuïtat de la inclusió a l'educació postobligatòria a la zona.

— Manquen recursos per a infants de 0-3 anys, període en què les famílies senten molta solitud i necessiten molt que les acompanyin. / Es considera necessari que el centre de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP) actuï de forma generalitzada fins als 6 anys.

— Es demana formació per al professorat perquè pugui acompanyar millor les famílies.

— Calen més recursos per conciliar la vida laboral i familiar.

### 3.

## Discussió de resultats

Tenint en compte els diferents apartats en què es mostren les aportacions sobre alumnat, gestió d'aula, plantejament institucional del centre, suports externs i famílies, pels i per les participants a les reunions de valoració cal significar, com a aspectes més rellevants, els següents:

### Alumnat

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

Els i les professionals coincideixen a reconèixer que els grups classe amb bones experiències inclusives mostren una maduresa i uns valors significativament diferents a altres grups del mateix centre, els quals l'alumnat incorpora progressivament en el seu procés maduratiu. Amb tot, es considera que la diversitat de perfils i d'edats de l'alumnat condiciona l'espontaneïtat de les relacions, l'organització del recurs i el grau de participació en entorns ordinaris.

Cal ajustar els perfils de l'alumnat, principalment l'alumnat amb trastorns de conducta, i vetllar per la implementació de l'experiència inclusiva en els grups, per garantir que es desenvolupin els valors esmentats.

El professorat de la USEE i també el professorat de l'aula ordinària que ha dut a terme experiències de treball conjuntes han destacat la importància que l'alumnat pugui compartir espais i activitats ordinaris des d'edats primerenques i al llarg de tota l'escolarització. Les incorporacions més tardanes poden generar dificultats en les dinàmiques dels grups, sovint molt consolidades. La planificació d'itineraris de continuïtat, des de l'inici de l'escolarització fins a la transició a la vida adulta, afavoreix la tasca del professorat i ofereix seguretat a les famílies. Les incerteses en el primer cicle d'educació infantil i en l'educació postobligatòria, així com les mancances socials en la incorporació a les activitats de la vida adulta, resten encara pendents de resoldre.

Pel que fa als aprenentatges, la participació de l'alumnat amb discapacitat en entorns escolars ordinaris ha ajudat a desfer alguns estereotips respecte a les possibilitats d'aprenentatge de les persones amb discapacitat. La majoria del professorat que ha participat en la valoració percep que els contextos ordinaris plantegen nous reptes i expectatives per a aquest alumnat i un horitzó més normalitzat. Així mateix, la participació de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris ha afavorit l'atenció educativa a altre alumnat amb dificultats. Amb tot, s'assenyala que el desnivell curricular fa complexa la participació, l'avaluació i l'acreditació possible d'aquest alumnat, principalment en els cursos més avançats.



### **Gestió de l'aula**

La posada en funcionament del recurs USEE dinamitza la implementació de canvis metodològics en la gestió de l'aula (treball en grup, anticipació de continguts, suport entre el mateix alumnat...), que poden afavorir la pràctica educativa i, per tant, l'aprenentatge de tot l'alumnat. El lideratge de l'equip directiu, la predisposició de l'equip docent i les experiències prèvies del centre en pràctiques inclusives incideixen en el desenvolupament del procés de canvi. Amb tot, cal temps per modificar pràctiques molt consolidades.

La intervenció de dos professionals a l'aula es considera un element dinamitzador del canvi metodològic; permet compartir experiència i coneixement, sumar iniciatives, alhora que afavoreix una atenció més individual a tot l'alumnat del grup classe.

Per a la inclusió educativa es considera fonamental la figura del tutor o tutora com a referent de l'infant o jove, el suport dels i de les professionals de la USEE al professorat d'aula ordinària i la consideració de l'alumne o alumna amb discapacitat com a membre del grup classe ordinari. L'equip de professionals de les USEE faciliten el suport individual a l'alumnat amb discapacitat en el mateix grup classe i en fomenten l'autonomia en situacions d'interacció amb els companys i companyes. Els i les professionals insisteixen que és important i necessari que hi hagi coordinació.

La diversitat d'experiències prèvies en inclusió educativa i la tipologia i l'edat de l'alumnat condicionen l'organització del recurs i la participació de l'alumnat amb discapacitat a l'aula ordinària. Disposar de recurs USEE no és suficient per garantir la inclusió. Per a una bona pràctica compartida, i no només l'ús compartit de l'espai, cal vèncer reticències i pràctiques molt consolidades, principalment a secundària. D'altra banda, si bé la dispersió en l'edat i la tipologia de l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE condiciona l'organització del recurs i incideix en la participació d'aquest alumnat en les activitats del grup ordinari, alguns centres consideren que la dispersió d'alumnat en diferents grups potencia el paper del tutor o tutora de l'aula ordinària.

S'han recollit inquietuds respecte a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en situacions no lectives en el centre educatiu: menjador escolar, activitats extraescolars, sortides, etc.

### **Plantejament institucional del centre**

La inclusió educativa és una tasca de tothom; dels i de les professionals del centre i de les famílies. Per implementar una USEE cal que el projecte d'inclusió educativa sigui un projecte de centre, el lideratge de l'equip directiu, el suport de la Inspecció i dels serveis educatius i el compromís del consell escolar i de l'AMPA; altrament, el treball dels i de les professionals de la USEE esdevé ingent i sovint provoca sentiments de solitud per impulsar la cultura inclusiva en el centre. Així mateix, esdevé fonamental l'acolliment i l'acompanyament a les famílies de l'alumnat amb discapacitat durant tota l'escolarització, així com la seva implicació a l'AMPA i al consell escolar.

L'intercanvi d'experiències en el centre i l'organització d'espais de coordinació i d'intercanvi entre centres per treballar itineraris educatius de l'alumnat atès pel recurs USEE, enriqueixen l'acció educativa i aporten seguretat a professionals i famílies. Cal una ofer-



ta d'itineraris consolidada, en cada zona, per a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris.

Les referències constants a la coordinació dels i de les professionals posen de manifest la necessitat de treballar conjuntament per a la utilització inclusiva dels recursos en el centre. La comissió d'atenció a la diversitat s'evidencia com l'òrgan que cal impulsar a tots els centres per compartir criteris, potenciar la cultura inclusiva, optimitzar els recursos i prendre decisions sobre currículums i plans individualitzats. Així mateix, la informació sistemàtica de l'evolució de la USEE, al llarg del curs al claustre i al consell escolar, la difusió dels materials que s'elaboren perquè puguin ser utilitzats per altres professores i professors i la formació conjunta del professorat del centre esdevenen claus perquè tot el professorat s'impliqui en el projecte inclusiu.

La cultura del centre en l'atenció a la diversitat de l'alumnat i la tipologia de l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE fan que hi hagi diferències significatives entre centres i zones sobre la utilització del recurs, el grau de participació de l'alumnat i el tipus d'activitats en entorns ordinaris. Hi ha contraposició entre la demanda que cal flexibilitzar el model USEE front a la demanda que calen criteris organitzatius generals per evitar la diversitat de models i pràctiques educatives.

### **Suports externs**

El suport de l'EAP i l'assessorament de la Inspecció d'Educació es consideren cabdals en la implantació del recurs USEE. Cal aprofundir en el paper de l'EAP en les famílies de l'alumnat amb discapacitat i en el suport i acompanyament que aquestes reben per part de l'Administració educativa, principalment a l'inici de l'escolarització i en la transició entre etapes educatives. Així mateix, cal garantir la intervenció dels i de les professionals especialistes (logopedes, fisioterapeutes...) en l'atenció educativa de l'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris. El suport dels centres d'educació especial és essencial en els processos d'orientació dels centres ordinaris per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat.

Les necessitats de suport de l'alumnat fan imprescindible un treball en xarxa entre els i les professionals que hi intervenen. S'han posat de manifest dificultats per articular xarxes de col·laboració entre professionals de diferents disciplines: educatives, sanitàries, socials i familiars.

En relació amb la formació rebuda pels i per les professionals de les USEE, es posa èmfasi que els elements cabdals de la inclusió són l'equip directiu i el professorat de l'aula ordinària i s'assenyala que la formació d'aquests professionals contribueix a compartir eines per organitzar el centre i l'aula i afavoreix la implementació compartida d'estratègies de treball i de metodologies inclusives. Cal destacar la formació en el centre amb experts i expertes externs i la difusió de bones pràctiques com a elements de formació i de cohesió de l'equip docent.

### **Famílies**

En general, les famílies valoren molt positivament el recurs USEE, la tasca del professorat i la repercussió de l'educació inclusiva sobre el desenvolupament emocional, cognitiu i social dels fills i filles. Malgrat reconèixer que la convivència, especialment en l'etapa adolescent, no sempre és fàcil, consideren que les dificultats formen part de la normalitat social i, en general, es corresponen amb les situacions que aquest alumnat

trobarà en arribar a l'edat adulta i que, per tant, també han de formar part del seu procés d'aprenentatge. Si bé l'equilibri entre protecció i sobreprotecció no és fàcil, es considera que els entorns ordinaris, no sense dificultats, són suport en el complex recorregut que han de fer els fills i filles per assolir la màxima autonomia.

Es posen de manifest les necessitats de suport i acompanyament a les famílies per part del professorat i dels serveis educatius. Han estat constants les al·lusions a la importància de disposar d'un referent professional per a les famílies i també a les implicacions del que aporta una figura referent estable a la situació de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris, sobretot en els moments inicials i de canvi d'etapa, que impliquen una presa de decisions que poden abastar un àmbit més ampli que el centre o la població de residència. Així mateix, es consideren factors clau l'existència d'espais d'intercanvi entre les famílies que permetin compartir experiències en un grup d'iguals, l'augment de la implicació de les AMPA i dels consells escolars dels centres amb projecte inclusiu i la implementació d'estratègies d'acolliment i acompanyament de les famílies de nens i nenes amb discapacitat.

S'insisteix que cal garantir la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats no lectives de l'àmbit del centre educatiu inclusiu: menjador escolar, activitats extraescolars, sortides, etc.

## 4. Conclusions i propostes

L'escolarització d'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris és una experiència que professionals i famílies viuen com una realitat i un dret social, amb implicacions positives per a l'alumnat, les famílies i la pràctica educativa, les quals plantegen nous reptes tant al sistema educatiu com als i a les professionals. De les aportacions extretes en aquest procés de reflexió, se'n poden extreure les conclusions i propostes d'actuació següents:

### Alumnat

L'escolarització inclusiva té efectes molt positius en l'autonomia, i millora la socialització i l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat; també té incidència positiva en la convivència i els valors de tot l'alumnat (respecte a la tolerància, solidaritat, col·laboració...).

Cal l'existència d'itineraris que garanteixin l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat des del primer cicle d'educació infantil fins a la transició a la vida adulta.

- Promoure el treball tutorial d'aspectes emocionals i dinàmiques acollidores.
- Aprofundir en l'ajustament dels perfils de l'alumnat que ha de ser atès amb el recurs USEE i en respostes educatives per a alumnat amb trastorns greus de conducta.
- Optimitzar les diferents alternatives dels programes de diversificació curricular (aula oberta, projecte singular, taller...) per afavorir la inclusió de tot l'alumnat a l'ESO.
- Concretar itineraris per a l'alumnat amb discapacitat des de l'inici de l'escolarització fins a la transició a la vida adulta.
- Coordinar amb el Departament de Treball i el Departament d'Acció Social i Ciutadania els itineraris formatius per a la inserció laboral i la transició a la vida adulta.
- Garantir la participació de l'alumnat amb discapacitat en activitats no lectives de l'entorn escolar: menjador, activitats extraescolars, sortides...

### Gestió d'aula

La participació d'alumnat amb discapacitat i el treball conjunt de dos professionals a l'aula mobilitza estratègies i metodologies inclusives que enriqueixen l'atenció de tot l'alumnat.

Cal temps i formació per mobilitzar pràctiques educatives inclusives.

- Promoure la posada en pràctica de metodologies de treball inclusives com a element de qualitat per a tot l'alumnat.
- Potenciar el suport USEE com a recurs d'aula i la utilització inclusiva del conjunt de recursos d'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- Impulsar la formació del professorat d'aula ordinària.
- Aprofundir en els diferents rols dels i de les professionals.
- Potenciar la creació, l'intercanvi i la difusió de materials al centre i en xarxa.
- Aprofundir en l'avaluació i l'acreditació de l'alumnat.

- Facilitar temps de coordinació dels i de les professionals.
- Garantir el suport en activitats lectives que es fan fora de l'entorn escolar (sortides, colònies...).

## Plantejament institucional del centre

Per a la inclusió educativa cal un plantejament global de centre, el lideratge de l'equip directiu i la implementació d'estructures que afavoreixin la coordinació dels i de les professionals.

És fonamental acompanyar les famílies durant tota l'escolarització i que aquestes participin a l'AMPA i al consell escolar.

- Garantir la planificació, informació i formació previs a la implantació de la USEE i el temps de coordinació necessari entre els i les professionals implicats.
- Consolidar l'educació inclusiva i el recurs USEE com a projecte de centre, liderat per l'equip directiu i compartit pel claustre i el consell escolar.
- Impulsar la comissió d'atenció a la diversitat com a lloc per compartir criteris, potenciar la cultura inclusiva i prendre decisions sobre recursos, currículum adaptat, plans individualitzats...
- Potenciar el plantejament inclusiu en el marc dels departaments didàctics.
- Optimitzar els i les professionals de les USEE com a recurs de suport al professorat del centre.
- Promoure informació i suport a les famílies de l'alumnat amb discapacitat, així com informació sobre beques i ajuts.
- Fomentar intercanvis entre els i les professionals dels centres educatius amb USEE que comparteixen itinerari d'alumnat atès amb el recurs USEE.
- Promoure la participació de les famílies de l'alumnat amb discapacitat al consell escolar i a l'AMPA.
- Impulsar la formació en el centre per a la inclusió educativa.

## Suports externs

Cal garantir el suport tant als centres educatius, principalment quan s'inicia l'experiència, com a les famílies, especialment al principi de l'escolarització i en els canvis d'etapa.

Es valora positivament que els centres d'educació especial participin la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris.

- Potenciar la dedicació dels EAP als centres amb USEE, especialment a aquells centres que inicien l'experiència.
- Incrementar el suport de l'EAP a les famílies, principalment a l'inici de l'escolarització i en els canvis d'etapa.
- Garantir l'atenció especialitzada (de logopèdia i fisioteràpia) a l'alumnat amb discapacitat escolaritzat en centres ordinaris que ho requereixi.
- Impulsar el treball en xarxa entre els serveis i recursos de la zona, de l'àmbit educatiu i d'altres àmbits.

- Dinamitzar la digitalització de recursos didàctics elaborats pels centres, per permetre'n la incorporació a un banc de recursos didàctics generalitzat.
- Impulsar el suport dels centres d'educació especial als centres ordinaris.
- Ampliar els serveis educatius específics per a alumnat amb discapacitat motora (SEEM) i l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta (SEETDiC).
- Incrementar la coordinació amb el Departament de Salut per atendre l'alumnat amb discapacitat.
- Garantir l'assessorament i el seguiment per part de la Inspecció d'Educació en els processos d'inclusió educativa.

## Formació

Cal impulsar la formació en inclusió educativa de tots els i les professionals, tant en els equips directius com en el professorat d'aula ordinària i en el personal de suport, prioritant la formació conjunta en l'àmbit del centre.

Cal incloure l'educació inclusiva de manera transversal en tota la formació del professorat (tutoria, àrees curriculars...).

- Continuar la formació dels i de les professionals d'USEE.
- Impulsar la formació d'equips directius, professorat d'aula ordinària i personal de suport sobre el concepte i model d'inclusió, estratègies d'aula i treball amb famílies.
- Incloure, en la formació de tutors i tutores, elements que puguin ajudar a dur a terme un millor acompanyament a les famílies de l'alumnat amb discapacitat.
- Incorporar, a la formació del professorat de les diferents àrees, estratègies i metodologies de treball que afavoreixin la pràctica inclusiva.
- Promoure l'intercanvi i la difusió d'experiències i de bones pràctiques inclusives interzones, intrazones i en xarxa.
- Potenciar la formació en el centre, amb experts i expertes externs, per donar suport a la inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat.
- Considerar l'educació inclusiva com un dels elements clau en la formació inicial del professorat.

## Famílies

Es valora positivament la participació de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris, tant en àmbit personal, com social i d'aprenentatges.

S'emfasitza que els centres i els serveis educatius han d'acompanyar i donar suport a les famílies d'infants i joves amb discapacitat escolaritzats en centres ordinaris.

- Aprofundir en el suport que fan els EAP a les famílies de l'alumnat amb discapacitat.
- Facilitar l'accés a la informació de beques i ajuts.
- Potenciar la participació de les famílies d'alumnat amb discapacitat a les AMPA i als consells escolars.
- Impulsar espais d'intercanvi i informació a les famílies.