

De l'escola inclusiva al sistema inclusiu

Una escola per a tothom,
un projecte per a cadascú

Materials per a l'atenció a la diversitat

Orientacions per a docents i professionals d'atenció educativa
dels centres d'educació infantil, primària, secundària obligatòria
i postobligatòria i dels serveis educatius

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObra Derivada 4.0.

No es permet l'ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

© **Generalitat de Catalunya**
Departament d'Ensenyament

Elaboració: **Direcció General d'Educació Infantil i Primària**

Edició: **Servei de Comunicació i Publicacions**

1a edició: **desembre de 2015**

Disseny de la coberta: **Estudi Carme Vives**

Índex

PRESENTACIÓ	5
1. UNA ESCOLA PER A TOTHOM	8
1.1. Una escola per a tothom: l'atenció educativa a tots els alumnes	8
1.2. Cultura, polítiques i pràctiques inclusives.....	12
2. DEL PROJECTE EDUCATIU A LA PROPOSTA PEDAGÒGICA DE CENTRE: L'ORGANITZACIÓ I LA GESTIÓ DEL CURRÍCULUM I DE LES MESURES EDUCATIVES	15
2.1. Projectes educatius per a tot l'alumnat.....	15
2.1.1. Projecte de direcció	16
2.2. Un model per orientar projectes educatius per a tots: el disseny universal de l'aprenentatge (DUA)	16
2.3. Resposta a la intervenció: intensitat de mesures i suports	18
2.3.1. Mesures i suports universals.....	19
2.3.2. Mesures i suports addicionals.....	20
2.3.3. Mesures i suports intensius	23
2.4. Identificació de les necessitats específiques de suport educatiu	26
2.5. Alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu	27
2.6. El pla individualitzat (PI).....	29
3. COMUNITAT EDUCATIVA I OBERTURA A L'ENTORN	33
3.1. La comunitat educativa.....	33
3.1.1. Docents i professionals de suport educatiu	33
3.1.2. Coresponsabilitat de l'alumne i la família en el centre de tots els processos educatius.....	34
3.1.3. Eines de participació, compromís i col·laboració entre la família, el centre i l'alumne	36
3.2. Obertura a l'entorn	36
3.2.1. Plans educatius d'entorn	37
3.2.2. Altres plans socioeducatius	37
4. ITINERARIS PERSONALITZATS I ESCOLARITZACIÓ	38
4.1. Itineraris personalitzats des de l'educació infantil fins a la transició a la vida adulta	38
4.2. Escolarització	40
5. TREBALL EN XARXA	42
5.1. Mapa territorial de recursos	42
5.2. El treball en xarxa i el centre educatiu.....	43
5.2.1. La xarxa dins els centres.....	43
5.2.2. La xarxa en el territori.....	45
5.3. Col·laboracions departamentals i interdepartamentals.....	48
6. ELEMENTS PER A LA REFLEXIÓ I L'AUTOVALORACIÓ DELS CENTRES	50
7. NORMATIVES, ORIENTACIONS I PLANS	55
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	56

PRESENTACIÓ

*L'educació engendra seguretat.
La seguretat engendra esperança.
L'esperança engendra pau.*

Confuci (551-479 aC)

Aquesta publicació va adreçada a tota la comunitat educativa i té com a objectiu compartir la normativa i els marcs conceptuals que orienten les línies de treball del Departament d'Ensenyament en relació amb l'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu, així com proporcionar elements per a la presa de decisions en la concreció de mesures i suports.

EDUCACIÓ INCLUSIVA: educació de qualitat per a tothom
SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU: comunitat educativa oberta a l'entorn
SISTEMA/SOCIETAT INCLUSIVA: al llarg de tota la vida i en tots els àmbits

La inclusió escolar i la cohesió social són dos dels principis generals que inspiren el sistema educatiu de Catalunya (Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació), que se sustenten en el reconeixement internacional sobre el fet que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa.

El Departament d'Ensenyament, ja en la dècada dels anys 80, va entendre l'educació com la palanca que feia possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals, i la clau per superar les desigualtats i per descobrir i aprofitar tots els talents de la societat. Al llarg del temps i fins a l'actualitat ha assumit aquesta responsabilitat, i s'ha anat adaptant, també, a l'evolució de les aspiracions educatives de la societat catalana. Fa 30 anys calia superar grans dèficits educatius i construir una oferta educativa normalitzada; les expectatives actuals se centren en la qualitat de l'educació i en la superació de les desigualtats socials encara vigents en el sistema educatiu.

Les raons d'aquesta exigència renovada es fonamenten en diversos àmbits i, si ens centrem en l'àmbit social, cal destacar el paper de l'Administració a l'hora de compensar les possibles desigualtats a l'interior del sistema educatiu i garantir la inclusió de tots els alumnes —tot respectant-ne la diversitat i defugint la uniformitat com a valor d'aquest sistema—, i l'assoliment d'una oportunitat d'igualtats més gran i real.

El Departament d'Ensenyament té el compromís i el repte d'oferir una educació de qualitat i sense exclusions per a tots els ciutadans de Catalunya, des de l'educació infantil fins als ensenyaments postobligatoris, i facilitar que els alumnes puguin aprendre i viure junts en uns entorns que permetin desenvolupar al màxim el talent i les intel·ligències múltiples, com a condició que possibilita l'exercici de les llibertats individuals, en la mesura que les persones treuen partit de les seves capacitats per forjar un projecte de vida singular (*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. 2012-2018*).

A més, cal seguir bastint un "sistema educatiu inclusiu" més enllà de les llars d'infants, escoles, instituts, escoles d'ensenyaments artístics, escoles d'adults i instituts escola, amb els serveis educatius i professionals que els donen suport, assessoren i supervisen. Un sistema educatiu inclusiu per a tothom i sense barreres en tots els àmbits de l'educació formal i no formal.

Aquest sistema educatiu forma part d'una xarxa de sistemes que ha de donar resposta a les necessitats bàsiques de tots els seus ciutadans al llarg de la vida (salut, treball, cultura, lleure, relació, participació, formació, autodeterminació, benestar...) sense posar barreres en l'accés i la participació en programes i serveis.

Aquesta concepció global de la inclusió, que va de l'escola al sistema, permet avançar cap a una societat que afavoreix el ple desenvolupament personal, professional i social de totes les persones al llarg de la vida.

Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida i ocupi tota la vida: una visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat. Aquesta visió humanista té repercussions en la definició del contingut i les pedagogies d'aprenentatge, així com en el paper dels mestres i altres educadors. (UNESCO, 2015)

Aquests no són uns plantejaments nous; en les darreres dècades les polítiques dels organismes internacionals han estat plenament favorables i compromeses amb la qualitat i l'equitat de l'educació per a tots els infants i joves en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Com a referència, aquestes són algunes de les directrius més recents:

- La *Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitat* (2006) advoca per la inclusió educativa.
- Així mateix, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2007) afirma que les circumstàncies individuals i socials no haurien de suposar un obstacle per a l'èxit educatiu.
- En aquesta mateixa direcció es pronuncia l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 2009) a través de les directrius sobre polítiques d'inclusió en l'educació, fent seu i desenvolupant el contingut de la *Declaració de Salamanca* (1994), quan afirma que l'adopció de la filosofia inclusiva pot contribuir significativament a la millora de la qualitat de l'educació.
- També, el Consell de la Unió Europea (2009) recalca que l'educació hauria de promoure les aptituds interculturals i els valors, així com evitar qualsevol forma de discriminació.
- Finalment l'Agència europea per a les necessitats especials i l'educació inclusiva (2011) ha actualitzat les seves recomanacions als governs dels països membres assenyalant els principis bàsics que han de presidir la política educativa en l'àmbit de l'educació inclusiva.

Una part d'aquestes directrius s'han revisat i desenvolupat en l'últim informe de la UNESCO, *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* (2015), en el qual, adaptant-se als nous reptes culturals, socials, econòmics, científics i tecnològics del segle XXI, insta a replantejar-se el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge, des d'una visió holística que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics, i ens alerta del risc de posar tot l'èmfasi en els resultats dels processos educatius deixant de banda el procés d'aprenentatge.

També recorda que *l'educació reproduceix —o fins i tot exacerba— les desigualtats, però també pot servir per disminuir-les* i dóna importància a *l'educació per conformar valors i actituds per viure junts i als mestres i educadors com a agents de canvi*.

Dins de l'àmbit normatiu i adoptant les recomanacions europees i internacionals, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, exposa la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat dels alumnes i assolir una igualtat d'oportunitats més gran. El títol preliminar d'aquesta Llei inclou com un dels principis fonamentals del sistema educatiu català "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom". El seu articulat recull que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'inclusió, i es defineixen els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tots els alumnes i, en particular, d'aquells que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació, associades a les seves condicions personals o a la manca dels suports necessaris per promoure el seu èxit.

Actualment el Departament d'Ensenyament treballa per desplegar aquests aspectes de la Llei amb normes de diferents rangs que concreten amb quins criteris i amb quins recursos hi dóna compliment. En aquest sentit, està en fase de tramitació el *Decret que regula l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu* i que

permetrà derogar el *Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials*. El present document posa el focus en les línies principals que desenvolupa el nou Decret.

Des del punt de vista conceptual, en les darreres dècades s'ha fet una reflexió important en documents nacionals i internacionals al voltant dels conceptes d'inclusió, discapacitat, diversitat i personalització de l'aprenentatge. Tanmateix, la implantació i la protecció d'aquests conceptes, tot i que hi ha avenços molt destacables, continuen sent una prioritat en les línies de treball per assolir la generalització i el grau d'èxit esperat.

Es fa palesa la necessitat de reflexionar sobre els canvis necessaris de les maneres d'aprendre, ensenyar, avaluar i, en general, d'estructurar les relacions educatives per educar les persones que han de viure i treballar en una societat complexa, diversa i globalitzada, i maximitzar l'èxit escolar i la satisfacció personal amb el coneixement i la cultura. (Consell Escolar de Catalunya, 2014)

La voluntat del Departament d'Ensenyament és seguir avançant en les actuacions basades en els principis de normalització, escola d'èxit per a tots, sectorització dels serveis i personalització de l'aprenentatge, i donar així un nou impuls a l'educació inclusiva, ateses les orientacions dels organismes internacionals, els avenços de la recerca i de pràctiques d'evidència d'èxit de molts professionals, centres, serveis educatius, entitats i institucions de Catalunya.

Aquest és un procés en què cal aconseguir el diàleg, la complicitat i la implicació de tots els col·lectius que tenen a les seves mans la possibilitat de millorar la qualitat de l'educació: els docents, el personal d'administració i serveis i els equips directius, els alumnes i les seves famílies, els serveis educatius, la Inspecció d'Educació, els moviments de renovació pedagògica, la universitat, les organitzacions sindicals, les institucions i entitats del sector, etc., per avançar des de la coresponsabilitat cap a l'objectiu comú: l'atenció de tots els alumnes, amb expectatives d'èxit, en el marc d'un sistema inclusiu.

Tant de bo aquests materials afavoreixin la reflexió, la conversa i l'adopció de criteris comuns per al treball coordinat dels professionals dels centres i dels serveis educatius al servei de l'atenció a l'alumnat i les seves famílies.

Irene Rigau i Oliver

Consellera d'Ensenyament

Desembre de 2015

1. UNA ESCOLA PER A TOTHOM

La inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present de l'alumnat

Ainscow (2005)

- Quins principis ha de compartir la comunitat educativa per esdevenir nucli promotor d'una societat més inclusiva?
- Com promovem cultures polítiques i pràctiques cada cop més inclusives en els centres?
- Com es fa efectiva la igualtat d'oportunitats educatives per a tots els alumnes?
- Quin paper tenen les famílies en el procés educatiu dels seus fills?

L'educació, factor principal en la generació de capital humà, és un element de cohesió social i cultural. Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat.

1.1. UNA ESCOLA PER A TOTHOM: L'ATENCIÓ EDUCATIVA A TOTS ELS ALUMNES

Com defineixen P. Pujolàs i J. R. Lago (2006): *Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament).*

L'atenció educativa a tots els alumnes ha d'impregnar la cultura del centre i ha de tenir en compte:

- Una perspectiva transversal, que parteix d'un currículum per a tots i d'un projecte educatiu de centre que planifica unes estratègies metodològiques i organitzatives que garanteixen la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes.
- Una perspectiva longitudinal, que preveu tot el recorregut pel sistema educatiu i que garanteix la coherència entre totes les etapes, des de l'educació infantil fins a l'educació postobligatòria, a fi de possibilitar l'assoliment d'una vida de qualitat i uns resultats personals valuosos.

Parlar d'una escola per a tothom implica concretar els principis següents:

- El reconeixement de la diversitat com un fet universal.
- El sistema inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes.
- La personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats.
- L'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret de tots els alumnes a rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit.
- La participació i la coresponsabilitat per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte.
- La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits.

El reconeixement de la diversitat com un fet universal

La diversitat en ella mateixa no és ni una benedicció ni una maledicció. És senzillament una realitat. El que importa és saber com viure junts. (Maalouf, 1949)

Cada persona és única i irrepetible i, per tant, el fet d'educar comporta, per una banda, reconèixer que la diversitat és l'essència mateixa de la societat i, per l'altra, conèixer i comprendre les característiques i necessitats diverses dels alumnes. Per atendre aquesta diversitat cal impregnar amb aquesta idea la cultura de centre i proveir-lo dels suports personals, organitzatius, metodològics, materials i tecnològics adequats que assegurin la presència, la participació, l'aprenentatge i el progrés de tots i cadascun dels alumnes.

En les darreres dècades la neurociència i la psicologia (la teoria de les intel·ligències múltiples), entre d'altres, han aportat evidències i models que permeten orientar i revisar les polítiques, cultures i pràctiques educatives.

La comunitat educativa no ha restat al marge dels avenços en els estudis sobre la plasticitat neuronal i la seva capacitat per canviar d'acord amb les exigències de l'entorn i de l'impacte dels factors mediambientals per a un funcionament òptim del cervell i, en aquest sentit, s'ha vist empenya a promoure:

- entorns rics d'aprenentatge, ajustats a les capacitats dels alumnes i a les seves possibilitats d'aprendre,
- bones expectatives d'èxit de tots els alumnes perquè, d'acord amb les seves característiques, trobin entorns de convivència i d'aprenentatge que resultin estimulants a les seves capacitats i que en compensin les dificultats,

amb un enfocament holístic i sistèmic que reconegui l'estreta interdependència entre benestar físic i intel·lectual, i entre persona i entorn.

El sistema educatiu inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes

La inclusió, més enllà de la provisió de serveis, implica un canvi en les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i un treball interactiu dels professionals per donar respostes adequades a les necessitats dels alumnes, a fi que tots tinguin l'oportunitat de participar, de ser valorats i d'assolir les finalitats de l'educació.

És per tot això que l'escola inclusiva crea nous marcs de convivència i genera noves complicitats que afavoreixen l'equitat i la cohesió social, i s'associa a una voluntat de canvi i d'innovació sostingudes.

L'atenció educativa als alumnes en un context inclusiu requereix la implicació i el compromís dels centres per promoure les oportunitats educatives i les ajudes curriculars, personals i materials necessàries per al progrés de cadascú, assegurant-ne no només la presència (prevenció de l'absentisme i l'abandonament) i la participació (motivació i compromís personal amb el procés d'aprenentatge), sinó també facilitant-los uns aprenentatges valuosos per "dirigir-ne les vides mes eficaçment" (Whemeyer, 2009).

El sistema inclusiu promou l'atenció educativa a tots els alumnes i es fixa de forma especial en aquells grups d'alumnes amb un risc més gran de marginació o d'exclusió, que implica establir un seguiment i una actuació específics de la seva presència, participació i èxit.

Personalització de l'aprenentatge: un disseny per a tothom

La personalització de l'aprenentatge es pot entendre com el procés pel qual els centres educatius, d'una manera sistemàtica i estructurada, ajuden els estudiants a aprendre, a crear plans personals que condueixin a l'assoliment dels objectius, a formular-ne les aspiracions i a donar evidència del seu aprenentatge i avaluar-lo, acompanyats per professors que donen suport i exerceixen de mentors. La personalització no és un model d'intervenció ni admet una recepta concreta, sinó que és la resposta a l'exigència fonamental de centrar-se en l'alumne i en la formació de la persona en la seva totalitat. (Consell Escolar de Catalunya, 2014)

Tot i que les idees de la personalització de l'aprenentatge provenen del pensament dels grans pedagogs i pedagogues clàssics, els estudis i les propostes sobre la personalització de l'aprenentatge elaborats des dels anys 70 del segle passat aporten a l'ensenyament d'avui un seguit de criteris i elements sobre els quals s'ha anat bastint un creixent consens social i professional:

- L'alumne és el protagonista de l'aprenentatge i s'hi ha d'implicar de manera conscient, per la qual cosa és fonamental fomentar-li activament la motivació.
- El professorat ha de proporcionar estratègies d'aprenentatge que s'adaptin al ritme de cadascú tot respectant i aprofitant els coneixements, les experiències, destreses i preferències dels alumnes.
- El professorat ha de ser assessor i facilitador d'aquest aprenentatge. Ha d'estar ben format en comunicació i col·laboració, tenir el gust i l'aptitud d'aprendre i conèixer formes diversificades d'avaluació.
- El coneixement es construeix col·laborativament i es promou mitjançant entorns d'aprenentatge que incorporen recerca, resolució de problemes i treball per projectes, en un context que considera que compartir el coneixement és un component intrínsec del procés d'aprenentatge.
- La flexibilització del temps de les activitats, per la qual cosa cal replantejar i adaptar l'organització escolar als requeriments de la personalització de l'aprenentatge.
- La identificació de les necessitats dels alumnes i la concreció dels plans de treball corresponents parteixen del coneixement de les fortaleeses i les debilitats de cada alumne a través d'un procés d'avaluació i diàleg.
- L'avaluació formativa és part del procés d'aprenentatge. La valoració dels estudiants es basa en els avenços personals i en l'evidència que mostren els resultats de les activitats desenvolupades, que informen del progrés, dels coneixements i d'allò que són capaços de fer.

Igualtat d'oportunitats perquè cada alumne pugui assolir les fites educatives

La recerca assenyalava que un factor clau en l'aprenentatge és que els agents educatius —família, docents i la comunitat en general— tinguin altes expectatives respecte al que l'alumne pot aprendre.

No podem oblidar, per tant, que les expectatives que tenen els agents educatius sobre cada alumne i sobre els grups d'alumnes orienten les decisions sobre les propostes pedagògiques, les mesures i els suports que se'ls ofereixen.

Les expectatives baixes respecte a allò que poden fer els infants i els joves porta com a resultat el que Haberman (1991) va anomenar la “pedagogia de la pobresa”. Les baixes expectatives en relació amb el que pot fer l'alumne redueixen les possibilitats de fer propostes pedagògiques riques i atractives, i augmenten la probabilitat de proposar activitats de baix nivell.

Els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu són els més vulnerables de rebre una atenció educativa de baixes expectatives quan aquesta es basa en les seves mancances.

De la mateixa manera que podem identificar les mancances en els alumnes, podem identificar-ne les qualitats per treure'n profit i impulsar-ne l'aprenentatge. La “pedagogia de la plenitud” (Cole, 2008) és la que capitalitza les fortaleeses dels alumnes, respon a les seves necessitats, augmenta l'interès, la motivació i el compromís, i crea contextos d'aprenentatge variats que permeten connectar amb l'experiència per afavorir la comprensió.

Aquesta proposta pedagògica està clarament reflectida en l'ordenació del currículum educatiu que s'estableix d'acord amb un model d'ensenyament i aprenentatge de caràcter competencial, que es regula en el Decret 119/2015, en el cas de l'educació primària, i en el Decret 187/2015, pel que fa a l'educació secundària obligatòria.

Si bé els termes habilitats, capacitacions i competències en ocasions s'utilitzen de manera indistinta, el seu sentit és diferent. Segons la definició que se'n fa a la *Col·lecció Competències bàsiques*, les competències tenen un abast més ampli: es refereixen a la capacitat d'aplicar uns coneixements per a la resolució eficaç de problemes

de la vida quotidiana, la qual cosa ha de contribuir al desenvolupament personal dels alumnes i a la pràctica de la ciutadania activa, i han d'incorporar de manera generalitzada les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge.

Així doncs, l'escolarització obligatòria ha d'assegurar que tot alumne pugui adquirir les competències bàsiques en un grau suficient que li permeti incorporar-se a la societat com un ciutadà actiu i assegurar els fonaments sobre els quals ha de construir el seu procés formatiu al llarg de la vida, entenent que l'adquisició d'una determinada competència se sustenta en experiències d'aprenentatge disciplinàries i interdisciplinàries en les quals els coneixements i les habilitats interactuen per donar una resposta eficient en la tasca que s'executa. La competència comporta la integració harmònica de coneixements, habilitats i actituds.

Per tant, les propostes pedagògiques dissenyades pel centre han d'estar impregnades d'unes expectatives altes respecte a l'aprenentatge i a les possibilitats d'avenç dels alumnes; d'aquesta forma s'assegura que les mesures i els suports garanteixin que tots els alumnes desenvolupin les capacitats i competències necessàries per afavorir l'assoliment dels objectius personals i socials en matèria de creixement i ocupació.

Participació i coresponsabilitat

La Llei d'educació destaca el paper protagonista de l'alumne en el seu propi procés educatiu i el seu dret a rebre una educació integral i de qualitat. D'altra banda, es destaca el dret i el deure dels alumnes a participar en la vida del centre i a gaudir d'una convivència pacífica i respectuosa, amb l'estímul permanent d'hàbits de diàleg i de cooperació. En aquest mateix sentit, l'eix 8 del document *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (2012-2018)* desplega un seguit d'actuacions per a la implicació i el compromís de la família en el seguiment de l'evolució de l'alumne.

Són molts els informes i estudis que associen l'èxit acadèmic i educatiu dels infants i joves amb variables que depenen directament de l'acció i participació de la família en els processos escolars. Amb aquest objectiu, la Llei d'educació fixa les llibertats, els drets i els deures de les famílies en el procés educatiu, amb el reconeixement del paper fonamental de les famílies, i en potencia la participació en la vida escolar.

Un model participatiu —alumne, família i escola— és aquell que aconsegueix que les persones se sentin part d'un mateix projecte i comparteixin objectius i significats. Cadascú, des del coneixement i el reconeixement de l'altre, actua dins del seu rol i les competències pròpies de forma complementària.

La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits

La formació del professorat és un recurs que contribueix a la millora dels projectes educatius dels centres i a l'enfortiment de les competències professionals del professorat i ha de servir per donar una resposta eficient i proporcionada a les necessitats educatives dels alumnes, com s'esmenta en un dels eixos de l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (2012-2018)*.

L'article 110 de la Llei d'educació reconeix que la formació permanent és un dret i un deure del professorat, que s'exerceix preferentment dins l'horari laboral, i concreta que la programació d'activitats formatives s'ha de portar a terme prioritàriament en els centres educatius.

El Departament d'Ensenyament, d'acord amb el que indiquen les normes i amb les propostes dels diferents agents que participen en la gestió de la formació, s'ha proposat, entre d'altres, els objectius de formació permanent següents:

- Potenciar i consolidar la formació en el centre i per als centres, atès que la implicació dels claustres en l'actualització professional i la contribució en el desenvolupament dels projectes educatius dels centres són un element clau per a la millora dels resultats dels aprenentatges dels alumnes.

- Impulsar, potenciar i consolidar la formació del professorat en el treball per competències bàsiques, base del currículum, i facilitar la difusió i l'intercanvi de recursos metodològics que afavoreixin els aprenentatges funcionals i la millora del treball competencial a l'aula, amb la implicació i el compromís de mestres i professorat.
- Potenciar i consolidar un model d'avaluació de la formació compartit i basat en l'aprofitament i la transferència, la finalitat del qual és identificar i constatar millores en l'actuació del professorat orientades a l'increment de l'èxit escolar, com a conseqüència d'haver participat en accions formatives.

És per això que, des del 2012 s'ha prioritzat la formació en el centre i per als centres (formació interna del centre-FIC), amb el benentès que aquesta modalitat de formació afavoreix el procés col·lectiu de reflexió i de dinamització interna dels centres perquè:

- Parteix i aprofita l'experiència i el saber dels seus docents.
- Cerca les possibilitats de millora, a partir d'aquesta experiència.
- Permet als docents tenir una visió de conjunt del procés d'aprenentatge que els ajuda a adequar-ne cadascuna de les intervencions.
- Permet generar dinàmiques internes de debat pedagògic i de treball en equip que, a partir de les necessitats del centre, donin continuïtat al procés formatiu i creïn el context idoni perquè les innovacions a les aules i als centres progressin i es consolidin.

Aquest model de formació posa a disposició dels centres itineraris que proposen un camí de treball organitzat segons l'estructura següent: a) una fase inicial d'autodiagnosi, b) una fase de planificació, c) una fase de construcció i experimentació de noves propostes, i d) una fase final d'avaluació.

Així mateix els itineraris incorporen:

- eines d'autodiagnosi (eines d'anàlisi de les proves de competències bàsiques, elements d'anàlisi, etc.);
- materials de formació (orientacions, activitats, enllaços, idees clau i bibliografia);
- instruments d'avaluació (criteris i indicadors) del procés formatiu i de la transferència a l'aula dels continguts de la formació i la seva contribució a la millora dels resultats.

A la vegada, el Departament d'Ensenyament també ofereix orientacions per a la dinamització, als equips de coordinació de la formació dels centres.

Per últim, a fi de completar l'oferta existent en la línia de formació permanent, "Recursos i estratègies per millorar la capacitat i la competència dels equips docents per dur a terme una adequada atenció a la diversitat de l'alumnat amb necessitats educatives específiques", a partir del curs 2014-2015 s'ha posat a l'abast de tots els centres d'educació infantil i primària l'activitat de formació interna de centre (FIC): "Promoure canvis per donar oportunitats a tothom".

1.2. CULTURA, POLÍTIQUES I PRÀCTIQUES INCLUSIVES

Booth (2002) destaca que l'educació inclusiva està constituïda per un cos de valors que impregna tant la cultura, com les polítiques educatives i les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que permeten assegurar que totes les persones, independentment del seu origen socioeconòmic i cultural i de les seves capacitats innates o adquirides, tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge en qualsevol context educatiu, alhora que es contribueix a generar societats més justes i equitatives.

Un enfocament de l'escola des d'aquesta òptica comporta una sèrie d'implicacions que se centren en:

1. La creació de cultures inclusives

2. L'elaboració de polítiques inclusives
3. El desenvolupament de pràctiques inclusives

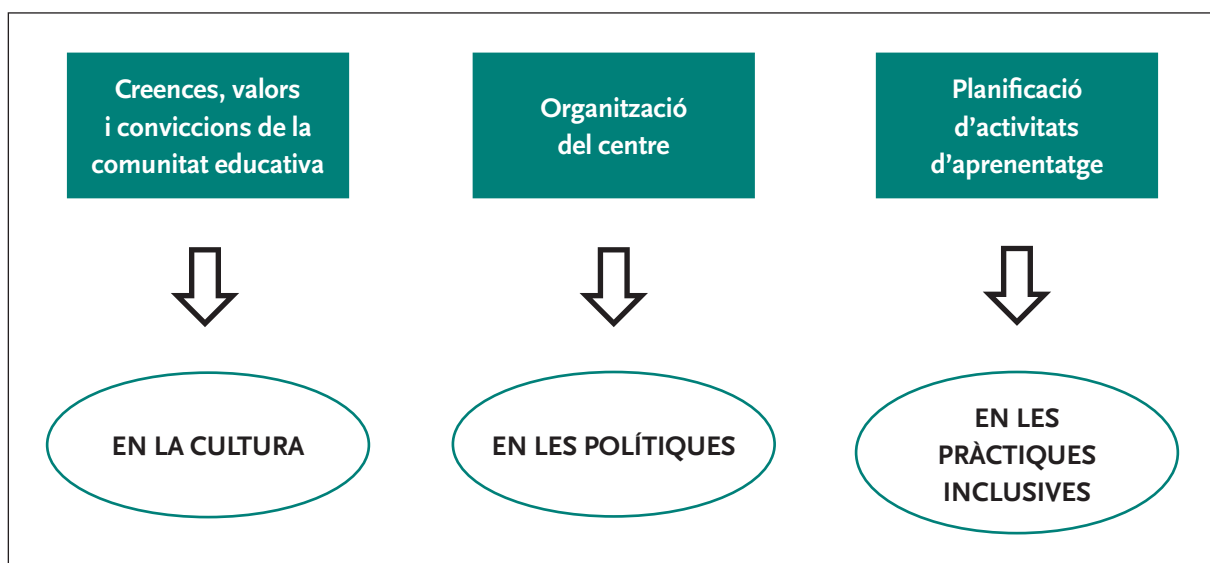
La cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions bàsiques del professorat i de la comunitat educativa en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat i amb el funcionament del centre.

Així doncs, per crear cultures inclusives és imprescindible un diàleg necessari, permanent i renovat dins l'escola i amb l'entorn, amb la voluntat de promoure una comunitat educativa acollidora i col·laboradora, i que valora a tots i cadascun dels alumnes, a la vegada que crea al seu voltant altes expectatives d'èxit.

El desenvolupament de polítiques inclusives en els centres es recolza en el desenvolupament d'una escola per a tots i totes, que organitzi de manera adequada els recursos per garantir l'atenció a la diversitat des de projectes educatius que considerin l'acollida i la participació dels alumnes i les seves famílies, i en els quals es planifiquin les mesures i els suports minimitzant les barreres d'accés amb què es podria trobar qualsevol alumne.

Les pràctiques inclusives són el reflex de la cultura i les polítiques inclusives. El desenvolupament d'aquestes pràctiques se centra en dos aspectes:

- Orquestrar el procés d'aprenentatge i mobilitzar els recursos, per promoure projectes educatius flexibles que comptin amb la coresponsabilitat de tots els equips docents.
- Organitzar activitats d'aula que afavoreixin l'autonomia i l'aprenentatge col·laboratiu entre els alumnes.



Adaptat de Tony Booth/Mel Ainscow

És fonamental que els centres reflexionin sobre el seu funcionament i el revisin, des de cadascun dels espais de decisió (equips directius, equips docents, CAD...). La cultura del sistema inclusiu els permetrà concretar en el projecte educatiu les polítiques i les pràctiques per aconseguir una escola per a tots els alumnes i amb el compromís de fer accessible l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat a partir d'una organització pedagògica que n'afavoreixi la inclusió.

RECURSOS QUE ES PODEN TROBAR AL WEB

Sistema inclusiu

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

Disseny universal per a l'aprenentatge

<http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/dnee/dua/>

a) Disseny universal i aprenentatge mòbil. Oportunitats d'èxit per a tots els alumnes

<http://blocs.xtec.cat/mobilsperrainclusio/>

b) Les intel·ligències múltiples i els recursos per a la diversitat

<http://blocs.xtec.cat/mobilsperrainclusio/>

c) Personalització de l'aprenentatge

XXIV Jornada de reflexió. Consell Escolar de Catalunya: "La personalització de l'aprenentatge":

<http://www.consescat.cat/page/xxiv-jornada-2014>

Javier Touron:

<https://youtu.be/SPPg43zMkFs>

<http://www.rti4success.org/>

<http://www.rtinetwork.org/learn>

d) Participació i coresponsabilitat

<http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilia/>

e) Formació en relació amb l'atenció a la diversitat

Oferta formativa:

http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciogeneralprofessorat/atencio_diversitat_inclusio/

Materials de formació en relació amb l'atenció a la diversitat:

http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/dirs/pft/index#atencio_a_la_diversitat_i_inclusio_educativa

Materials de formació en relació amb la formació interna de centre:

<http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/fic/dir/index>

2. DEL PROJECTE EDUCATIU A LA PROPOSTA PEDAGÒGICA DE CENTRE: L'ORGANITZACIÓ I LA GESTIÓ DEL CURRÍCULUM I DE LES MESURES EDUCATIVES

Els suports han de ser per adaptar l'escola a l'alumne i no l'alumne al sistema.

Muntaner (2000)

Tenir com a repte “l'atenció educativa a tots els alumnes” en el marc d'una escola i un sistema inclusius, comporta preguntar-nos:

- a) Com incideix en l'organització dels centres? I en la provisió i la gestió de recursos?
- b) Com aprenem? Què aprenem? Per què? Quines capacitats exercitem? On? Quan? Com? Quin és el rol del docent?
- c) Com assegurem que els centres siguin, per a tots els alumnes, llocs segurs i saludables per viure i aprendre?
- d) Com organitzar espais de treball i coordinació dels professionals del centre que permetin revisar les cultures i pràctiques del centre i potenciar les que afavoreixen l'èxit de tots els alumnes?

El currículum per a tots —desenvolupat en el Decret 119/2015, de 23 de juny, quant als ensenyaments d'educació primària, i en el Decret 187/2015, de 25 d'agost, pel que fa als ensenyaments de l'educació secundària obligatòria—, amb uns objectius que es concreten en competències bàsiques, ofereix el marc per situar cada alumne en el seu nivell competencial. Cal partir d'aquest currículum i de les potencialitats que té cadascú per generar processos d'aprenentatge que portin a diferents itineraris de vida i que possibilitin un aprenentatge vivencial, funcional, significatiu i personalitzat.

Els continguts del currículum abasten tots els àmbits i les àrees de coneixement sense oblidar els valors socials, culturals i les relacions que s'estableixen entre les persones, ja que són una finalitat transversal de tota la comunitat educativa.

El currículum exigeix una gestió de l'aula que no plantegi barreres, amb l'ús de metodologies i estratègies que facilitin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat. Cal compartir els objectius d'aprenentatge amb els alumnes utilitzant una planificació personalitzada, inclosa en activitats individuals i activitats de grup, i amb una diversificació d'estratègies metodològiques riques i variades.

2.1. PROJECTES EDUCATIUS PER A TOT L'ALUMNAT

D'acord amb l'article 91 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar de projecte educatiu (PEC), que incorpora el caràcter propi del centre.

Els documents que formen el PEC, redactats i utilitzats de manera conscient i participativa, esdevenen eines eficaces per permetre als centres un exercici responsable de l'autonomia reconeguda en el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

El PEC recull la identitat del centre tenint en compte les característiques socials i culturals del context escolar, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu, assegurant la participació de tots els alumnes en els entorns escolars, independentment de llurs condicions i capacitats.

2.1.1. Projecte de direcció

Atenent l'article 91.8 de la Llei d'educació, el projecte de direcció dels centres públics ha de desenvolupar el projecte educatiu.

Aquest projecte de direcció (art. 144 de la LEC), l'han de presentar els candidats a la direcció del centre en formalitzar la candidatura, i ha d'ordenar el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat i concretar l'estructura organitzativa del centre. Correspon, per tant, a les persones membres de l'equip directiu la gestió del projecte de direcció.

L'equip directiu és l'òrgan executiu de govern del centre públic i les persones membres han de treballar coordinadament en l'exercici de les seves funcions. Està format pel director o directora, que el presideix, el cap d'estudis o la cap d'estudis, el secretari o secretària i els òrgans unipersonals de direcció addicionals.

Els centres educatius públics disposen d'autonomia en l'àmbit de gestió de recursos humans en els termes que recull la Llei d'educació i altra legislació vigent. En exercici d'aquesta autonomia, correspon a la direcció del centre formular propostes sobre la definició dels llocs de treball docent, sempre que compleixin les prescripcions i els criteris generals sobre plantilles fixats pel Departament d'Ensenyament.

La direcció de cada centre públic pot proposar al Departament, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, requisits de titulació i capacitació professional docent respecte de determinats llocs de treball docents a proveir pel procediment de concurs general. Així mateix, pot proposar els llocs de la plantilla docent als quals se'ls atorga un perfil singular d'acord amb el projecte educatiu, que s'han de proveir mitjançant el procediment de concurs i la definició dels perfils professionals dels llocs d'especial responsabilitat que donen suport als òrgans de govern del centre per al desenvolupament del projecte educatiu i l'aplicació del projecte de direcció. Aquests darrers llocs es proveeixen pel procediment de provisió especial.

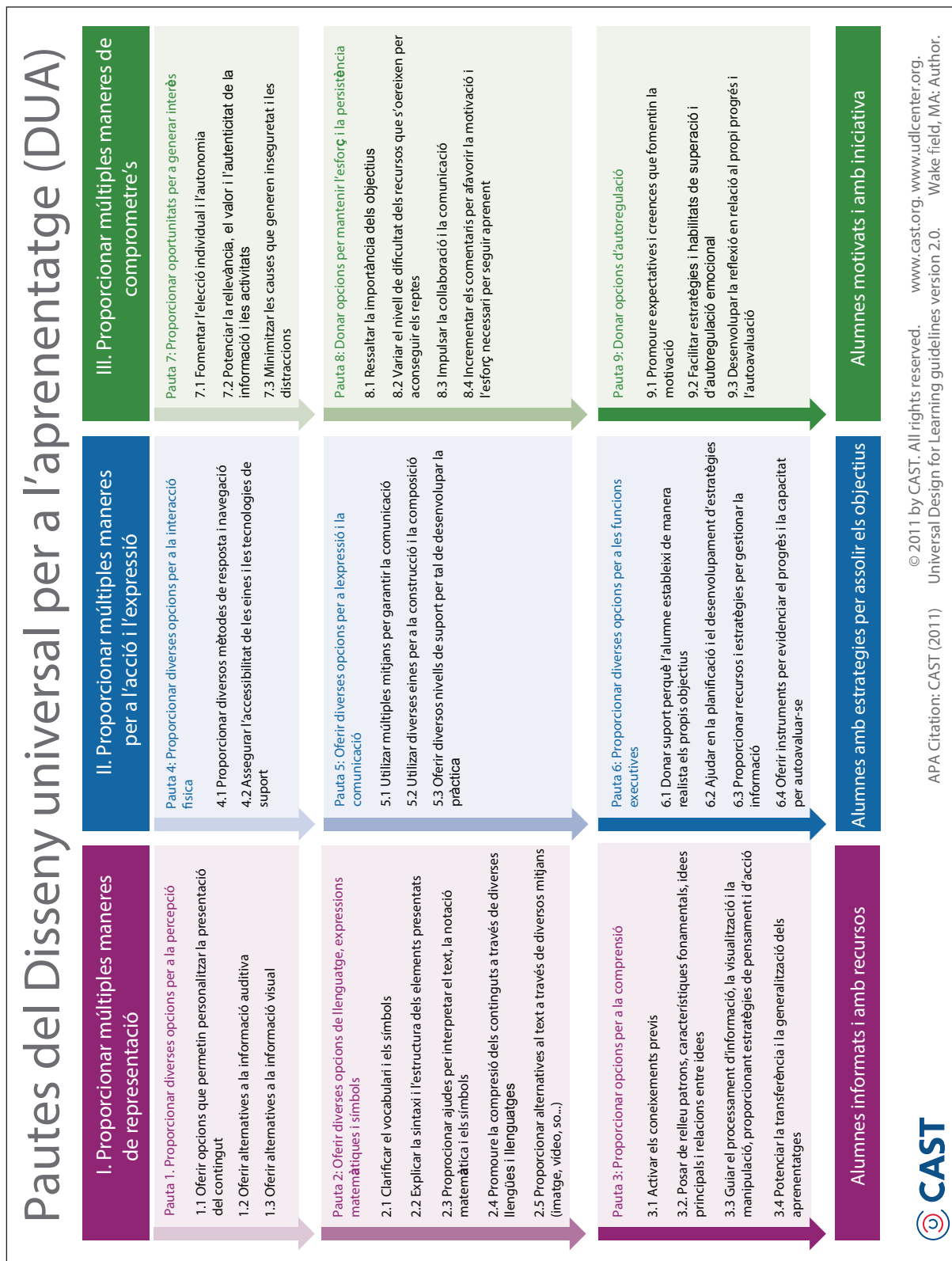
2.2. UN MODEL PER ORIENTAR PROJECTES EDUCATIUS PER A TOTS: EL DISSENY UNIVERSAL DE L'APRENTATGE (DUA)

Amb la finalitat d'orientar l'atenció educativa i l'organització de les mesures i els suports, els centres poden usar models que faciliten la personalització d'entorns i la planificació d'activitats, entre els quals destaquem el *Disseny universal de l'aprenentatge* (CAST, 2008).

El Disseny universal de l'aprenentatge (DUA) parteix del model de disseny universal o disseny per a tothom: “és el model en el qual es conceben o projecten des de l'origen —sempre que això sigui possible— entorns, processos, béns, productes, serveis, objectes, instruments, programes, dispositius o eines, de tal manera que puguin ser utilitzats per totes les persones, en la major extensió possible, sense necessitat d'adaptació ni de disseny especialitzat”.

Aquest model facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionin múltiples maneres de presentar la informació, múltiples formes d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's, sempre tenint en compte l'ús educatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), com a eines que faciliten la personalització dels aprenentatges i dels suports.

El quadre que segueix presenta una visió esquemàtica del model.



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org
 Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake field, MA: Author.



2.3. RESPOSTA A LA INTERVENCIÓ: INTENSITAT DE MESURES I SUPORTS

Els centres han de planificar les mesures i els suports educatius a partir de l'observació del progrés dels alumnes i de les seves necessitats, a fi de donar a cadascú la intensitat de suport adequada per millorar-ne el nivell competencial.

Les **mesures** per a l'atenció educativa són les accions i actuacions organitzades pels centres destinades a reduir les barreres de l'entorn educatiu que poden obstaculitzar el progrés de tots els alumnes, a prevenir les dificultats d'aprenentatge i a assegurar un millor ajustament entre les capacitats dels alumnes i el context d'aquest aprenentatge.

Els **suports** són els recursos personals, materials i tecnològics i els ajuts contextuals i comunitaris que els centres utilitzen per aconseguir que les mesures planificades siguin efectives i funcionals.

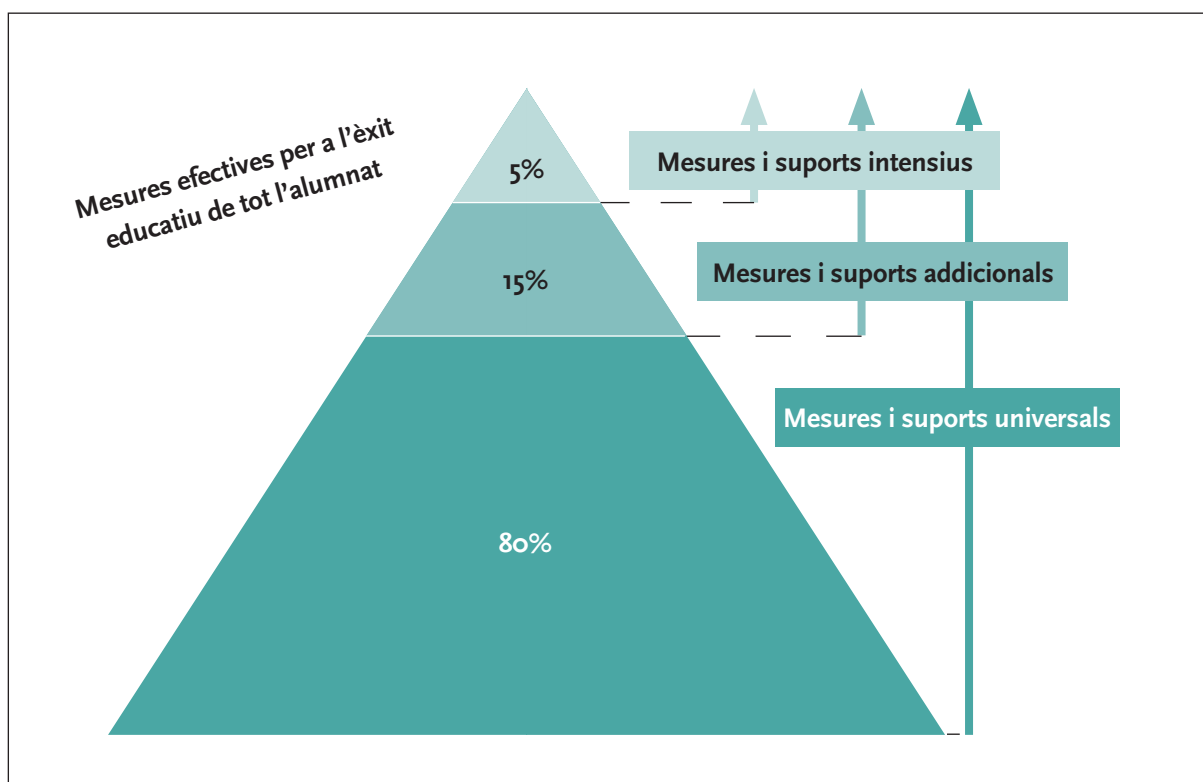
Els suports han de fomentar l'autonomia per permetre a l'alumne l'accés al currículum, han d'adaptar-se d'una manera flexible a les seves necessitats i fortaleces i també a les del context, i han de possibilitar la disminució o retirada de la intensitat del suport com a objectiu prioritari.

La planificació de l'atenció a l'alumne a partir de la intensitat de mesures i suports parteix del model de "Resposta a la intervenció" (RTI), que és un procés estructurat i sistèmic per donar resposta a les necessitats de tots els alumnes en funció de tres components bàsics:

1. Proporcionar a tots els alumnes una atenció educativa universal d'alta qualitat.
2. Establir un sistema d'avaluació universal que permeti la identificació i intervenció precoces dirigides a alumnes en risc d'obtenir resultats limitats en el seu procés d'aprenentatge. L'objectiu és proporcionar suports adequats i efectius per garantir-ne el progrés.
3. Avaluar l'efectivitat de la intervenció segons el progrés dels alumnes amb l'objectiu d'introduir modificacions per millorar la qualitat de la proposta pedagògica.

La "Resposta a la intervenció" és un continu en la planificació de les intervencions, els suports i les mesures d'atenció educativa, tant pel que fa als aprenentatges com a la regulació del comportament. A la base hi ha les intervencions universals dirigides a tots els alumnes del centre, a les quals responen favorablement la majoria. En un segon nivell es dissenyen mesures i suports addicionals estratègicament dirigits als alumnes en situació de risc o amb necessitat de suport temporal. En un tercer nivell, les mesures i els suports intensius es dirigeixen als alumnes per als quals les mesures universals i addicionals són insuficients.

La idea central del model de "Resposta a la intervenció" és identificar els efectes de la interacció dels alumnes amb el context d'aprenentatge, el currículum i les metodologies per introduir canvis en aquest context que n'afavoreixin l'aprenentatge; no se centra, només, a buscar, en els alumnes, les causes que fan que aquests no progressin en el seu aprenentatge de la forma esperada.



Les mesures i els suports universals han de ser per al 100% dels alumnes. El 20% dels alumnes necessitaran mesures i suports addicionals i intensius.

2.3.1. Mesures i suports universals

Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tots els alumnes, a partir del que estableixen el Decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, i el Decret 187/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària.

Es recullen en el projecte educatiu del centre i en les seves normes d'organització i funcionament i han de quedar concretats en el Pla d'acollida de l'alumnat i del professorat, en el Pla d'acció tutorial i en les programacions d'aula.

S'inclouen en aquest apartat les mesures i els suports que fan referència a aspectes generals de l'atenció a la diversitat que incideixen sobre la totalitat dels alumnes o en l'organització general dels recursos del centre, ja que els acords i les actuacions que se'n deriven són especialment rellevants per a l'èxit educatiu dels alumnes i els grups més vulnerables.

Les mesures i els suports universals han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes estratègies per minimitzar les barreres de l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

Els apliquen tots els professionals del centre de manera coordinada i des de la coresponsabilitat.

Les estratègies i actuacions educatives impulsades en l'actualitat pel Departament d'Ensenyament, i constituïdes en referents unívocs, tracten les condicions i els criteris per avançar cap a l'educació per a tothom i per afavorir el desenvolupament de centres inclusius. Destaquem les mesures que es consideren universals segons els criteris d'aquests referents:

- Quant als centres educatius: l'estructura flexible del centre, l'ensenyament col·laboratiu, el desenvolupament de l'orientació inclusiva, el Pla d'atenció a la diversitat, la composició heterogènia de l'alumnat.

- Quant a l'atenció a la diversitat en l'aula: l'aprenentatge cooperatiu, la resolució participativa dels problemes relacionals i dels conflictes, l'ensenyament multinivell, les mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat a l'aula amb una orientació inclusiva (la docència compartida, la tutoria entre iguals, els suports tecnològics, el treball per racons i els tallers dins l'aula, els tallers/activitats internivells i el treball en petits grups dins l'aula...).

Altres mesures i suports universals i transversals que faciliten l'èxit educatiu de tots els alumnes són els projectes d'educació emocional, d'educació en valors, el servei comunitari, l'aprenentatge i servei, la tutoria personalitzada, etc.

També són efectives les mesures metodològiques següents: l'entrenament de l'habilitat expositiva i comunicativa, els aprenentatges basats en la resolució activa de problemes, el treball interdisciplinari (la globalització de continguts, els centres d'interès, el treball per projectes...).

D'altra banda, hi ha mesures organitzatives i d'accés al currículum: l'organització del grup classe en subgrups heterogenis, el treball en parelles, els grups de debat, la tutoria assembleària...

2.3.2. Mesures i suports addicionals

Les mesures i els suports addicionals permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar d'alguns alumnes.

Aquestes mesures han de vincular-se a les mesures i els suports universals previstos al centre i cercar la màxima participació en les situacions educatives del centre i de l'aula.

El centre determina les mesures i els suports addicionals a partir de la detecció de les necessitats dels alumnes per part del tutor i l'equip docent, i aquests es coordinen a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

La concreció de les mesures i els suports ha de quedar recollida en els documents del centre, en les programacions d'aula i, si escau, en els plans individualitzats (PI). En aquests ha de constar una previsió temporal de les mesures i els suports, i en la planificació cal preveure els indicadors d'avaluació que n'orientaran la retirada.

Tots els docents del centre tenen la responsabilitat de proporcionar les mesures i els suports addicionals que els alumnes necessitin. Aquesta intervenció pot estar orientada pels mestres especialistes d'educació especial, els mestres especialistes d'audició i llenguatge, els mestres de pedagogia terapèutica, els professors d'orientació educativa i els tutors d'aula d'acollida.

Aquests especialistes col·laboren en l'avaluació funcional de les necessitats de suport educatiu dels alumnes, en la planificació d'estratègies pedagògiques eficaces, en la provisió de suport per optimitzar la gestió i el funcionament de l'aula, en la proposta d'adaptacions metodològiques personalitzades i en el treball amb famílies.

Els professionals d'atenció educativa també participen en la implementació de mesures i suports addicionals, i complementen les funcions dels tutors i altres especialistes pel que fa a la planificació, l'aplicació i l'avaluació de la resposta educativa.

Entre les mesures i els suports addicionals es considera:

- El suport escolar personalitzat (SEP)
- El programa intensiu de millora (PIM)
- Els programes de diversificació curricular (PDC)
- L'aula d'acollida
- El suport lingüístic i social

- El projecte Promoció del poble gitano a Catalunya
- L'atenció domiciliària
- Les aules hospitalàries
- Els hospitals de dia per a adolescents (HDA)
- Les unitats docents de centres educatius del Departament de Justícia
- Les unitats docents en centres de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA)

A) EL SUPORT ESCOLAR PERSONALITZAT (SEP) PER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La Resolució d'11 de juny de 2013 de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, que ordena l'organització del suport escolar personalitzat, defineix el suport escolar personalitzat com un suport flexible, temporal i preventiu, per atendre els diversos ritmes d'aprenentatge dels alumnes i que ofereix un suport individual o en petit grup a aquells alumnes que el necessiten.

Aquest suport, desenvolupat en l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar* (2012-2018), pretén aconseguir que tots els alumnes desenvolupin al màxim els seus aprenentatges amb activitats addicionals, dins o fora de l'aula, segons escaigui, i dirigides a grups d'alumnes o a alumnes individuals que, en algunes àrees o en aspectes conductuals, puguin manifestar dificultats o talents específics.

Cal començar la intervenció tan bon punt s'identifiquen les necessitats de suport, atès que l'actuació preventiva és la que té més possibilitats d'èxit, i s'han de preveure en la planificació els indicadors d'avaluació que n'orientaran la retirada.

B) EL PROGRAMA INTENSIU DE MILLORA (PIM) PER A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (ESO)

El Programa intensiu de millora el desenvolupa la Resolució de 7 de maig de 2014 per la qual es donen instruccions per a l'organització d'aquest Programa adreçat a l'alumnat de 1r i 2n curs d'educació secundària obligatòria en els centres educatius públics.

Es tracta d'una mesura específica i temporal d'atenció a la diversitat per promoure la consolidació de les competències bàsiques de primària, i la millora progressiva de les competències establertes en l'àmbit lingüístic (català i castellà) i en l'àmbit matemàtic.

A fi de dur-lo a terme, cal intensificar la dedicació horària lectiva dels alumnes en aquests àmbits i aplicar metodologies que afavoreixin un aprenentatge personalitzat i adequat a les seves necessitats educatives.

C) ELS PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR (PDC) PER A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Els programes de diversificació curricular s'adrecen als alumnes de 3r i 4t d'ESO i tenen com a finalitat afavorir que els alumnes que ho requereixin puguin assolir els objectius i les competències clau de l'etapa, mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent de la que s'estableix amb caràcter general, i amb una metodologia específica i personalitzada.

D) L'AULA D'ACOLLIDA

L'aula d'acollida és una estratègia organitzativa i metodològica per atendre l'alumnat nouvingut quan s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya. Té una doble finalitat: en primer lloc que l'alumne se senti ben atès i valorat en els aspectes emocionals i, en segon lloc, que disposi de les eines bàsiques per iniciar en el nou context, al més aviat possible i en les millors condicions, el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

El centre educatiu és el responsable, juntament amb l'equip docent, de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut, i l'aula ordinària n'és l'espai de referència. Per tant, amb independència que el centre disposi d'una aula d'acollida, s'han d'activar tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius del centre per tal de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats dels alumnes nouvinguts.

E) EL SUPORT LINGÜÍSTIC I SOCIAL

El suport lingüístic i social s'adreça als alumnes de procedència estrangera que, incorporats plenament a l'aula ordinària, necessiten suports específics per seguir l'aprenentatge de les àrees.

La finalitat d'aquest recurs és facilitar el treball de les àrees i el domini de la llengua, i té com a marc curricular de referència el mateix que s'estableix al projecte educatiu per a la resta d'alumnes de la seva edat o del seu grup ordinari, si bé prioritza els aspectes que afavoreixen l'adquisició de les habilitats comunicatives.

F) EL PROJECTE DE PROMOCIÓ ESCOLAR DEL POBLE GITANO A CATALUNYA

El projecte de Promoció escolar del poble gitano vol facilitar l'escolarització plena de l'alumnat gitano a Catalunya en les diferents etapes del sistema educatiu de Catalunya mitjançant la prevenció, la diagnosi i l'actuació precoç contra l'absentisme, i contribuir a l'èxit escolar i a la promoció sociolaboral de l'alumnat gitano.

A fi de desenvolupar el projecte, es compta amb la figura del promotor escolar, un professional membre del poble gitano que coneix els elements configuradors de la identitat d'aquest poble i actua com a referent positiu.

G) L'ATENCIÓ DOMICILIÀRIA

L'atenció domiciliària és un suport per als alumnes que pateixen malalties prolongades en períodes de convalescència superiors als 30 dies, a fi que puguin rebre atenció educativa al domicili familiar per part del professorat del Departament d'Ensenyament.

El tutor o la tutora del centre on està matriculat l'alumne fa el seguiment de l'evolució i els aprenentatges.

El procediment està regulat per la Resolució EDU/3699/2007 de 5 de desembre, per la qual s'aproven les instruccions per establir el procediment a fi que l'alumnat que pateixi malalties prolongades pugui rebre atenció educativa domiciliària per part del professorat del Departament d'Ensenyament.

H) LES AULES HOSPITALÀRIES

Els infants o joves que a causa d'una malaltia requereixen una hospitalització i no puguin seguir temporalment els estudis en el seu centre educatiu, poden rebre atenció educativa a les aules hospitalàries dels hospitals generals amb llits de pediatria, on se'ls ofereixen activitats específiques adaptades a l'estat clínic i al temps d'estada. L'objectiu d'aquesta atenció és fomentar el desenvolupament integral, donar continuïtat al procés d'aprenentatge i facilitar el retorn a l'escola un cop hagin rebut l'alta mèdica.

Els docents de les aules hospitalàries concreten amb el tutor o la tutora de l'alumne la proposta curricular per al període d'hospitalització i, si escau, per al període d'atenció domiciliària. La seva actuació es basa en aquesta proposta tenint en compte la flexibilitat que la situació demana.

I) ELS HOSPITALS DE DIA PER A ADOLESCENTS (HDA)

Els hospitals de dia per a adolescents són unitats assistencials d'hospitalització parcial amb diferents recursos terapèutics i educatius —entre els quals la unitat docent—, on s'atenen adolescents en situació de crisi i a qui no els és suficient el règim ambulatori. L'atenció educativa a l'aula de l'hospital de dia té per objectiu garan-

tir la continuïtat dels processos d'ensenyament-aprenentatge i evitar la desvinculació d'aquests adolescents del sistema educatiu.

J) LES UNITATS DOCENTS EN ELS CENTRES EDUCATIUS DE JUSTÍCIA JUVENIL

Les unitats docents dels centres de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil tenen com a finalitat garantir l'atenció educativa dels menors i joves d'entre 14 i 18 anys (i excepcionalment fins als 23) que, com a conseqüència del règim d'internament o per altres mesures judicials, no poden assistir als centres docents.

K) LES UNITATS DOCENTS DELS CENTRES RESIDENCIALS DE LA DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA (DGAIA)

Aquestes unitats docents tenen com a finalitat garantir el dret a un ensenyament bàsic obligatori i gratuït als infants i adolescents en situació d'alt risc social o desemparats, i que no poden assistir, transitòriament, als centres escolars.

L'atenció educativa de les unitats docents és un dels recursos de què disposen els centres residencials. Aquestes unitats tenen com a objectiu millorar la integració escolar i facilitar la posterior inserció laboral d'aquests menors. S'hi imparteixen ensenyaments bàsics i formació acadèmica i professional.

2.3.3. Mesures i suports intensius

Les mesures i els suports intensius són específics per als alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.

L'aplicació de qualsevol mesura o recurs intensiu ha de cercar la màxima participació de l'alumne en les situacions educatives del centre i de l'aula, i ha de vincular-se a les mesures i els suports universals i addicionals previstos al centre.

Les mesures i els suports intensius es proposen a partir de l'avaluació psicopedagògica que fonamenta el dictamen d'escolarització o l'informe de reconeixement de necessitats educatives especials elaborat per l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), en col·laboració amb els mestres i el professorat del centre, els pares o tutors legals i l'alumne i, si escau, altres especialistes.

L'aplicació de mesures i suports intensius comporta l'elaboració prèvia d'un **pla individualitzat (PI)**, en el qual s'han de concretar els objectius, els professionals implicats que s'han de coordinar, les adaptacions metodològiques i els indicadors de seguiment del progrés que permetin avaluar-ne l'eficàcia i fer-hi els reajustaments necessaris.

Les mesures i els suports són aplicats pels docents especialistes i el personal d'atenció educativa en coordinació amb l'equip docent, i, si escau, amb els serveis educatius i altres agents de l'entorn, sota la supervisió de la direcció del centre.

Entre les mesures i els suports intensius es consideren:

- Les unitats de suport als alumnes amb necessitats educatives especials (USEE)
- Les unitats d'audició i llenguatge (UAL)
- Les unitats d'escolarització compartida (UEC)
- Les aules integrals de suport (AIS/UME/UTE)

- Els centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR)
- Els centres d'educació especial (CEE)

A) LES UNITATS DE SUPORT ALS ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS (USEE)

Les unitats de suport als alumnes amb necessitats educatives especials són dotacions extraordinàries de professionals que s'incorporen a les plantilles d'escoles i instituts com a recursos intensius i conjunturals per atendre els alumnes amb necessitats educatives especials que ho necessitin.

Els professionals d'aquestes unitats, en coordinació amb el tutor o la tutora i la resta de l'equip docent, atenen alumnes amb necessitats educatives especials derivades de limitacions molt significatives —tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa— que requereixen, al llarg de tota l'escolaritat, mesures i suports intensius per poder relacionar-se, participar i aprendre en els entorns ordinaris del centre i de la comunitat on viuen.

L'atenció a aquests alumnes no queda restringida als professionals de suport intensiu, sinó que comporta la revisió de les estratègies didàctiques i metodològiques a l'aula ordinària i d'organització del centre.

Les unitats de suports als alumnes amb necessitats educatives especials esdevenen, doncs, un recurs per al centre, que se suma als suports universals i addicionals per a la inclusió.

B) LES UNITATS D'AUDICIÓ I LLENGUATGE (UAL)

Les unitats d'audició i llenguatge són dotacions extraordinàries que s'incorporen a les plantilles d'escoles i instituts com a recursos intensius i conjunturals per als alumnes amb discapacitat auditiva severa i pregona que requereixen un equipament singular i una especialització professional.

C) LES UNITATS D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA (UEC)

Les unitats d'escolarització compartida són programes de diversificació curricular específics per a alumnes amb inadaptació al medi escolar i risc d'exclusió social.

L'objectiu d'aquests programes és afavorir l'assoliment de les competències clau de l'etapa i garantir la continuïtat de la formació, amb una metodologia que motivi els alumnes per retornar-los la confiança en les possibilitats d'èxit personal, reforçar-ne els aprenentatges i evitar-ne l'abandonament escolar.

Aquests programes tenen una organització en la qual els continguts propis de l'etapa es treballen en relació amb activitats de tipus pràctic que es vinculen a diferents oficis.

A fi de garantir la coherència i complementarietat de les actuacions, cal que abans de l'inici de curs l'equip docent del centre on està escolaritzat l'alumne i els professionals de la unitat d'escolarització compartida, conjuntament amb l'EAP si escau, concretin el treball a realitzar amb l'alumne a partir de la definició del seu pla individualitzat.

D) LES AULES INTEGRALS DE SUPORT (AIS)

Les aules integrals de suport proporcionen atenció integral —educativa i terapèutica—, temporal i intensiva als alumnes —en edat escolar obligatòria— d'escoles i instituts amb necessitats educatives especials derivades de trastorns mentals o trastorns greus de conducta.

Les aules integrals de suport depenen administrativament de centres d'educació especial o de centres ordinaris, però han d'estar en espais independents i funcionar de manera autònoma. Compten amb un equip de pro-

professionals del Departament d'Ensenyament i del Departament de Salut i són l'evolució de les actuals unitats medicoeducatives (UME) i les unitats terapeuticoeducatives (UTE).

El pla individualitzat de l'alumne inclou les actuacions educatives, les terapèutiques i els indicadors d'avaluació, que són revisats de manera sistemàtica pels professionals de l'equip de l'aula integral de suport, amb la participació de l'alumne i la seva família.

E) ELS CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL PROVEÏDORS DE SERVEIS I RECURSOS (CEEPSIR)

D'acord amb l'article 81.4 de la Llei d'educació, els centres d'educació especial poden desenvolupar programes específics de suport a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, com a proveïdors de serveis i programes específics de suport, en coordinació amb els serveis educatius.

Els programes específics de suport al sistema educatiu inclusiu poden ser de dos tipus:

1. De col·laboració en l'atenció directa als alumnes amb necessitats educatives especials, en coordinació amb el tutor o la tutora i l'equip docent de l'alumne.
2. D'aplicació de programes d'estimulació de la comunicació i el llenguatge, les habilitats adaptatives, l'auto-regulació emocional o altres.

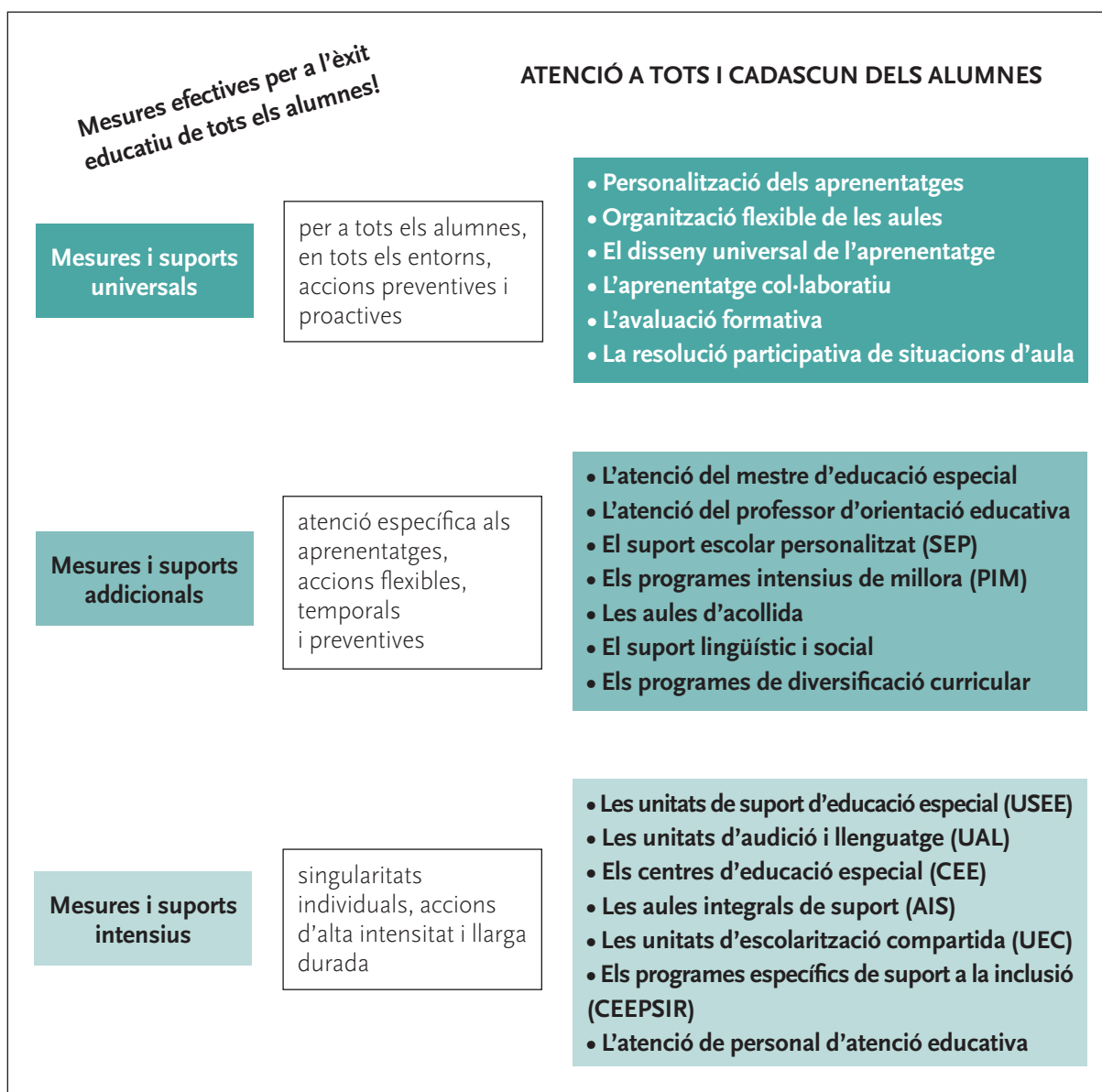
F) ELS CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL (CEE)

Els centres d'educació especial proporcionen una elevada intensitat de suport educatiu, de mesures organitzatives, metodològiques i curriculars altament personalitzades per donar una resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de limitacions severes i profundes del funcionament intel·lectual i de la conducta adaptativa, que requereixen mesures i suports que no es poden oferir en centres ordinaris.

Els centres d'educació especial poden impartir ensenyaments bàsics, des del segon cicle d'educació infantil fins als ensenyaments postobligatoris de caire professionalitzador i els ensenyaments de transició a la vida adulta fins als 21 anys (habilitats personals i socials), i es poden especialitzar en l'atenció als alumnes d'una determinada etapa educativa.

En qualsevol cas, els centres d'educació especial han de facilitar itineraris adaptats als diferents ritmes i possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat, amb una organització que permeti les adaptacions i les mesures necessàries per fer efectiu el principi d'inclusió.

En els processos d'orientació tenen en compte les habilitats, les capacitats i els interessos dels alumnes i es desenvolupen dins de les xarxes educatives, sanitàries i sociolaborals dels territoris, tot vetllant per l'acompanyament dels pares dels alumnes o tutors legals.



2.4. IDENTIFICACIÓ DE LES NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU

L'avaluació és una part integrant del procés d'aprenentatge de tot alumne. Té una funció reguladora de tot el procés, ja que permet al docent decidir i adaptar les estratègies pedagògiques a les característiques de cadascun dels alumnes i constatar-ne el progrés a mesura que avança en els aprenentatges.

Si alguna cosa evidencia l'avaluació és la diversitat de l'alumnat. L'aplicació dels criteris d'avaluació permet identificar les necessitats de suport de cada alumne i el camí que hem de recórrer.

L'avaluació psicopedagògica és un procés que s'inicia a partir de la demanda de detecció de necessitats de suport educatiu d'un alumne, que es duu a terme en el context educatiu, amb la col·laboració dels docents i d'altres agents educatius implicats.

L'avaluació psicopedagògica té per finalitat la identificació de les fortaleses i competències de l'alumne, de les barreres que li dificulten l'aprenentatge, així com l'orientació en la presa de decisions sobre la resposta educativa que més afavoreixi el seu desenvolupament personal i d'aprenentatge.

L'avaluació psicopedagògica la realitza l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) o l'orientador de centre, o bé tots dos de forma conjunta, i compta amb la col·laboració, la complicitat i el consentiment de la família i del mateix alumne.

És important que cada centre estableixi els procediments i els mecanismes per gestionar les demandes d'avaluació psicopedagògica. Tanmateix, la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) esdevé fonamental com a espai que articula les mesures i els suports, promou l'intercanvi i la reflexió, facilita la prioritització de les demandes i dona sentit i regularitat a tot aquest procés.

Les accions educatives que el centre ha dut a terme per donar resposta a les necessitats de l'alumne en seran els antecedents i formaran part del procés d'avaluació psicopedagògica que s'inicia en el moment de la demanda. Des del primer moment, és un procés compartit entre els diferents professionals, la família i l'alumne.

L'avaluació psicopedagògica s'articula a partir de l'anàlisi i la recollida d'informació rellevant sobre el funcionament de l'alumne en interacció amb el context educatiu i sobre la interpretació dels diferents components i sistemes —alumne, família, centre i entorn— que intervenen en el procés educatiu i d'aprenentatge.

Aquesta recollida i anàlisi d'informació comprèn:

- Informació rellevant sobre el desenvolupament personal i social de l'alumne, la seva capacitat de comunicació i de relació amb els altres, i el nivell d'assoliment de les competències bàsiques, amb la utilització d'una varietat d'eines qualitatives i participatives.
- L'evolució escolar, la intensitat de les mesures i els suports rebuts, i les orientacions per planificar la resposta educativa.
- Les avaluacions, diagnòstics i orientacions dels equips destinats a l'atenció als infants i adolescents i d'altres professionals col·legiats.
- La interpretació de les dades recollides.
- La reflexió conjunta amb els professionals (en el marc de la CAD), la família i l'alumne, si l'edat ho permet, per construir la resposta educativa en col·laboració i coresponsabilitat.

Formen part del procés d'avaluació psicopedagògica totes les actuacions vinculades a la devolució, al contrast de tot allò que s'ha valorat i recollit amb tots els agents implicats, el centre, la família i l'alumne.

Cal entendre tot aquest camí com un procés de reflexió del centre i d'acompanyament mutu de tots els agents implicats en el procés.

L'avaluació psicopedagògica ha de considerar moments específics de revisió i d'actualització. Especialment a l'inici de cada etapa i quan l'evolució personal i educativa de l'alumne o el seu context educatiu ho requereixin.

2.5. ALUMNES AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU

El sistema inclusiu promou l'atenció educativa a tots els alumnes; amb aquest objectiu, l'article 81 de la Llei d'educació estableix que els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.

Tanmateix incideix, de forma concreta, en aquells grups d'alumnes que manifesten necessitats específiques de suport educatiu, i fixa criteris d'organització pedagògica en funció d'aquestes necessitats i el tipus d'atenció: a) alumnes amb necessitats educatives especials, b) alumnes que s'han incorporat tardanament al sistema educatiu, i c) alumnes que tenen necessitats específiques derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

D'altra banda, l'article 82 fixa els criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar, i el 83 se centra en els criteris d'organització pels quals s'han d'atendre els alumnes amb altes capacitats.

Les necessitats específiques de suport educatiu s'identifiquen i s'avaluen considerant el funcionament de l'alumne dins el seu context educatiu, independentment de la seva condició personal i social, amb l'objectiu de proporcionar-li els suports necessaris per afavorir-ne l'aprenentatge en condicions d'equitat.

La descripció de les necessitats de suport educatiu s'ha de basar en les àrees de fortaleses de l'alumne, les competències prèviament adquirides i la modalitat d'aprenentatge més eficaç (visual, auditiva, cinestèsica), els reptes i desafiaments curriculars als quals s'enfronta i les condicions personals o socials que interfereixen en la seva capacitat d'aprendre.

La necessitat de garantir la inclusió de tots els alumnes fa necessària una tasca que, sovint, sembla contradictòria amb el sistema inclusiu: designar i definir les categories de necessitats de suport educatiu. Aquestes categories i definicions no defineixen la persona, defineixen condicions temporals o permanents en què es troba la persona.

Les discapacitats i els trastorns de desenvolupament han de ser considerats des del model social, abordats des del mateix currículum i dedicant-hi esforços per garantir que l'alumne pot accedir i participar en totes aquelles activitats que resulten imprescindibles per al seu desenvolupament i aprenentatge en societat.

A continuació s'inclou una breu definició d'aquestes categories i es destaquen, especialment, aquells aspectes de la funcionalitat de l'alumne que han d'orientar els ajustaments dels entorns d'aprenentatge.

1. NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Es considera necessitat educativa especial el decalatge que es produeix entre les capacitats de l'alumne i les exigències del context. Aquest decalatge afecta substancialment el desenvolupament i l'aprenentatge, i s'associa a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, a trastorns de l'espectre autista, a trastorns mentals, a trastorns greus de conducta, a malalties degeneratives greus o a malalties minoritàries. Sorgeix de la interacció entre les condicions personals de l'alumne i l'entorn en què es desenvolupa.

Les necessitats educatives especials deriven de:

- a) *Discapacitat intel·lectual*: limitació significativa en el funcionament intel·lectual i en la conducta adaptativa quant al domini conceptual, social i pràctic, i que té implicacions importants en l'aprenentatge escolar de l'alumne.
- b) *Discapacitat motriu*: alteració de l'aparell motor causada per una disfunció en el sistema nerviós central, muscular o ossi-articular que en graus variables limita algunes activitats de la vida diària i que té implicacions importants en l'aprenentatge escolar de l'alumne.
- c) *Discapacitat visual*: alteració de la visió que, encara que se'n facin correccions òptiques, afecta adversament el funcionament escolar.
- d) *Discapacitat auditiva*: pèrdua auditiva de diferent grau que, encara que se'n facin correccions auditives, afecta el processament de la informació lingüística i el desenvolupament de la comunicació, el llenguatge i la parla.
- e) *Trastorn de l'espectre autista*: dèficits persistents en la comunicació i la interacció social en diferents contextos, acompanyats de patrons de comportament, interessos o activitats restringides i repetitives, i que té implicacions importants per a l'aprenentatge escolar.
- f) *Trastorn mental*: alteracions emocionals, cognitives o del comportament que afecten els processos psicològics bàsics, que dificulten l'adaptació de la persona a l'entorn cultural i social i que creen alguna forma de malestar subjectiu.

- g) *Trastorn greu de conducta*: alteració del comportament no imputable a trastorn mental, que limita substancialment les habilitats d'aprenentatge, les habilitats per estructurar o mantenir relacions interpersonals satisfactòries i que comporta alguna forma de malestar subjectiu.
- h) *Malalties degeneratives greus*: malalties en les quals la funció o l'estructura dels teixits biològics afectats o els òrgans anatòmics es deterioren progressivament al llarg del temps i que en graus variables limiten algunes activitats de la vida diària.
- i) *Malalties minoritàries*: conjunt ampli i heterogeni de malalties de baixa prevalença, cròniques i altament discapacitants que comporten una pèrdua molt important de l'autonomia i que tenen implicacions importants per a l'aprenentatge escolar.

2. SITUACIONS DE DESAVANTATGE EDUCATIU

Aquelles que són degudes a la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

- a) *Incorporació tardana*: incorporació inicial de l'alumne al sistema educatiu, en un moment posterior a l'inici de l'educació primària, en els darrers vint-i-quatre mesos o, excepcionalment, quan s'hi ha incorporat en els darrers trenta-sis mesos i procedeix d'àmbits lingüístics i culturals allunyats.
- b) *Situacions socioeconòmiques especialment desfavorides*: situacions familiars, socials, culturals o econòmiques de desavantatge social que requereixen recursos addicionals per garantir el benestar de l'alumne i el seu desenvolupament òptim en el sistema educatiu. Aquestes situacions familiars, socials, culturals i econòmiques interfereixen en l'adquisició dels aprenentatges.

3. TRASTORNS D'APRENTATGE O DE COMUNICACIÓ

Aquells que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge, la lectura, l'escriptura i les habilitats matemàtiques i aquells que afecten el desenvolupament de l'autoregulació emocional i del comportament, tots ells iniciats en la infància i amb implicacions significatives per a l'aprenentatge escolar.

4. ALTES CAPACITATS

Es mostren respostes notablement elevades, o el potencial per aconseguir-les, comparades amb altres alumnes de la mateixa edat, experiència o entorn. Aquests alumnes tenen alts nivells de capacitat en les àrees cognitives, creatives o artístiques, mostren una capacitat excepcional de lideratge o destaquen en matèries acadèmiques específiques.

Dins d'aquesta categoria distingim tres perfils: la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos, i la precocitat.

Les altes capacitats es poden trobar en infants i adolescents de tots els grups culturals, en tots els nivells socials i en tots els àmbits de l'activitat humana.

2.6. EL PLA INDIVIDUALITZAT (PI)

El pla individualitzat és un document que recull les reflexions i la presa de decisions dels equips docents —amb la col·laboració de la família— sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars i complexes de determinats alumnes.

S'adreça a aquells alumnes per als quals es considera que les mesures universals són insuficients per assolir les competències bàsiques de l'etapa i els cal qualsevol de les mesures intenses. Excepcionalment, també necessiten un pla individualitzat aquells alumnes que per assolir les competències bàsiques requereixen mesures addicionals.

Ha de ser una eina funcional, àgil i útil que:

- a) Concreta i explicita les prioritats educatives de l'alumne que el requereix i les adaptacions respecte al currículum.
- b) Permet disposar d'un registre sobre els coneixements i les habilitats específiques que s'han d'avaluar, a fi de poder informar sobre el rendiment de l'alumne en l'assoliment d'objectius modificats o alternatius.
- c) Guia l'adaptació de les activitats d'aula que es fan al llarg de la setmana o quinzena per a aquell alumne (activitats, materials, suports...).
- d) Identifica, com a mínim, els àmbits o les àrees per als quals s'utilitzaran criteris d'avaluació inferiors o superiors als del nivell corresponent com a referents per a l'avaluació de l'alumne, que hauran de ser especificats.
- e) Avalua l'alumne tenint en compte sempre els criteris d'avaluació que s'han establert en el seu pla individualitzat i el grau d'assoliment de les competències bàsiques, de la qual cosa cal informar-ne els pares o tutors legals.
- f) Concreta i planifica els suports i les adaptacions que l'alumne podrà necessitar en diferents moments i contextos escolars (aula, pati, menjador, sortides i altres activitats generals del centre), els emplaçaments on estarà i els docents que se'n faran càrrec.

El PI s'ha d'elaborar de manera prescriptiva:

- a) Per als alumnes que presenten necessitats educatives especials.
- b) Per als alumnes nouvinguts que s'incorporen tardanament al sistema educatiu a Catalunya i per als alumnes de procedència estrangera que necessiten suport lingüístic per seguir el currículum ordinari.
- c) Per als alumnes en edat escolar obligatòria que, per motius diversos, no poden assistir a l'escola regularment.
- d) Per als alumnes que compaginen estudis d'ESO o batxillerat amb altres estudis de música, dansa, esport, amb batxillerats d'altres països o estades a l'estranger.
- e) Per als alumnes dels quals es modifica la durada dels estudis de qualsevol etapa.

En qualsevol d'aquest casos, el PI s'ha d'elaborar en el termini màxim de dos mesos des del moment en què se'n detecta la necessitat.

En general, la decisió d'elaborar un PI deriva de les orientacions reflectides en el dictamen d'escolarització elaborat per l'equip d'atenció psicopedagògica (EAP). Es fonamenta en l'avaluació psicopedagògica feta per aquest equip a primària, i per aquest o la persona orientadora a secundària, en col·laboració amb els mestres i el professorat del centre, els pares o tutors legals i l'alumne.

És el tutor o la tutora de l'alumne, amb la col·laboració de l'equip docent —i, si escau, amb l'assessorament dels serveis educatius i prenent en consideració els informes que aportin altres professionals— qui ha d'elaborar i fer el seguiment del PI i actuar com a principal interlocutor amb els pares o tutors legals, els quals, fent partícip l'alumne, han de col·laborar en l'elaboració dels acords presos al PI i en el seguiment d'aquest.

Correspon a la direcció dels centres, amb el vistiplau de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, aprovar els PI i facilitar la coordinació i col·laboració dels professionals que intervenen en l'atenció educativa de l'alumne, i vetllar-hi.

El PI s'avalua i actualitza d'acord amb el progrés personal de l'alumne. Es revisa de manera periòdica i, com a mínim, cada curs escolar. Ha de constar en tota la documentació acadèmica de l'alumne i forma part del seu expedient acadèmic.

RECURSOS QUE ES PODEN TROBAR AL WEB

Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Documents de gestió del centre

http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Documents_gestio.pdf

Educació aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2010/10/29/09/55/75afd6ao-94d7-4bd4-bc9b-53aa39c87239.pdf

Servei comunitari. Aprenentatge i servei

<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>

Projecte escolta'm: tutoria personalitzada, curs 2014-2015

<http://www.ub.edu/ice/programas/PROJECTEESCOLTAM.pdf>

Treball a l'aula. Estratègies metodològiques

Recull de diferents recursos i pràctiques de referència per a l'educació infantil i primària:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/sep/estrametod>

Alumnat nouvingut

Recull de diferents recursos i pràctiques de referència per a l'educació primària i secundària obligatòria:

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnatnou/>

Per a més informació, consulteu els documents *Projecte de convivència*.

Educació intercultural

Recull de diferents recursos i pràctiques de referència:

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/intercultural>

Suport escolar personalitzat

Recull de recursos i materials relatius al SEP:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/sep>

Programa intensiu de millora

Recull de recursos i materials relatius al PIM:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/pim>

El document *Programa intensiu de millora*

Programes de diversificació curricular

Recull de recursos i materials relatius als PDC:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/centreseducatius/suports/pdc>

Per a més informació, consulteu el document *Programes de diversificació curricular*

Projecte Promoció escolar

Recull de recursos i materials per treballar la inclusió de l'alumnat gitano:

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/promoescolar>

Per a més informació, consulteu el document *Promoció escolar del poble gitano a Catalunya*.

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0018/06ccee007-8364-42b5-a510-af157ddd9175/Orientacions_pels_centres_amb_alumnat_gitano.pdf

Aules hospitalàries

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/recursos/aulhos>

Hospitals de dia per a adolescents

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/recursos/hosdia>

Unitats docents als centres de Justícia Juvenil

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/recursos/udcjj>

Aules en centres educatius dependents de la DGAIA

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat/recursos/auldgaia>

3. COMUNITAT EDUCATIVA I OBERTURA A L'ENTORN

Ser mare, ser mare d'un fill diferent és créixer, és acompanyar, és sentir el dolor i l'alegria de viure, és donar valor al moment present, és apreciar la subtilesa i l'autenticitat del fer.

Eulàlia Montoriol Serra, mare i mestra (2015)

- Com es construeix un centre educatiu que parteixi d'un model en el qual els docents i les famílies treballin conjuntament? En quin grau i de quina manera pot millorar l'èxit d'un centre quan aquest implica de manera indissociable docents i famílies?
- El concepte d'èxit educatiu té el mateix significat per als docents, la família, l'alumne o l'entorn?
- Com pot canviar l'experiència escolar de l'alumnat, dels docents i de les famílies amb la col·laboració dels agents de l'entorn?

Un dels grans reptes socials actuals és aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Si bé la família i l'escola en són els principals responsables, l'educació concerneix la resta de la societat. Cal una acció educativa conjunta i complementària entre la tasca familiar, els centres educatius i tots els altres agents i entitats educatives de l'entorn, a partir d'uns objectius compartits i una actitud basada en el compromís, la participació, el treball i l'aprenentatge en xarxa. Els centres educatius han d'obrir-se a l'entorn i l'entorn ha de participar en el centres a través de projectes fonamentats en el compromís de la comunitat educativa i la interacció comunitària.

3.1. LA COMUNITAT EDUCATIVA

La creació de valors inclusius en el si de la comunitat educativa depèn de l'actitud compromesa, cooperadora i còmplice de tots els agents educatius.

Els valors inclusius compartits per tota la comunitat són la millor garantia per respectar la diversitat, personalitzar l'aprenentatge i promoure la igualtat d'oportunitats.

La comunitat educativa està formada pels alumnes, pels seus pares i mares, pels professors i professores i professionals dels serveis educatius i pel personal no docent. També en formen part, encara que no estiguin presents cada dia al centre, les administracions locals i autonòmiques a través dels seus representants (tècnics municipals, inspectors, delegats del Departament d'Ensenyament, etc.). Cadascun d'aquests membres hi té funcions, responsabilitats, i drets i deures que ha de desenvolupar al llarg de tot el curs escolar.

3.1.1. Docents i professionals de suport educatiu

El nucli sobre el qual pivota tota l'acció educativa de la comunitat és l'alumne, però els pilars que sostenen tota l'organització i el coneixement pedagògic de la comunitat són els docents.

L'actitud del docent pel que fa a la inclusió és l'element essencial per crear valors inclusius a l'escola, i l'equip directiu, el motor d'aquesta creació, com a suport i model per als altres docents.

La construcció de relacions positives i significatives entre els docents, els professionals d'atenció educativa i els alumnes és un aspecte crucial per a la creació d'un bon clima de centre que sustenti els valors inclusius.

Compartir la línia de treball, ajustar les expectatives i generar confiança mútua són alguns dels objectius principals del claustre. Organitzar les accions perquè tot “estigui a punt” per atendre els alumnes i les seves famílies és un altre objectiu essencial.

El clima del centre integra el sistema formal de relacions de treball i d'informació que coordina i motiva els docents a fi que cooperin per assolir els objectius del projecte educatiu. El lideratge, la coresponsabilitat, els criteris compartits per a l'organització dels recursos i per al desplegament acurat de la planificació són les tasques que estructuraven i encoratgen el treball de tots els professionals.

Aquest clima evoluciona amb el temps i afecta la manera com els professionals i els alumnes es comporten. Afecta els processos i les decisions, el comportament i la motivació, el treball en equip i la cooperació, les relacions socials i la satisfacció pel bon funcionament.

La creació de valors inclusius ha de posar el focus sobre els components en els quals se sustenta l'ambient del centre. D'una banda, sobre els aspectes formals i objectius relacionats amb l'organització i la distribució dels recursos i, de l'altra, sobre les percepcions subjectives de tots els seus professionals.

Conèixer i acceptar les diferències entre els diversos professionals i aprofitar-les per enriquir-se, procurar que tothom conegui i valori les tasques que realitzen els altres, obtenir ajut quan algú el necessita, desenvolupar sentiments de participació i compromís en el dia a dia del centre, encoratjar per celebrar els èxits i afilair la insatisfacció i proporcionar oportunitats d'expressió, són estratègies necessàries i bàsiques per crear valors inclusius en els docents.

Els docents i els equips directius saben que necessiten suport d'agents externs perquè la seva tasca sigui possible i efectiva. La incorporació efectiva dels serveis educatius i d'altres serveis d'atenció a la infància i l'adolescència dins l'engranatge del centre és un dels factors que proporciona suport als professionals en el desenvolupament de la seva tasca.

La formació continuada dels docents i vinculada al projecte pedagògic també es un factor indispensable; saber fer la feina que cal fer cada dia és on resideixen el benestar i l'èxit d'un docent.

L'equip directiu i els serveis educatius han de vetllar per detectar i satisfer les necessitats de formació dels docents i dels professionals de suport educatiu. La formació vinculada a l'experiència directa, a un projecte compartit o a una necessitat particular és la més eficaç i sostinguda en el temps.

L'administració educativa ha de garantir que els centres docents disposin dels recursos necessaris, tant tecnològics com metodològics, per assegurar l'accessibilitat al currículum i promoure una millor sintonia entre les capacitats dels alumnes i el context educatiu. També ha de donar orientacions sobre els procediments i instruments per realitzar la detecció i l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, per a l'avaluació psicopedagògica i per als dictàmens d'escolarització.

A la vegada ha de garantir la implicació i la coresponsabilitat de la comunitat educativa i social que afavoreixi una atenció inclusiva eficient als alumnes, i ha de vetllar perquè la sectorització i la coordinació de serveis educatius i socio-sanitaris garanteixi l'atenció educativa de proximitat a l'alumnat.

3.1.2. Coresponsabilitat de l'alumne i la família en el centre de tots els processos educatius

L'alumne i la seva família formen part de la comunitat i hi participen de manera proactiva perquè en són els principals protagonistes. Família i escola comparteixen un objectiu comú: l'èxit educatiu dels alumnes. Família i escola són dos mons que necessiten reconèixer-se per fer un bon acompanyament als alumnes.

Cal promoure la coresponsabilitat educativa entre totes dues institucions que permeti una acció coherent i coordinada i acompanyi els alumnes a ser partícips del món. La família, com a principal responsable del creixe-

ment i de la formació dels fills, està implicada conjuntament amb els centres educatius en la tasca educativa dels alumnes.

Les famílies formen part de la comunitat educativa i els centres les han de concebre com un aliat imprescindible per desenvolupar els projectes i fer factible la personalització de l'aprenentatge.

Les relacions entre família i escola es basen en el respecte mutu, la confiança i l'acceptació de les singularitats de cadascú. No hi ha dos mestres iguals, ni tampoc hi ha dues famílies iguals. El contacte i la relació amb les famílies ha de permetre que s'enriqueixin els models d'intervenció i relació amb els infants. Cal que les famílies se sentin escoltades, que tinguin espais per a la participació dins del projecte educatiu i es compti amb elles per al desplegament de l'atenció educativa dels seus fills.

Avançar cap a una escola inclusiva implica deixar enrere la simple participació de la família en programes dirigits pels docents i crear noves vies de participació dels pares i mares en la presa de decisions i en el procés educatiu dels fills i filles. Comporta avançar decididament cap a un model col·laboratiu entre professionals i famílies, en el qual uns i altres es reconeixin sabers i experteses mútuament necessaris, que se centrin en l'enriquiment i les oportunitats que es generen més enllà de les necessitats.

Aquest fet resulta fins i tot més rellevant quan parlem de l'alumnat amb necessitats educatives especials, ateses les condicions de major vulnerabilitat que sovint acompanyen el seu desenvolupament i l'accés a l'aprenentatge i la participació. La col·laboració de les famílies és clau per a la detecció de les necessitats dels alumnes i per poder realitzar l'avaluació psicopedagògica quan sigui necessària.

En aquest sentit el centre ha de:

- Fer partícips les famílies i, si escau, l'alumne, en les mesures d'atenció incloses en el projecte educatiu del centre.
- Oferir informació i aclariments sobre aspectes evolutius dels fills i sobre aspectes funcionals relacionats amb el seu desenvolupament.
- Comptar amb l'expertesa de la família per identificar les necessitats específiques de suport educatiu i per planificar l'atenció educativa.
- Promoure la participació de les famílies en el procés d'avaluació i informació dels resultats de l'avaluació i de les propostes que se'n derivin.
- Comptar amb la voluntat de la família per a l'avaluació psicopedagògica que comporti propostes d'escolarització reflectides en el dictamen d'escolarització.
- Compartir els objectius del pla individualitzat que donin resposta a situacions singulars i complexes d'alguns alumnes.
- Implicar i alhora acompanyar la família en la transició per les diferents etapes i serveis.
- Oferir informació o vies per obtenir-la en relació amb els recursos tècnics i les ajudes socials.
- Assessorar sobre estratègies i formes d'actuació que facilitin la regulació de la conducta o l'establiment de límits dels fills.
- Facilitar el contacte amb les associacions de famílies o altres entitats que puguin esdevenir un recurs d'ajuda mútua.

Quant al suport emocional a les famílies, els centres i serveis educatius han de prioritzar l'acolliment adequat en el moment de la detecció de les necessitats educatives, i l'acompanyament per encarar els sentiments que aquest fet desencadena en l'entorn familiar. Han de contribuir a construir una imatge del noi o la noia des de les seves potencialitats i el descobriment dels mateixos recursos d'afrontament; han d'oferir suport i orientacions en les situacions d'especial vulnerabilitat, pròpies de les diferents transicions del cicle vital, de les etapes d'escolarització o de pas a altres serveis específics d'atenció.

Aquesta implicació s'ha de promoure a diferents nivells i possibilitats de vinculació perquè totes les famílies trobin el seu espai en col·laboracions puntuals, espais informals de trobada, etc. S'han de generar camins diversos de vincle entre escola i famílies.

3.1.3. Eines de participació, compromís i col·laboració entre la família, el centre i l'alumne

Els professionals, juntament amb la família, poden aportar informació, oferir opcions, mostrar alternatives i ajudar a interpretar informacions, situacions i reaccions.

El projecte de convivència és el document que engloba el conjunt d'accions encaminades a l'aprenentatge de la convivència en el centre educatiu; per tant, recull les intervencions que el centre educatiu desenvolupa per capacitar tots els alumnes i la resta de la comunitat educativa per fomentar la convivència i la gestió positiva de conflictes, i la forma de pensar del centre quant a la manera de treballar el desenvolupament personal i col·lectiu de cada alumne.

Aquestes accions poden anar adreçades a millorar la convivència a l'aula, el centre o l'entorn, amb el benentès que la permeabilitat entre aquests tres àmbits d'intervenció afavoreix la transferència d'aprenentatges, valors, creences, actituds i hàbits relacionals.

També recull els mecanismes que el centre estableix a l'hora de resoldre els conflictes que es produeixen en els tres àmbits als quals s'ha fet esment (aula, centre i entorn) i de crear una atmosfera de treball i convivència segura i saludable, que és especialment rellevant per als alumnes i els grups més vulnerables, com els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

Els plans d'acollida dels centres són eines que han de considerar el disseny dels marcs de participació i trobada entre famílies i amb els centres. Els documents poden tenir en compte, també, el marc relacional que s'estableix entre els pares o tutors legals i els tutors dels alumnes perquè aquells tinguin una participació activa i vinculant en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

La carta de compromís educatiu ha de ser una eina que faciliti la cooperació entre les famílies i el centre educatiu. Els continguts específics addicionals d'aquesta carta han d'ajudar a fer més efectiu el seguiment individualitzat, i han d'especificar les mesures i els compromisos adquirits per la família, el centre educatiu i, si escau, el mateix alumne, en relació amb el seu procés personal, acadèmic i educatiu.

3.2. OBERTURA A L'ENTORN

El context afecta l'èxit acadèmic i cal tenir en compte que els reptes educatius van més enllà del centre i de l'aula, qüestió que fa que prengui importància contrastar la informació de què es disposa amb la informació dels altres i buscar-ne la complementarietat.

Per poder potenciar l'èxit educatiu no podem considerar les famílies ni els centres educatius de manera descontextualitzada. En aquest sentit, sorgeix la necessitat d'estendre la relació família i escola a contextos més amplis, coordinant l'acció dels diferents agents educatius d'un territori en benefici de tots els nois i noies, com preveu el document *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar* en l'eix 9, que fa referència a la importància de les relacions de la comunitat educativa i de l'entorn, a fi de donar una resposta integral i adequada a les necessitats del context educatiu.

És necessari el treball en xarxa i la coordinació, més enllà de la que és implícita dins la mateixa comunitat educativa i els serveis que s'hi relacionen, amb les diferents institucions i entitats de la població per garantir l'atenció integral dels alumnes i poder oferir coherència i continuïtat a les actuacions educatives de tots els agents i, si escau, generar les modificacions necessàries per construir projectes educatius que promoguin la inclusió escolar i social.

La implicació de tota la comunitat amb l'entorn requereix un treball col·laboratiu on no sempre cal compartir els mateixos objectius, sinó cercar quins beneficis aporta el fet de compartir una coherència educativa.

3.2.1. Plans educatius d'entorn

Els plans educatius d'entorn són una proposta educativa que vol donar resposta a les múltiples necessitats de la nostra societat i tenen com a objectiu contribuir a l'assoliment de l'èxit educatiu de tot l'alumnat i a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana.

Són instruments per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels membres més joves de la nostra societat, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. S'adrecen a tot l'alumnat i a tota la comunitat educativa, però amb una sensibilitat especial pels sectors socials més desafavorits.

3.2.2. Altres plans socioeducatius

A més dels plans educatius d'entorn, les escoles i els instituts també es poden beneficiar de plans de barri, municipi, comarca o intercomarcals que, amb les seves especificitats, també es proposen donar una resposta a les necessitats educatives dels infants i joves a través de projectes i recursos compartits entre diferents entitats i institucions.

RECURSOS QUE ES PODEN TROBAR AL WEB

Família i escola. Junts x l'educació

<http://familiaiescola.gencat.cat/ca>

Escola i família

Orientacions i recursos per promoure la implicació de les famílies en el procés escolar i educatiu dels seus fills:

<http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilia/>

Plans educatius d'entorn

http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/

4. ITINERARIS PERSONALITZATS I ESCOLARITZACIÓ

El recorregut personal i singular de cada alumne és fruit de la interacció dels factors familiars, evolutius, d'aprenentatge, d'experiències viscudes i de l'entorn.

Mestra

- Quina resposta educativa cal donar als alumnes amb necessitats educatives especials a l'etapa postobligatòria per garantir la veritable inclusió social i uns aprenentatges personals valuosos?
- Com es garanteix la coherència en l'acció educativa entre les diferents etapes?

4.1. ITINERARIS PERSONALITZATS DES DE L'EDUCACIÓ INFANTIL FINS A LA TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA

Un sistema educatiu inclusiu ha de preveure tot el recorregut dels alumnes pel sistema educatiu, des del primer cicle d'educació infantil fins a la transició a la vida adulta, amb l'objectiu de traçar recorreguts a llarg termini, i garantir una coherència en l'acció educativa entre les etapes.

Els processos d'orientació que garanteixin l'acompanyament de les famílies i l'alumne en la transició entre qual-sevol de les etapes educatives són imprescindibles.

En finalitzar l'escolarització obligatòria és indispensable l'orientació educativa i l'acompanyament dels alumnes en la continuïtat formativa, la transició a la vida adulta i la preparació per a l'accés al treball que els permeti l'assoliment d'una vida de qualitat i uns resultats personals valuosos.

Aquests processos d'orientació tindran en compte les habilitats, les capacitats i els interessos dels alumnes i es desenvoluparan dins de les xarxes educatives, sanitàries i sociolaborals del territori, i comptaran en tot moment amb la participació dels pares o tutors legals i del mateix alumne.

El Departament d'Ensenyament promourà centres de noves oportunitats per a l'escolarització d'alumnes que no hagin obtingut el títol d'ESO, amb l'objectiu que puguin cursar-hi ensenyaments postobligatoris destinats a afavorir-ne la professionalització i proporcionar-los una segona oportunitat per a l'obtenció del títol.

Els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu poden cursar el batxillerat en centres ordinaris amb un pla individualitzat quan sigui necessària l'adaptació dels aspectes metodològics d'ensenyament i aprenentatge, i d'avaluació.

Els centres educatius que imparteixen formació professional poden organitzar mesures flexibilitzadores per atendre les necessitats de formació, inserció o reinserció laboral, promoció, reciclatge o adaptació professional, o les derivades dels alumnes amb més dificultats, amb risc d'exclusió social o amb discapacitats.

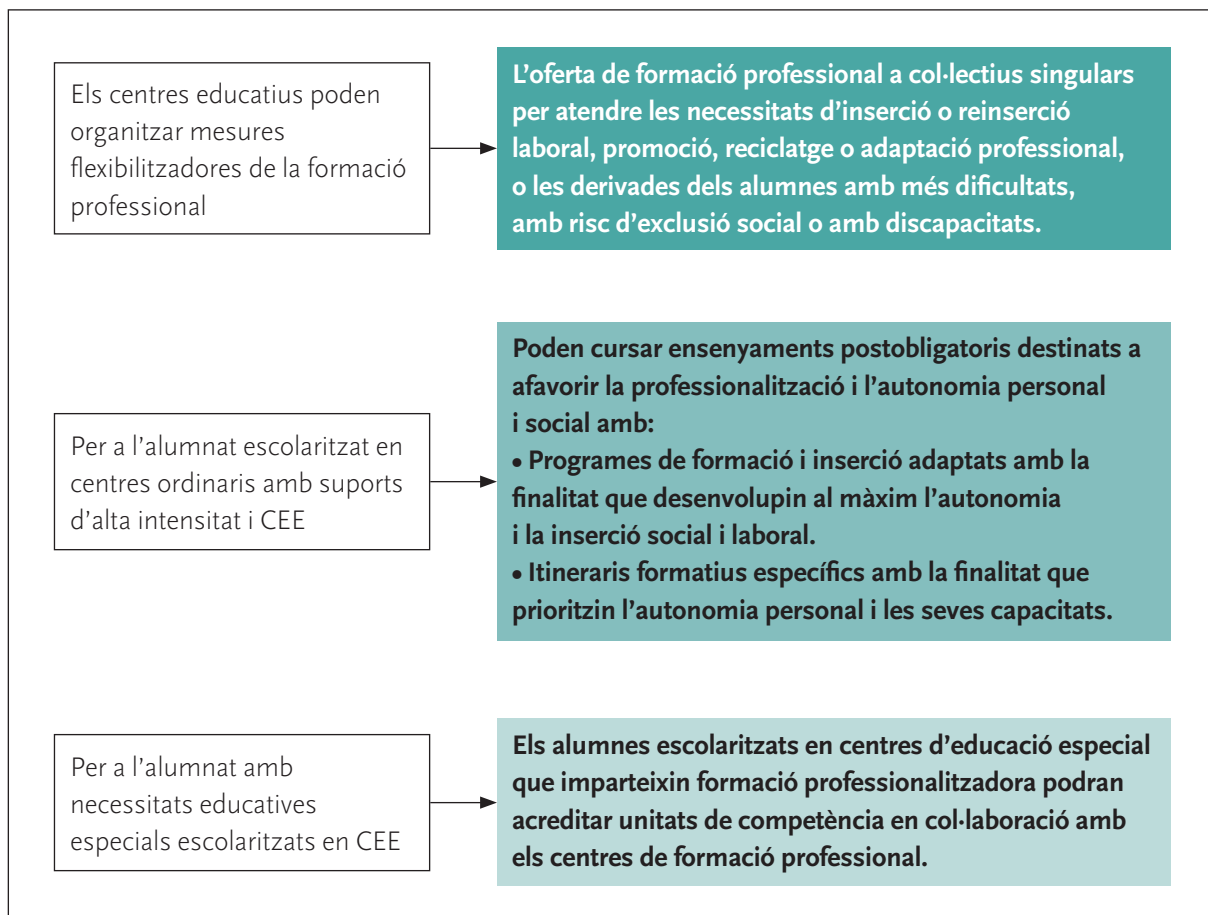
Els centres que imparteixen programes de formació i inserció (PFI) ordinaris amb places reservades o adaptats i dirigits específicament a alumnes amb necessitats educatives especials, o ensenyaments de règim especial, han de facilitar itineraris adaptats als diferents ritmes i possibilitats d'aprenentatge dels alumnes, amb una organització que permeti les adaptacions i les mesures necessàries per fer efectiu el principi d'inclusió. També poden elaborar plans individualitzats que facilitin l'assoliment dels objectius establerts encaminats a l'obtenció total o parcial de la titulació.

El Departament d'Ensenyament promou que els centres d'educació especial i els centres ordinaris puguin oferir itineraris formatius específics (IFE) per als alumnes amb necessitats educatives especials. Aquests itineraris tenen una durada de 4 anys i inclouen en el seu desplegament curricular continguts de caire professionalitzador i continguts relacionats amb el desenvolupament de les habilitats personals i socials. Els itineraris no estaran condicionats a l'obtenció del títol d'ESO.

Així mateix el Departament impulsa la formació professionalitzadora (PFI i IFE) tenint en compte la realitat de les empreses del territori i, en coordinació amb els departaments amb competències en la matèria i amb els ens locals, promou la implicació de les empreses en els processos d'inserció afavorint que ofereixin pràctiques per a l'alumnat amb necessitats educatives especials i també la inclusió posterior en el món laboral.

Els centres d'educació especial poden establir col·laboracions amb centres educatius que imparteixen formació professional, per certificar les competències professionals dels alumnes associades als programes professionalitzadors.

ITINERARIS PERSONALITZATS EN FUNCIÓ DE LA INTENSITAT DE SUPORT QUE NECESSITA CADA ALUMNE



4.2. ESCOLARITZACIÓ

La Llei d'educació, de l'article 42 al 50, tracta dels principis generals del Servei d'Educació de Catalunya, de la regulació i supervisió del procés d'accés a llocs escolars, de la coresponsabilització de tots els centres en l'escolarització dels alumnes i de l'escolarització i garanties de gratuïtat. Defineix que la Generalitat regula i sosté el Servei d'Educació de Catalunya, que “està conformat pels centres públics i pels centres privats sostinguts amb fons públics i que garanteix a totes les persones l'accés a una educació de qualitat i en condicions d'igualtat en els ensenyaments obligatoris i en els declarats gratuïts”.

Entre els principis ordenadors d'aquest Servei s'inclouen “el principi d'accés dels alumnes en condicions d'igualtat” i “el principi de responsabilització de tots els centres en l'escolarització equilibrada dels alumnes, especialment dels que presenten necessitats específiques de suport educatiu”. El procés d'accés a llocs escolars es regeix pels principis d'equitat, inclusió educativa, foment de la cohesió social i respecte al dret a l'elecció de centre dins l'oferta educativa disponible en cada moment.

En el marc del que regula la Llei d'educació i dels requisits que s'estableixen en la normativa anual que regula el procés d'admissió, tots els alumnes s'escolaritzen prioritàriament en centres ordinaris.

Tanmateix, tal com s'evidencia en l'apartat de centres d'educació especial, “alguns alumnes presenten necessitats educatives especials derivades de limitacions severes i profundes del funcionament intel·lectual i de la conducta adaptativa, que requereixen mesures i suports d'elevada intensitat i mesures organitzatives, metodològiques i curriculars altament personalitzades per donar una resposta educativa adequada al llarg de tot el seu procés educatiu, que no es poden oferir en centres ordinaris. Aquests alumnes s'escolaritzen en centres d'educació especial”.

Criteris generals per a l'escolarització

Tots els alumnes s'escolaritzen prioritàriament en centres ordinaris i d'acord amb el procés d'admissió establert. L'escolarització comença i finalitza en les edats fixades amb caràcter general per la normativa vigent. L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials requereix un dictamen d'escolarització de caràcter personal de l'EAP que orientarà la planificació de recursos associats a l'escolarització de l'alumne.

Quan un alumne amb necessitats educatives especials comenci l'escolarització obligatòria més tard dels 6 anys, és necessari fer-ho constar en el seu expedient acadèmic, adjuntant-hi el dictamen d'escolarització o l'informe de reconeixement de necessitats educatives. Aquest fet s'ha de comunicar als serveis territorials.

Quan l'alumne comenci tardanament l'escolarització a causa d'un procés migratori, també cal fer-ho constar en el seu expedient acadèmic.

Procediments per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials

L'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) ha de facilitar la informació, l'orientació, l'assessorament i l'acompanyament necessaris als pares, mares o tutors legals de l'alumne, i al mateix alumne, a fi que puguin valorar les opcions d'escolarització en el marc dels recursos existents i de la normativa d'admissió d'alumnes a l'inici de l'escolaritat, en els canvis d'etapa i en els canvis de centre.

L'EAP elabora el dictamen d'escolarització de caràcter personal. El dictamen recull les conclusions de l'avaluació psicopedagògica, la proposta d'escolarització, les orientacions per a l'elaboració del pla individualitzat i la proposta de mesures i suports que previsiblement seran necessaris.

Correspon al director dels serveis territorials i, si escau, al gerent del Consorci d'Educació, emetre les resolucions d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials, tenint en compte el dictamen de l'EAP, l'opinió dels tutors legals i la del mateix alumne.

Si hi ha acord entre l'opció d'escolarització del pare, la mare, el tutor o la tutora i la proposta d'escolarització feta en el dictamen de l'EAP, i el centre proposat és de l'àmbit territorial on viu l'alumne, se n'informa la direcció del centre receptor i es procedeix al tràmit de matriculació. En els casos de no-conformitat de la família, manifestada per escrit, la Inspecció d'Educació, un cop escoltats el pare, la mare, el tutor o la tutora de l'alumne, elevarà un informe al director dels serveis territorials per tal que resolgui el dictamen.

Al llarg de cada etapa i prescriptivament en finalitzar-les, es revisa la decisió d'escolarització i la proposta de mesures i suports per tal d'adequar-la a les necessitats de l'alumne i procurar-li un grau més gran d'autonomia i d'inclusió. Si en la revisió s'acorda un canvi de centre, aleshores s'ha d'actualitzar el dictamen.

5. TREBALL EN XARXA

Un projecte educatiu compartit que es posa al servei dels infants i joves de cada territori per a fer real el dret a una educació de qualitat en el procés i els resultats per a tothom

Collet i Subirats (2008)

1. El treball en xarxa respon d'una forma global i holística a les necessitats de suport dels alumnes i les seves famílies?
2. Com s'ha de planificar el treball en xarxa per tal que afavoreixi l'eficàcia, la rendibilitat i la sostenibilitat dels serveis que en formen part, i que s'hi aporti l'especificitat professional de cadascú?

El treball en xarxa implica posar el focus en la creació d'un context educatiu i comunitari ric en oportunitats d'aprenentatge, estratègicament organitzat per actuar de forma preventiva i transversal, i centrat en l'atenció a l'alumne i la seva família.

El treball en xarxa suposa un pacte entre professionals per compartir i coresponsabilitzar-se d'un projecte educatiu únic, cooperant amb les famílies i la comunitat en benefici dels infants i joves del territori.

Des d'aquesta perspectiva el treball en xarxa suggereix dos reptes: el primer és garantir la màxima eficàcia, rendibilitat i sostenibilitat dels serveis i, el segon, respondre d'una forma global i holística a les necessitats de suport dels alumnes i de les seves famílies, tot evitant les fragmentacions.

5.1. MAPA TERRITORIAL DE RECURSOS

Disposar del mapa territorial de recursos és imprescindible per poder conèixer els recursos existents i planificar-ne una distribució eficient i ajustada, a fi de poder oferir itineraris d'escolarització sostenibles i adients a les necessitats de tot l'alumnat i al llarg de tot el procés educatiu, i vetllant per la inclusió social.

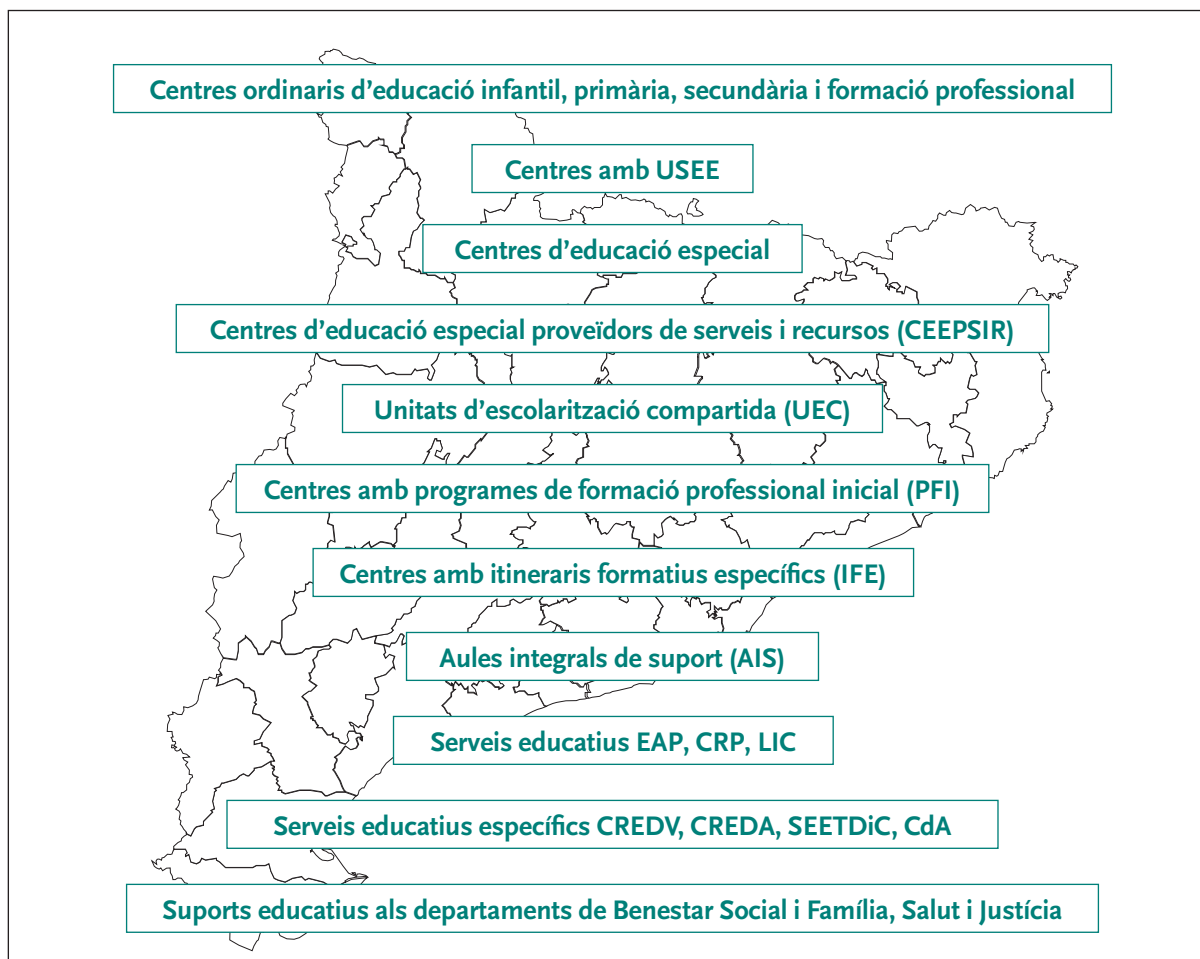
El mapa territorial de recursos possibilita el disseny d'itineraris personalitzats, tant pel que fa a la intensitat del suport que proporcionen aquests diversos recursos, com a la continuïtat en les diverses etapes educatives, i s'afavoreix el treball en xarxa entre els diferents recursos i els serveis educatius per tal de planificar l'atenció educativa dels alumnes i les famílies al llarg de tota l'escolaritat i fer una bona orientació per a la inserció social i laboral posterior.

A més, facilita a les famílies conèixer els recursos disponibles, poder avançar en la planificació de tot el procés educatiu i poder fer recorreguts, acompanyades pels diferents professionals i minimitzant les incerteses, especialment en el moment de les transicions.

La transició entre els diferents recursos requereix un seguiment acurat de tots els professionals de referència de la xarxa; cal atorgar un paper destacat a les expectatives de l'alumne i la seva família, buscant-ne el vincle i l'acolliment en la incorporació a qualsevol nou recurs.

El mapa és una eina per planificar els recursos als territoris i possibilita que aquests, en funció de les necessitats de la població, el puguin dissenyar de la manera més eficient i ajustada possible.

El mapa de recursos del territori comprèn, entre d'altres:



5.2. EL TREBALL EN XARXA I EL CENTRE EDUCATIU

El treball en xarxa s'ha de concebre des de dues perspectives: el treball en xarxa dins el centre i el treball en xarxa amb els altres centres i serveis del territori.

5.2.1. La xarxa dins els centres

La tasca d'altres èpoques en què el mestre exercia en solitari la docència resulta impensable en els centres actuals. Les propostes pedagògiques com la docència compartida, el treball col·laboratiu, el treball per projectes..., reclamen la participació i la coresponsabilització de tots els professionals.

L'atenció als alumnes amb necessitats de suport educatiu també ha de ser sostinguda per tots i cadascun dels docents a fi de garantir que els suports es proporcionen en la intensitat i l'extensió adequades.

L'organització d'estructures per al treball en xarxa enforteix el projecte educatiu del centre, tant per aprofundir en l'atenció a l'alumnat com per millorar la formació contextual dels docents.

Els centres disposen de diverses estructures organitzatives per al treball en xarxa.

A) EQUIP DOCENT

L'equip docent és el conjunt de professionals que acompanyen els alumnes en el seu procés de formació dins

d'un centre educatiu. És un equip de gestió, d'organització, de reflexió pedagògica; un equip on compartir les singularitats de cadascun dels alumnes que formen part del centre.

L'equip docent està vinculat al treball educatiu en diferents àmbits: de cicle, de nivell o de departament associat a una àrea. Cada docent s'ha de sentir reconegut per l'equip per poder aportar-hi totes les seves aptituds i contribuir a millorar els aprenentatges i els processos dels alumnes.

La reflexió pedagògica i metodològica, la planificació, la gestió del temps i la presa d'acords seran els eixos del treball de l'equip per créixer amb coherència i amb una visió global de tot l'alumnat. Aquests espais seran moments per parlar dels alumnes, del seu procés d'aprenentatge, de les relacions entre iguals i entre els docents, de la relació amb els materials, amb els temps i espais educatius, amb els suports..., i amb tot allò que fa referència a la vida de l'alumne dins del centre educatiu perquè aquest pugui créixer i desenvolupar totes les seves potencialitats.

El dinamisme i la plasticitat de l'equip docent pot dirigir-se també cap a altres objectius i crear espais de cooperació i formació específics i limitats en el temps, per promoure i impulsar el projecte de direcció i el projecte de centre.

B) COMISSIÓ D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT (CAD)

En la Comissió d'Atenció a la Diversitat del centre participen l'equip directiu, els docents especialitzats en atenció a la diversitat (mestres d'educació especial, orientadors del centre, professors de pedagogia terapèutica, professors de l'aula d'acollida, professionals de la USEE), el psicopedagogs de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els coordinadors o representants dels diferents equips docents o cicles, segons l'etapa educativa.

És l'espai institucional on es planifiquen les mesures del centre per atendre la diversitat de l'alumnat, es fa el seguiment i la revisió d'aquestes i es promouen canvis per millorar els resultats, l'acollida i l'èxit de tot l'alumnat.

Correspon a la Comissió d'Atenció a la Diversitat:

- Concretar els criteris i les prioritats que el centre estableix per a l'atenció a la diversitat dels alumnes.
- Organitzar i fer un seguiment dels recursos de què disposa el centre i de les mesures adoptades.
- Posar en comú les dificultats que sorgeixen a les aules en relació amb la diversitat i els alumnes que troben barreres en l'aprenentatge i la participació.
- Conèixer cadascun dels alumnes i construir una manera d'entendre'ls que faciliti el desenvolupament d'una pràctica educativa que doni resposta a la seva situació personal.
- Proposar els plans individualitzats i planificar les actuacions i reunions necessàries per al seu desenvolupament i concreció.
- Col·laborar a través del diàleg i de la construcció compartida en la creació d'un marc de referència comú en l'àmbit del centre a fi d'avançar cap a l'escola inclusiva i en les respostes i formes de suport que s'ofereixen a tot l'alumnat.

C) COMISSIÓ SOCIAL

Espai interdisciplinari que sorgeix de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, en què es recullen les demandes detectades a l'escola o en altres serveis sobre problemàtiques socials que es manifesten, i que fa una anàlisi i reflexió per tal de consensuar la intervenció i establir un procés de seguiment.

Cal superar el simple traspàs d'informacions, demandes o derivacions i acostar-se a un model de coresponsabilitat entre els diferents professionals implicats, a fi d'orientar-se cap als objectius següents:

- Donar suport a la tasca socioeducativa.
- Recollir i compartir informacions respecte a situacions socials i familiars que afecten el desenvolupament integral i escolar de l'alumne, i analitzar conjuntament aquestes situacions.
- Acordar i planificar la intervenció dels professionals de la Comissió per afavorir la millor escolarització dels menors en situacions socials o familiars desfavorides o de risc social.
- Fer un seguiment de les actuacions portades a terme.
- Planificar accions preventives individualment, en grup o en comunitat.
- Generar propostes de millora adreçades a les instàncies pertinents (plans educatius d'entorn, EAIA, comissions d'absentisme...) i altres agents socioeducatius del territori.

D) XARXA D'ACOMPANYAMENT

En alguns casos, i molt especialment per a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu addicional o intensiu, és indispensable el compromís i l'empoderament de l'alumne i la seva família en el mateix projecte educatiu.

La petita xarxa d'acompanyament és una manera d'entendre el treball amb altres i entre altres que no redueix ni restringeix la idea de cooperació exclusivament a l'equip de professionals, sinó que promou, des d'un bon començament, la participació de l'alumne i de la seva família en el procés. (Bolea, 2013)

Fomentar les relacions de confiança, crear aliances estables i voluntats compartides és l'objectiu d'aquesta xarxa, partint sempre d'una relació horitzontal que respecta i considera la cultura, els interessos i els somnis de l'alumne i la seva família.

5.2.2. La xarxa en el territori

La xarxa en el territori ha de ser vista des de dues perspectives: la xarxa territorial d'Ensenyament, en la qual estan inclosos tots els centres i serveis educatius del territori, i la xarxa territorial de serveis d'atenció a la infància i l'adolescència.

Pel que fa a la xarxa territorial d'Ensenyament, és necessari que els centres d'un mateix territori, ja siguin d'educació especial o ordinària, comparteixin recursos, coneixement, experiències, materials didàctics, etc., amb la finalitat d'oferir una atenció educativa de qualitat als alumnes i de créixer i enfortir-se com a xarxa, tot aprenent conjuntament i creant contextos territorials més rics i inclusius.

A) CENTRES EDUCATIUS ESPECIALS PROVEÏDORS DE SERVEIS I RECURSOS

En el marc d'aquesta col·laboració i en coordinació amb els serveis educatius, els centres d'educació especial, com a centres proveïdors de recursos, desenvolupen programes específics de suport a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres ordinària.

Els alumnes amb necessitats educatives especials, si així ho requereixen, poden accedir a recursos i serveis que pertanyin a projectes educatius de diferents centres, i és imprescindible que aquest aprofitament de recursos consti en el dictamen de l'alumne i es vegi reflectit en el seu pla individualitzat.

B) SERVEIS EDUCATIUS

Els serveis educatius donen suport i assessorament als centres per a la realització efectiva dels seus projectes educatius. Segons l'especificitat de cada servei educatiu, el suport i l'assessorament recau en diferents àmbits d'actuació: alumnes i famílies, docents, centre educatiu i territori.

Els serveis educatius esdevenen una peça clau en la xarxa territorial perquè:

- Generen sinergies entre centres a fi que aquests comparteixin formació, projecte i actuacions educatives en el territori.
- Garanteixen la relació dels centres educatius amb serveis dels àmbits de salut i benestar del territori.
- Donen suport als docents (recursos pedagògics, modelatge, formació...) en les propostes educatives que desenvolupen amb els alumnes per tal que aquests assoleixin els objectius d'aprenentatge relacionats amb els diferents àmbits de coneixement.

Actualment hi ha serveis educatius que donen suport als centres d'un municipi, comarca o, en el cas de Barcelona, districte i, per tant, coordinen les seves actuacions elaborant una proposta única d'actuació per a cada centre o xarxa de centres. Són els centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), i els equips de suport i assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC).

Aquestes serveis són:

1. Els centres de recursos pedagògics (CRP): equips de docents que donen suport a l'activitat pedagògica dels centres i a la tasca docent de mestres i professorat, especialment en temes de formació permanent, de recursos pedagògics i de dinamització de projectes de centre i zona.
2. Els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP): equips de docents d'ensenyament secundari amb les especialitats de psicologia i pedagogia, treball social i fisioteràpia, que donen suport al professorat i als centres educatius en relació amb la diversitat i els alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies.
3. Els equips de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC): equips de docents que donen suport al professorat en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat especialment procedent de la immigració o amb l'alumnat amb risc d'exclusió social, en l'àmbit dels centres educatius i els plans educatius d'entorn.

D'altra banda, hi ha els serveis educatius que donen suport als centres que actuen amb l'alumnat amb discapacitats específiques que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular. La intervenció d'aquests serveis sempre és el resultat de la detecció de necessitats feta pels EAP, i se'n fa un seguiment compartit. Són els centres de recursos per a l'atenció a alumnes amb discapacitats auditives i alumnes amb trastorns greus del llenguatge i la comunicació (CREDA) i els centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat visual (CREDV). Per últim, hi ha els serveis educatius específics per a alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta (SEETDIC). Tots aquests serveis educatius específics adrecen la seva activitat a un conjunt ampli de centres d'uns serveis territorials o a tot Catalunya.

4. Els centres de recursos per a l'atenció a alumnes amb discapacitats auditives i alumnes amb trastorns greus del llenguatge i la comunicació (CREDA): equips de docents d'ensenyament secundari amb l'especialitat de psicologia i pedagogia, logopedes i audioprotetistes que donen suport als centres educatius en l'adequació a les necessitats especials de l'alumnat amb greus dificultats d'audició, llenguatge o comunicació que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular. També fan atenció directa i orientació als alumnes i a les seves famílies.

Actualment hi ha deu CREDA, cadascun en una zona d'actuació àmplia que, generalment, coincideix amb uns serveis territorials.

5. El centre de recursos per a alumnes amb discapacitat visual (CREDV): resultat d'un conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'ONCE per donar suport a la tasca docent del professorat pel que fa a alumnes amb greus dèficits visuals. També ofereix atenció directa a aquest alumnat i orientació a les famílies.

L'àmbit d'intervenció del CREDV és tot Catalunya; la seu central és a Barcelona i disposa de tres subseus, a Girona, Lleida i Tarragona.

6. Els serveis educatius específics per a alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta (SEETDIC): proporcionen assessorament als serveis educatius, als centres i als docents en les mesures i suports destinats als alumnes amb trastorns de l'espectre autista, trastorns mentals o trastorns de la conducta amb dificultats de regulació del comportament, d'interacció i d'adaptació a l'entorn escolar.

El Departament també compta amb:

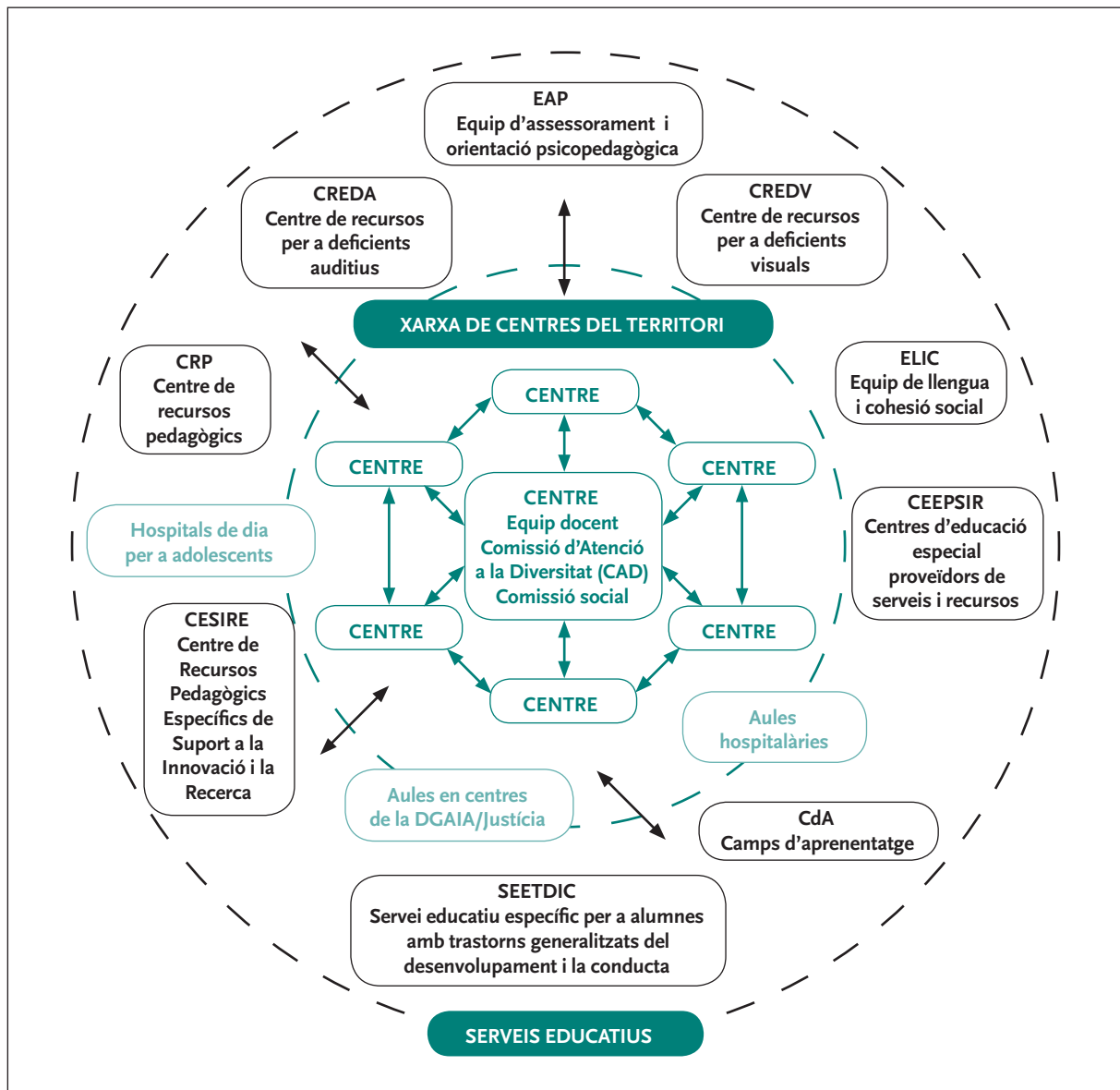
7. El Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa (CESIRE): un servei educatiu de suport i de referència dels diferents àmbits curriculars de l'educació infantil i primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat (matemàtic, lingüístic, tecnològic, científic i social i medi).
8. Els camps d'aprenentatge (CdA) i els entorns d'aprenentatge: una xarxa de serveis situats en contextos singulars que donen suport als professors per tal d'assolir objectius d'aprenentatge relacionats amb l'estudi del medi natural, social, històric i artístic.

Els camps i els entorns d'aprenentatge ofereixen activitats didàctiques innovadores que poden tenir una durada d'un dia o de més d'un dia.

C) XARXA TERRITORIAL DE SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA

La xarxa territorial de serveis d'atenció a la infància i l'adolescència inclou serveis del Departament de Salut, del Departament de Benestar Social i Família, i dels ajuntaments i altres ens locals.

Formen part de la xarxa de serveis d'atenció a la infància i l'adolescència, entre d'altres, els centres de desenvolupament infantil i d'atenció precoç (CDIAP), del Departament de Benestar Social i Família; els centres de salut mental infantojuvenil (CSMIJ), del Departament de Salut, i els serveis socials de base de cada municipi, així com els equips d'atenció a la infància i l'adolescència (EAIA), que conjuntament amb les associacions i entitats locals contribueixen a bastir projectes de vida de qualitat per a cada alumne.

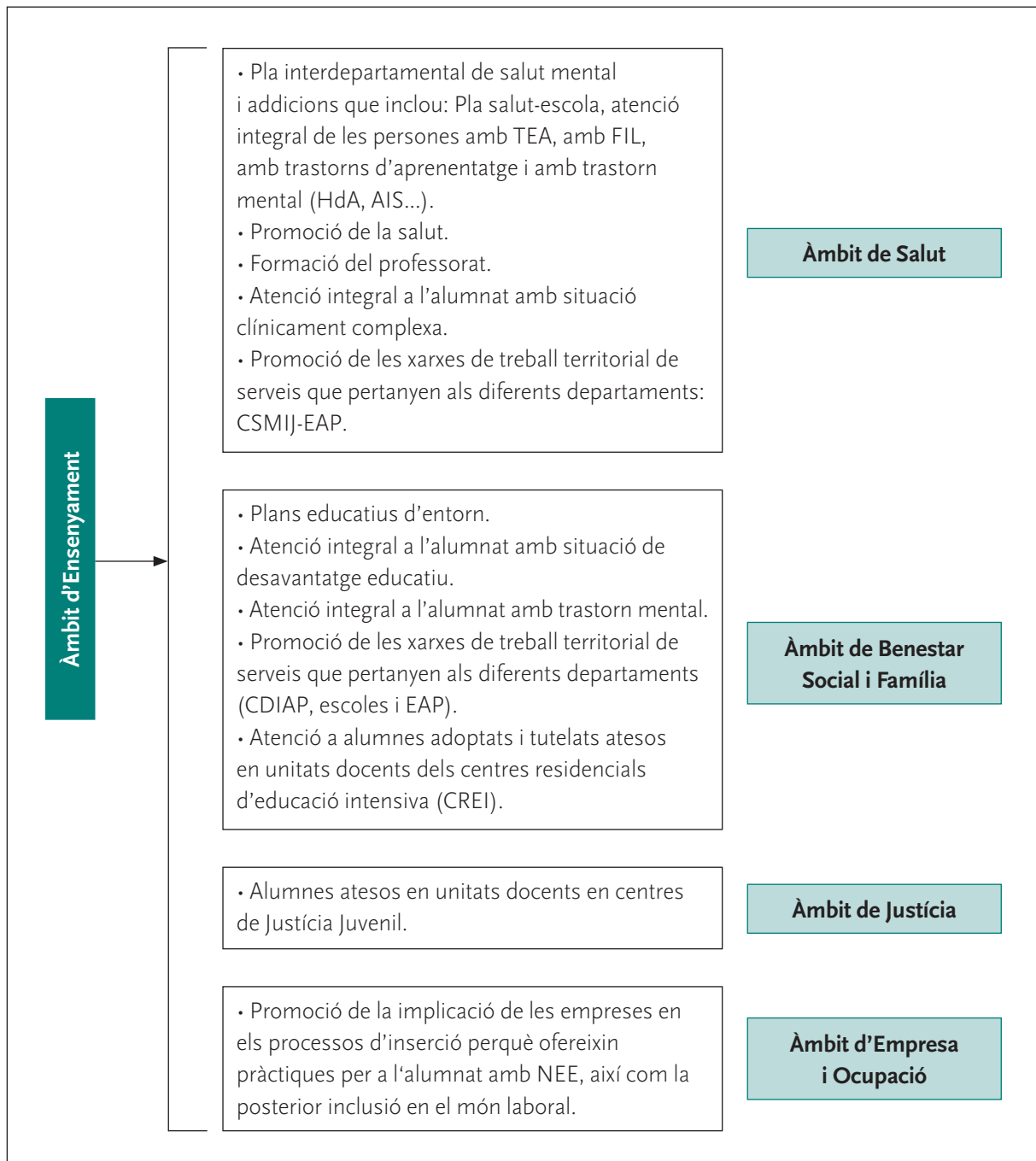


5.3. COL·LABORACIONS DEPARTAMENTALS I INTERDEPARTAMENTALS

La planificació operativa de les polítiques d'infància i adolescència de la Generalitat de Catalunya és compartida per diversos departaments atenent el seu àmbit de competències.

La realitat actual dels nostres infants i joves, complexa, multicultural i diversa demana que les administracions, les entitats, el teixit associatiu i la ciutadania tinguin una actitud de responsabilitat compartida i de compromís actiu. L'enfocament col·laboratiu de les estratègies i actuacions adreçades a aquest col·lectiu ha de donar respostes integrals, potenciant un treball conjunt i complementari dels serveis educatius, de salut, socials, laborals i de la justícia.

Amb la voluntat de donar una resposta global a les necessitats dels infants i joves, tot respectant les habilitats i capacitats individuals i úniques, els departaments duen a terme projectes i plans comuns, amb actuacions diverses i específiques que, en el cas del Departament d'Ensenyament, tenen com a objectiu oferir una atenció educativa que garanteixi la igualtat d'oportunitats a tots els alumnes de Catalunya.



6. ELEMENTS PER A LA REFLEXIÓ I L'AUTOVALORACIÓ DELS CENTRES

És inclusiu el nostre centre educatiu?

L'escola inclusiva és aquella que impregna les seves pràctiques diàries i regulars de la cultura i les polítiques inclusives que han d'imperar en una societat avançada, sensible i que garanteixi, realment, la igualtat d'oportunitats a tothom des del respecte a la diversitat de les persones.

El procés d'avenç cap a l'escola inclusiva i, per lògica, cap a un veritable sistema inclusiu, té en compte els punts de vista de l'equip docent, del Consell Escolar, dels alumnes, de la família i d'altres membres de la comunitat, i de la col·laboració dels quals sorgeixen valors inclusius.

La pregunta clau que s'ha de formular aquell centre que vol avançar en el procés cap a l'escola inclusiva no és *Què hem de fer per integrar els diferents*, sinó *Què hem de fer perquè tothom es reconegui com a diferent*.

El conjunt d'elements que hi ha a continuació pretén facilitar-nos el diàleg i la presa de decisions per fer camí en aquest procés cap al sistema educatiu inclusiu.

1. UNA ESCOLA PER A TOTHOM	
1	Es mobilitzen les cultures de la comunitat educativa al voltant de l'escola inclusiva. S'ha compartit el seu significat i s'han generat acords que s'incorporen al projecte educatiu (PEC) i a les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC).
2	Es dóna importància a l'educació en valors i a les actituds, per fer evident que la diversitat per ella mateixa és una font d'enriquiment personal i d'aprenentatge.
2. EL PROJECTE EDUCATIU	
3	Es generen dinàmiques internes de debat pedagògic i de treball en equip que, a partir de les necessitats del centre, donin continuïtat al procés formatiu i creïn el context idoni perquè les innovacions al centre i a les aules progressin i es consolidin.
4	Es prioritzen i desenvolupen actuacions i programes educatius accessibles per a tothom, és a dir, que no generin cap tipus de desigualtat, dintre de les activitats ordinàries del centre.
5	S'adapten els recursos (personals, metodològics, tecnològics, materials...) a fi de fomentar l'autonomia dels alumnes per accedir al currículum. No s'adapten els alumnes als recursos, sinó els recursos als alumnes.
6	Es prioritzen criteris heterogenis per a l'agrupació de l'alumnat.
7	S'incorporen mesures i suports universals que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, minimitzar les barreres d'accés a aquest aprenentatge i a la participació en l'entorn.
8	S'incorporen mesures i suports universals que garanteixen la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.
9	Es planifiquen les activitats complementàries vetllant perquè la totalitat dels alumnes hi puguin participar.
10	Les activitats extraescolars ofertes són variades i es faciliten mecanismes d'accés per a tots els alumnes interessats i les seves famílies.

11	S'ha definit i s'aplica un protocol d'acollida per als nous alumnes i les seves famílies i per al nou professorat, i un protocol de comiat.
12	Existeixen mecanismes que permeten que la resolució dels conflictes es faci de manera justa, equitativa i efectiva.
13	Les NOFC recullen propostes de mesures reparadores que eliminin o minimitzin les decisions d'exclusió d'activitats.
14	S'implementen programes i accions que prevenen comportaments racistes, sexistes i homofòbics, o qualsevol altre que menystingui qualsevol membre de la comunitat educativa.
15	S'utilitza activament un programa de mediació per resoldre de manera participativa els problemes relacionals i els conflictes, i s'assegura que el coneguin tots els membres de la comunitat educativa i se'n faci la difusió corresponent.
16	S'assegura l'assistència al centre de tots els alumnes amb accions que redueixen l'absentisme escolar.
17	Es vetlla perquè els espais de difusió del centre (exposicions, revista, blog, web...) recullin, al llarg del temps, experiències de tots els alumnes.
18	Els recursos de personal s'organitzen per atendre els alumnes en el seu grup de referència ordinari, de tal manera que s'ampliï al màxim el nombre de sessions amb més d'un docent a l'aula.
19	Es promouen des de la CAD i la Comissió Social accions afavoridores del valor de la inclusió de tots els alumnes.
20	Es redueix al mínim imprescindible l'agrupació d'alumnes per nivells d'aprenentatges, capacitats o dificultats.
21	Es revisen tots els documents, els materials i els protocols que s'utilitzen al centre per garantir que són respectuosos amb qualsevol tipus d'estructura familiar.
Gestió de l'aula	
22	S'identifiquen les capacitats i les habilitats dels alumnes i no només les dificultats, i es dóna valor als seus èxits. Es tenen altes expectatives respecte a tots i cadascun dels alumnes.
23	S'han definit unes normes de participació i de convivència conegudes pels alumnes i compartides amb ells.
24	Les comunicacions entre alumnes i professors són respectuoses.
25	S'incorporen a l'aula recursos i materials diversos facilitadors de l'aprenentatge.
26	Es valora cada alumne en relació amb les seves pròpies possibilitats, en compte de fer-ho en comparació amb les dels altres, i es vetlla perquè tots els alumnes siguin reconeguts davant dels seus companys i companyes.
27	Es preveu que els professionals de suport desenvolupin la seva tasca, de manera prioritària, dins l'entorn habitual dels grups de referència.
28	S'ha definit de manera compartida la tasca dels professionals de suport.
29	Es prioritzen les mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat dins de l'aula ordinària amb una orientació inclusiva: docència compartida (dos professors dintre de l'aula); tutoria entre iguals (acompanyament entre alumnes); suports tecnològics dintre de l'aula (inclusió digital); treball per projectes; treball per racons i ambients, tallers dins l'aula; tallers i activitats internivells, treball en petits grups...

30	S'utilitzen estratègies d'aprenentatge cooperatiu que afavoreixen la planificació i gestió dels aprenentatges, i contribueixen a l'adquisició de valors com el diàleg, la convivència i la solidaritat.
31	El treball col·laboratiu entre els professors és una pràctica habitual que té efectes i es fa evident entre els alumnes.
32	S'aprofiten els avantatges que aporten les activitats multinivell que permeten diferents graus d'exigència segons les potencialitats de cada alumne.
Activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació	
33	S'ofereixen als alumnes propostes d'activitats que es puguin resoldre de formes diferents utilitzant estratègies diverses.
34	Es proposen tasques prou obertes que permetin analitzar no només el resultat, sinó també el procés de resolució.
35	S'assegura que tot l'alumnat coneix i comparteix els objectius i els criteris d'avaluació de les matèries i de les tasques proposades.
36	Es respecten els diferents ritmes de treball dels alumnes.
37	Es preveuen estratègies per ajudar els alumnes a identificar el que han après i per comprendre les raons de les seves dificultats i facilitats.
38	Es preveuen espais per a la coavaluació o la posada en comú dels aprenentatges entre alumnes.
39	Durant les sessions de classe i en finalitzar la unitat es fan servir dinàmiques o instruments diversos perquè els alumnes verbalitzin què han après i identifiquin què han de millorar, i se'ls faciliten eines i recursos per aconseguir-ho.
40	S'ofereixen diferents activitats d'avaluació (exposicions orals, dramatitzacions, representacions gràfiques, proves individuals escrites...) considerant les diverses capacitats comunicatives dels alumnes.
41	En el cas que es realitzin proves escrites, es dona el temps necessari perquè tothom realitzi l'activitat al seu ritme.
42	En el cas que es realitzin proves escrites, es facilita l'accés als recursos adients (tecnològics, diccionaris, etc.), quan siguin necessaris per a la realització i revisió de la prova.
43	En el cas que es realitzin proves escrites, es té en compte que l'horari sigui el més apropiat perquè l'alumnat estigui relaxat i en disposició de concentrar-se en la feina.
44	En el cas que es realitzin proves escrites, es considera la possibilitat de demanar a l'alumne que retorni la prova indicant-hi les errades comeses i amb les correccions pertinents, amb l'ajuda d'eines com ara les rúbriques, les bases d'orientació..., a fi de complementar la qualificació i ajudar a millorar-la.
45	En el cas que es realitzin proves escrites, s'inclou un comentari aclaridor qualitatiu que acompanyi la qualificació quantitativa, si s'utilitza.
46	Les activitats d'aprenentatge es desenvolupen durant l'horari lectiu. Si se'n proposa alguna fora d'aquest horari, s'assegura que tots els alumnes la puguin fer de manera autònoma i que disposin dels instruments i materials per realitzar-la.
Alumnes que reben mesures i suports intensius	
47	Davant d'alumnes que requereixen respostes educatives singulars, l'equip docent i els especialistes que intervenen directament a l'aula reflexionen i prenen decisions sobre com atendre'ls, i aquestes decisions s'inclouen en el pla individualitzat (PI).

48	Si s'apliquen mesures intensives és perquè les mesures universals i addicionals són insuficients per fer avançar aquests alumnes en el seu procés d'aprenentatge.
49	Per avaluar aquests alumnes s'utilitzen els criteris d'avaluació especificats en el seu pla individualitzat, que poden ser inferiors o superiors als del nivell corresponent que consten al currículum, el qual és únic per a tots els alumnes.
50	El suports que impliquen la intervenció d'un altre professional es realitzen de forma prioritària dintre de l'aula ordinària.
51	La qualificació final de l'alumne correspon al grau d'assoliment dels criteris d'avaluació del seu pla individualitzat i es fa constar a les famílies el nivell educatiu a què corresponen aquests criteris.
3. COMUNITAT EDUCATIVA I OBERTURA A L'ENTORN	
52	S'utilitza un pla d'acolliment a les famílies que facilita l'existència d'espais regulars de diàleg per promoure el desenvolupament de l'alumne, basat en les seves competències i unes altes expectatives compartides per la família i el centre.
53	S'articula la participació activa de les famílies en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació del pla general anual de centre per facilitar i assegurar, entre d'altres coses, que les activitats planificades no exclouen cap membre de la comunitat educativa.
54	S'estimula el treball col·laboratiu basat en el diàleg i el consens en el si de tota la comunitat educativa.
55	Existeixen mecanismes que permeten que qualsevol membre de la comunitat educativa manifesti el seu reconeixement o la seva disconformitat davant d'una actuació.
56	S'utilitzen instruments d'avaluació que evidencien els nivells de satisfacció i de benestar de tots els membres de la comunitat educativa.
57	Es coneixen i s'utilitzen tots els recursos de l'entorn que poden facilitar l'èxit educatiu dels alumnes.
58	Es garanteix que totes les comunicacions del centre són accessibles a la totalitat dels membres de la comunitat educativa sense limitacions per motius d'idioma o de discapacitat.
59	Les celebracions que es realitzen de manera col·lectiva representen totes les creences i són respectuoses amb totes elles.
4. ITINERARIS PERSONALITZATS I ESCOLARITZACIÓ	
60	S'han establert mecanismes i instruments que garanteixen que les famílies tenen coneixement i informació de totes les actuacions que afecten els seus fills.
61	S'estableixen mecanismes per garantir la coherència entre les etapes educatives.
62	L'orientació educativa és un dels pilars del pla d'acció tutorial del centre.
63	Es tenen en compte els recursos del territori a fi de col·laborar en el disseny d'itineraris personalitzats per a cada alumne.
5. TREBALL EN XARXA	
64	S'estableixen horaris de coordinació entre els diferents professionals (docents, suport, EAP...) per compartir i prendre decisions que afavoreixin la millora del benestar i dels aprenentatges de tots els alumnes.
65	S'estableixen de manera regular coordinacions amb agents externs que afavoreixen el treball en xarxa i l'atenció integral dels alumnes.

Observacions del centre i propostes de millora

7. NORMATIVES, ORIENTACIONS I PLANS

- Llei 13/1982, de 7 de abril, d'integració social dels minusvàlids (LISMI).
- Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.
- Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social.
- Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- Documents d'organització i gestió del centre. Curs 2015-2016.
- *Pla director de l'educació especial de Catalunya*. Departament d'Ensenyament (2003).
<http://wikiant11p.wikispaces.com/file/view/pladiree.pdf>
- *Aprendre junts per viure junts*. Departament d'Educació (2008).
http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2010/10/29/09/55/75afd6ao-94d7-4bd4-bc9b-53aa39c87239.pdf

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- AINSCOW, M. (2005). “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, pàg. 78-83.
- AINSCOW, M. (2005). “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?”. *Journal of Educational Change*, núm. 6.
- AINSCOW, M. (2005). “Understanding the development of inclusive schools”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 7, vol 3, pàg. 5-20.
- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A. I R. SMITH (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. London.
<http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>
- ARMSTRONG, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Editorial Paidós.
- ASSOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ (ACPO) I ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ (ACO) (2014). “Manifest per una societat inclusiva”. Primer Congrés Internacional. Barcelona Inclusiva 2014.
<http://barcelonainclusiva2014.net/congreso/?lang=ca>
- BRADLEY, R., DANIELSON, L. I J. DOOLITTLE (2005). “Response to intervention”. *Journal of Learning Disabilities*. Volum 38, núm. 6, pàg. 485-486.
[http://danlane.wiki.westga.edu/file/view/Bradley+\(Response+to+Intervention\).pdf](http://danlane.wiki.westga.edu/file/view/Bradley+(Response+to+Intervention).pdf)
- BOBKINA, E. I K. VARGO (2009). “Guías didácticas basadas en el modelo pedagógico “CAIT”. A: *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 20, pàg. 99-120.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233781>
- BOLEA, E. (2013). “La petita xarxa d'acompanyament: una experiència educativa per escoltar i tractar els problemes de regulació del comportament a l'escola”. *Jornades Trastorns, malestars i diversitat. Com abordem el TDAH*. Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
http://www.ciimu.org/images/newsletters/Publicacio_Jornades_TDAH_Gener_2013.pdf
- BOOTH, T. I M. AINSCOW (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- BRAY STAINBACK, S. (2001). “L'educació inclusiva: definició, context i motius”. *Suports*, vol. 5, núm. 1, pàg. 18-25.
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102022/163617>
- CENTRE UNESCO DE CATALUNYA (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*
<http://www.unescocat.org/ca/repensar-l-educacio-vers-un-be-comu-mundial>
- CLOQUELL, C., DENGRA, B., LÓPEZ, N., MUNTANER, J. I J. RADO (2009). “Un model de suport per a l'escola comprensiva”. *Suports*, vol. 6, núm. 1, pàg. 50-61.
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102048>
- COLE, R. (2008). *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners. Revised and Expanded 2nd Edition*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
<http://www.ascd.org/publications/books/107003.aspx>
- COLLET, J I SUBIRATS, J. (2008). “El Treball en Xarxa. Un repte estratègic”. *Àmbits de psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, núm. 24, pàg. 5-6.

- COMISSION EUROPEA (2009). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2014). “La personalització de l’aprenentatge”. XXIV Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya.
<http://www.consescat.cat/page/consideracions-previes-sobre-la-personalitzacio-de-l-aprenentatge>
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI.
<http://www.unescocat.org/fitxer/582/EDUCACIO%20HI%20HA%20UN%20TRESOR%20AMAGAT%20%20A%20DINS.pdf>
- DEL POZO, J.M. (2014). *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l’educació a través de seixanta conceptes. Un assaig sobre el compromís de l’educació*. Col·lecció Llibres a l’abast, Edicions 62. Barcelona.
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2011). *La dislèxia: detecció i actuació en l’àmbit educatiu. Educació infantil i primària*.
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0057/78d86f2b-8e9e-45e3-ad9e-4641658865ff/dislexiainfpri.pdf>
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2011). *La dislèxia: detecció i actuació en l’àmbit educatiu. Educació secundària obligatòria*.
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/483a6539-df05-4969-ab94-2dd4ff3a5233/dislexia-eso.pdf>
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2011). *La dislèxia: detecció i actuació en l’àmbit educatiu. Cicles formatius i batxillerat*.
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/2aeb252b-6a47-40bc-80bo-381d7342a640/dislexiacfibatx.pdf>
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2013). *El TDAH: detecció i actuació en l’àmbit educatiu*.
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/tdah.pdf>
- DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l’àmbit educatiu*.
http://educacio.gencat.cat/documents/ServeisEducatius/EAP_Altes_capacitats_EAP.pdf
- DURAN, D., GINÉ, C. I A. MARCHESI (2010). *Guia per a l’anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d’Educació.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0060/86853f46-c50d-4a37-93c5-5913915311b8/Guia_Educacio_inclusiva.pdf
- ECHEITA, G. I C. DUK (2008). “Inclusión Educativa”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 6 (2), pàg. 1-6.
www.rinace.net/vol6num2.htm
- ECHEITA, G. I M. AISCOW (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. A: Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 12, pàg. 26-46.
<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12completo.pdf>
- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- HABERMAN, M. (1991). “The Pedagogy of Poverty Versus Good Teaching”. *Phi Delta Kappan* 73, núm. 4, pàg. 290-294.
<http://pdk.sagepub.com/content/92/2/81.full>
- LÓPEZ, M., MARTÍN, E., MONTERO, I. I G. ECHEITA (2013). “Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos

- de inclusión educativa. Variables que las modulan y perfiles que las agrupan”. A: *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 36, núm. 4, pàg. 455-472.
http://www.academia.edu/17224722/Concepciones_psicopedag%C3%B3gicas_sobre_los_procesos_de_inclusi%C3%B3n_educativa_variables_que_las_modulan_y_perfiles_que_las_agrupan
- MUNTANER, J. (2011). “Educación inclusiva y discapacidad”. A: Marchena y Martín. *De la integración a una educación para todos*. CEPE. Madrid, pàg. 17-38.
<http://talitaaragon.org/pdf/1402938148.pdf>
 - MUNTANER, J. (2014): “Los apoyos facilitadores”. *Quaderns digitals.net*
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf
 - NACIONS UNIDES (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu*.
http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/11discapacitat/2012_04_11_convencio_drets_persones_discapacitat_catala.pdf
 - UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
 - UNESCO I MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
 - WEHMEYER, M. (2009). “Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión”. *Revista de Educación*, núm. 349. pàg. 45-67.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf