

# Els centres d'educació especial, suport a la inclusió

**Climent Giné**

Professor emèrit. Blanquerna - Universitat Ramon Llull

**Josep Font**

CPT l'Estel

**Ascen Díez de Ulzurrun**

EAP B.15 Alt Penedès

*(Rebut: 2020/04/08 - Acceptat: 2020/05/25)*

## Resum

### Els centres d'educació especial, suport a la inclusió

Les polítiques a favor de la inclusió educativa demanen una reconsideració del paper i de les estructures dels centres d'educació especial. En aquest article, en primer lloc, s'analitza la situació des d'una perspectiva internacional. Hi ha acord en la necessitat de superar la separació històrica que hi ha hagut entre l'educació especial i l'ordinària, i proposar nous rols, nous enfocaments i perspectives per aconseguir un únic sistema educatiu sensible a la diversitat de necessitats dels alumnes. Malgrat la posició no és unànime, la majoria dels països s'inclinen per considerar els centres d'educació especial centres d'excel·lència en l'atenció i educació dels alumnes amb necessitats de suport més extenses i, al mateix temps, en organitzacions de suport i promoció de l'educació inclusiva en el sector de població on estan ubicats.

En segon lloc, es presenta el projecte de transformació dels centres d'educació especial que DINCAT va liderar i impulsar als inicis de 2016 a Catalunya. Els objectius del projecte eren, per un costat, promoure un canvi en la "mirada" dels professionals dels centres d'educació especial que es tradueix en un canvi en les pràctiques, a través de la reflexió, la formació i l'acompanyament; per l'altre, ajudar els centres a que esdevinguin part d'un sistema inclusiu en la comunitat en la que estan (barri, poble, comarca); en definitiva, convertir-se en centres de recursos per a la inclusió.

Finalment es presenta el programa CEEPSIR ESPIGA-EAP, promogut per l'EAP de l'Alt Penedès i l'Escola Delta-Espiga, que neix amb la voluntat d'avançar cap a un escola inclusiva a la comarca en condicions d'equitat i d'igualtat d'oportunitats. L'objectiu principal d'aquest programa és acompanyar els centres educatius a disposar d'un protocol de bones pràctiques educatives per a donar resposta a l'alumnat amb més necessitat de suport.

**Paraules clau:** Educació especial, Centres d'educació especial, Inclusió educativa, Canvi educatiu, Centre de recursos per a la inclusió, Formació de mestres

## Abstract

### Special education centers, support for inclusion

Policies in favor of inclusive education require a reconsideration of the role and structures of special schools. This article first looks at the situation from an international perspective. There is an agreement on the need to overcome the historical gap between special and ordinary education, and to propose new roles, new approaches and perspectives to achieve a unique education system that is sensitive to the diversity of students' needs. Although the position is not unanimous, most countries are inclined to consider special schools as centers of excellence in the care and education of students with more extensive support needs and at the same time in organizations that support and promote inclusive education in the community where they are located.

Secondly, the project of transformation of special schools that DINCAT led and promoted in Catalonia in the beginning of 2016 is presented. The objectives of the project were, on the one hand, to promote a change in the understanding of special schools staff that would translate into a change in practices, through reflection, training and accompaniment; on the other hand, helping the schools to become part of an inclusive system in the community in which they are (neighborhood, town, county); in short, to become resource centers for inclusion.

Finally, the CEEPSIR ESPIGA-EAP program, promoted by the EAP of the Alt Penedès and the Delta-Espiga School, is presented. This program was born with the purpose to move to an inclusive school under conditions of equality and equality of opportunities. The main objective of this program is to accompany schools with a protocol of good educational practice stores pond to students with more support needs.

**Keywords:** Special education, Specials schools, Inclusive education, Educational change, Inclusion resource center, Teacher training

## Introducció

La funció de l'educació especial i concretament dels centres d'educació especial ha estat tema de debat en els últims anys. A partir de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (DOGC núm. 5422, de 16/7/2009) i en un context educatiu en què es promou la inclusió educativa per a tots els alumnes, no resulta fàcil determinar el rol que han d'exercir aquest tipus de centres o, fins i tot, si s'ha de mantenir la seva existència (Florian, 2019).

En síntesi, es pot afirmar que les posicions actuals pel que fa als coneixements i pràctiques en educació especial, poden resumir-se en dues (Fuchs, Fuchs, i Stecker, 2010; Hornby, 2014; Kauffman, Anastasiou i Maag, 2016; Norwich, 2013). Hi ha qui defensa que hem de tornar als orígens del que ha estat la veritable naturalesa de l'educació especial; és a dir, proposen essencialment centrar-se en la millora de l'educació dels alumnes amb trastorns del desenvolupament, sigui quin sigui el lloc on estiguin ubicats. Altres impulsen decididament la inclusió total d'aquests alumnes en els centres ordinaris al costat dels seus companys, de manera que l'objectiu és promoure una resposta educativa de qualitat en la qual tots els alumnes tinguin oportunitats per participar, aprendre i tenir èxit en l'assoliment de les competències establertes en el currículum.

El dilema més significatiu serà, doncs, com assegurar en la pràctica educativa el principi d'equitat dins d'un sistema educatiu comú per a tots els alumnes. Possiblement no puguem donar una resposta completa a aquesta pregunta. Però és molt probable que avancem significativament cap a un model d'escola i d'un sistema educatiu de qualitat per a tots si encertem en la resposta a la pregunta que, tant internacionalment com a casa nostra, es plantegen els investigadors, els professionals i l'administració: quina seria la funció que hauria de complir el que coneixem com a educació especial?

Tradicionalment, l'educació especial ha exercit la funció de proporcionar un ensenyament especialitzat a aquells alumnes que presenten les necessitats educatives

especials més greus i permanents (ja sigui en centres ordinaris o en centres d'educació especial). Aquesta pràctica ha configurat, al llarg dels anys, una estructura i unes formes de treball, molt sovint excessivament diferenciades i separades del que es fa a les aules ordinàries o del que estableix el currículum escolar.

Si bé amb perspectives diferents, el que sembla bastant unànime és la necessitat de superar la separació històrica que hi ha hagut entre l'educació especial i l'ordinària (Fuchs, Fuchs, i Stecker, 2010; Hornby, 2014). I això exigeix proposar nous rols, nous enfocaments i perspectives per aconseguir un únic sistema educatiu sensible a la diversitat de necessitats dels alumnes. Com molt bé comenten McDonnell i Hunt (2014), “el focus ha canviat des de entendre l'educació inclusiva com una política i una pràctica de l'educació especial (atendre alguns alumnes) a dissenyar contextos educatius que promoguin la pertinença i els assoliments de tots els alumnes, a pesar de les seves diferències en cultura, gènere, llengua, capacitat, classe i ètnia” (p. 156). És essencial fomentar un sistema educatiu i unes escoles que assegurin, a partir de la provisió de nivells de suports diferenciats, un ensenyament efectiu i unes intervencions d'alta qualitat dirigides a *TOTS* els alumnes.

Així doncs, el paper de l'educació especial i del professor d'educació especial, en el marc d'una escola inclusiva, és essencial per oferir una educació adequada a tots els alumnes, especialment per a aquells que presenten algun tipus de risc d'exclusió, dificultats greus o discapacitat. Aquest canvi de funció de l'educació especial sorgeix essencialment del fet d'entendre l'escola com una unitat, en la qual l'ensenyament, l'aprenentatge, les avaluacions i els sistemes de suport es pensen i s'organitzen d'acord amb les característiques i necessitats de tots els alumnes. En conseqüència, haurem de qüestionar la importància donada al tradicional continuum de serveis que històricament s'ha promogut des de l'educació especial, i afavorir l'enfocament d'una provisió adequada a tots els alumnes i amb nivells diferenciats d'intensitat dels suports i de les ajudes que comporta canvis en la funció dels mestres d'educació especial. És necessari transformar la pràctica de proporcionar serveis específics per a determinats alumnes per tal de promoure la identificació i provisió de suports individualitzats i personalitzats amb graus diferents d'intensitat en l'escola per a tothom. Aquesta és la perspectiva que adopten els models basats en els sistemes de suport de nivells diferenciats, és a dir, suports universals, addicionals i intensius (el "multi-tiered system of Suports" (Brown-Chidsey i Bickford, 2016; Gibbons, Brown, i Niebling, 2019; Hoover i Patton, 2008; McIntosh i Goodman, 2016) i suposa un canvi d'escenari que l'educació especial s'ha de plantejar i intentar dur a terme. Finlàndia representa un bon exemple d'aplicació del sistema de suports de nivells diferenciats així com de la important funció de suport dels mestres d'educació especial en aquest nou sistema educatiu (Sundqvist, Björk-Aman i Ström, 2019). Tot i així, i sense renunciar a aquest enfocament, també és important suggerir que és possible que determinades pràctiques educatives contrastades poden ser insuficients per si mateixes a l'hora d'assolir resultats educatius valuosos per aquests

alumnes. Per poder avançar cap a una escola per a tots, és necessari reconèixer que l'aplicació de pràctiques basades en l'evidència farà evident les possibilitats reals en l'educació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge intenses o amb discapacitats greus (Agran i col., 2020, Fuchs, Fuchs, McMaster i Lemons, 2018). Això indica que, massa sovint, no s'ha comprès prou bé el significat real de la inclusió educativa i les seves implicacions en les pràctiques educatives escolars (Giangreco, 2020).

Des d'aquest nou enfocament, fins ara sembla que hi ha hagut un acord general a considerar els centres específics com a proveïdors d'ajudes i suports en dos àmbits concrets (Ainscow, 2007; Font, Simó-Pinatella, Giné, Adam, Dalmau, ... i Mas, 2013; Hornby, 2014; Norwich, 2008; 2013). En primer lloc, centres de provisió de suports individualitzats que promoguin resultats personals valuosos. És a dir, els centres d'educació especial s'haurien d'entendre com a centres especialitzats en l'educació d'alumnes amb condicions personals de discapacitat i el seu objectiu principal seria servir de pont entre els alumnes i la provisió i gestió de suports per a la inclusió social, escolar i comunitària. En segon lloc, centres de recursos i de suports a la inclusió escolar. Se suposa que els coneixements, l'experiència i els mitjans disponibles en aquests centres els permetria constituir-se en un recurs important de suport i foment cap a una escola de tots i per a tots (proporcionar suports a l'escola per tal que pugui acollir i atendre els alumnes amb discapacitat, desenvolupar formes diverses d'emplaçament en els centres ordinaris, assessorar els centres i els equips docents en l'establiment de pràctiques inclusives, etc.).

Els treballs publicats en els últims anys i les orientacions que es donen per a aquest tipus de centres han estat dirigides, en general, a convertir-los en organitzacions de provisió d'ajudes i suports als alumnes amb discapacitats més severes i en mediadors de la inclusió escolar, social i comunitària (Ainscow, 2007; Baker, 2007; 2009; Department of Education, 2006; Font i Giné, 2016; Head i Pirrie, 2007; McMenamin, 2011; Rose, 2012; SEN Policy Opinions Group, 2007). Aquesta mediació suposa obrir els centres d'educació especial i establir ponts cap als centres ordinaris i cap a la comunitat per tant que els alumnes amb més necessitats de suport, sigui per la causa que sigui, puguin ser acollits i valorats en tots els contextos de vida i, en particular, a l'escola.

De totes maneres, avui dia, la necessitat de reconsiderar el paper dels centres d'educació especial ha portat a diversos països a prendre decisions respecte de la funció dels centres d'educació especial. De fet, ja fa uns anys, l'European Agency for Development in Special Needs Education (2013) afirmava que avançar cap a una escola inclusiva per a tots els alumnes exigeix una reconsideració del rol i de l'estructura dels CEE. En aquest sentit, la mateixa agència europea suggereix que l'interès no resideix tant en promoure un emplaçament més o menys inclusiu, sinó en com desenvolupar i implementar pràctiques educatives de qualitat en l'àmbit del centre i de la classe, que assegurin l'èxit escolar de tots els alumnes. Més encara, Norwich i Gray (2007)

reconeixien que per tal que els centres d'educació especial formin part d'un sistema inclusiu, necessiten veure's a si mateixos com a part dels serveis que hi ha a la comunitat per respondre a les necessitats de tots els alumnes.

En aquests darrers anys, veiem com la tendència de les autoritats educatives en diversos països (Àustria, Noruega, Dinamarca, Suècia i Finlàndia) porta a considerar-los progressivament com a recursos i serveis per a la inclusió (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013); en canvi, però, en d'altres, com Portugal, les autoritats han decidit tancar-los i ubicar els alumnes i professorat als centres ordinaris.

Amb tot, el que sembla fora de dubte és que els plantejaments actuals van més enllà dels centres d'educació especial i que inclouen una visió que afecta a tot el sistema educatiu.

És necessària, doncs, una transformació profunda dels centres d'educació especial. Una transformació que permeti essencialment establir les bases, els principis, els recursos i la formació que facilitin la creació d'unes estructures, una organització i unes pràctiques que tinguin com a referents la legislació educativa actual, nacional i internacional, i les millors experiències educatives basades en l'evidència. Hem d'avançar, doncs, cap a una transformació important de les concepcions i de les pràctiques que serveixi per convertir els centres d'educació especial en organitzacions d'excel·lència en l'atenció i educació dels alumnes amb necessitats de suport més extenses i, al mateix temps, en organitzacions de suport i promoció de la educació inclusiva. Una doble funció que respon al que es demana a aquests centres en l'actualitat en molts dels sistemes educatius del nostre entorn.

## **Canviant les concepcions i les pràctiques als centres d'educació especial**

Una primera consideració ens porta a afirmar que la transformació dels centres d'educació especial és un procés que té conseqüències en tot el sistema educatiu de manera que no tindria sentit deixar en les mans dels centres la iniciativa, encara que el seu concurs, voluntat i compromís siguin del tot necessari. La iniciativa correspon, doncs, a l'Administració educativa d'acord amb les competències que atorga a la Generalitat de Catalunya la Constitució i l'Estatut. Es tracta, doncs, de reflectir a la pràctica una voluntat política de millora de l'escola perquè tots els alumnes puguin participar i tenir èxit en la seva escolaritat.

Els centres d'educació especial han tingut durant dècades, des de la seva creació, un recorregut paral·lel al dels centres ordinaris que sembla seriosament qüestionat des de la Declaració de Salamanca (1994) i el pronunciament dels organismes internacionals (NU, UNESCO, EASNIE).

Als inicis de l'any 2016, DINCAT (Discapacitat Intel·lectual Catalunya) va entendre que havia de liderar el procés de transformació dels centres d'educació especial de Catalunya i, en aquest sentit, va encomanar a un grup de professionals, entre els que es troben els autors d'aquest article, l'elaboració d'un projecte encaminat a promoure els canvis necessaris per tal d'esdevenir serveis sectoritzats de suport a la inclusió de l'alumnat i a la construcció d'una escola de qualitat per a tots i totes.

És important recordar que la iniciativa sorgia en el marc del projecte de Plena Inclusión [1] de transformació de tots els serveis per a les persones amb discapacitat intel·lectual i les seves famílies per adaptar-los a una concepció social i ecològica de la discapacitat que posa de relleu la seva naturalesa interactiva, el valor de l'entorn, la qualitat de vida i els suports (Wehmeyer i Shogren, 2017). Des de la perspectiva internacional, el projecte s'alineava amb les propostes de l'European Agency for Development in Special Needs Education (2013) a les que ens hem referit més amunt.

El projecte es basa en les consideracions que acabem de fer. En concret, la necessitat de transitar d'un model que tradicionalment ha defensat que alguns alumnes no poden anar a l'escola ordinària perquè tenen uns problemes que han de ser tractats individualment i per especialistes cap a un model basat en la promoció d'un entorn en el què puguin participar i aprendre amb els seus germans i iguals, en el paper crític dels suports i en el dret a una vida de qualitat. Més encara, la transformació dels centres d'educació especial era necessària i oportuna si es tenen en compte la concepció actual de la discapacitat intel·lectual (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig... i Yeager, 2010), les orientacions dels organismes internacionals (EASNIE; UNESCO), i la legislació a Catalunya (Llei 12/2009; Decret 150/1917).

Dos eren els objectius del projecte. Per un costat, promoure un canvi en la "mirada" dels professionals dels centres d'educació especial que es traduís en un canvi en les pràctiques, a través de la reflexió, la formació i l'acompanyament. Per l'altre, ajudar els centres a que siguin part d'un sistema inclusiu en la comunitat en la que estan (barri, poble, comarca). En definitiva, esdevenir centres de recursos per a la inclusió en línia amb el Decret 150/2017.

En definitiva, l'abast del projecte, des del primer moment, fou triple. Primer, promoure el canvi en un grup de centres d'educació especial amb caràcter pilot; segon, preparar-se per esdevenir centres de recursos per a la inclusió a la comunitat; i tercer, ampliar progressivament el projecte a altres centres d'educació especial de Catalunya.

El projecte s'ha desenvolupat al llarg de tres anys i hi han participat 7 centres d'educació especial (de Barcelona, Girona i Tarragona) escollits d'acord amb els criteris que constaven en la convocatòria que feu pública DINCAT a finals de 2016. La direcció, coordinació i desenvolupament del projecte s'ha dut a terme a través d'un grup humà estructurat en diversos equips que tenien unes funcions i composició prèviament acordades: (a) L'equip de coordinació general del projecte i els assessors; (b) l'equip format per dos representants de cada un dels centres participants, entre els que es

trobava el director/a; (c) l'equip de lideratge del projecte a cada centre; i (d) tot el claustre. Cada centre comptava amb un assessor/a que es desplaçava periòdicament al centre per fer el seguiment de les diverses accions acordades, sigui en reunions amb l'equip de lideratge del projecte en el centre sigui en trobades amb tot el claustre.

El procés de formació i acompanyament dels centres participants ha comportat un conjunt d'accions implementades al llarg de cada any de durada del projecte. Després de la convocatòria i selecció, els centres varen dur a terme un treball inicial de reflexió sobre la qualitat de les seves pràctiques i fins a quin punt responien a una aproximació ecològica i social del desenvolupament i estaven alineades amb les exigències de la nova definició de discapacitat intel·lectual (Schalocket al., 2010). Aquest període de reflexió va permetre l'anàlisi de les debilitats i fortaleces de cada centre, l'establiment de les prioritats i l'elaboració del pla de treball que se seguiria a cada centre.

L'anàlisi conjunta de les debilitats i fortaleces dels centres va mostrar una àmplia coincidència entorn d'un conjunt de continguts sobre els que els centres manifestaven la necessitat d'aprofundir i actualitzar els seus coneixements. D'aquesta manera es va acordar un pla de formació orientat al canvi i a la millora de les concepcions i de les pràctiques dels professionals dels centres participants. Entre aquests continguts es troben: la nova concepció de la discapacitat intel·lectual i el paradigma dels suports; el rol dels centres d'educació especial en el marc d'un sistema educatiu inclusiu; la planificació centrada en la persona; l'avaluació de les necessitats de suport dels alumnes; l'accés a les competències del currículum ordinari; l'elaboració dels plans de suport individual; l'adquisició d'aprenentatges acadèmics i funcionals; les pràctiques basades en evidències; la gestió dels problemes de conducta; els resultats personals valuosos i la qualitat de vida dels alumnes; i la participació de les famílies.

Es varen redactar unitats de formació per a tots els continguts esmentats que eren treballades en reunions periòdiques amb els coordinadors dels centres qui, al seu torn, les compartien amb els equips de lideratge del centre i amb els seus claustres respectius.

Les unitats de formació s'acompanyaven d'orientacions, materials, estratègies i instruments d'avaluació i d'intervenció en relació als continguts i a les prioritats establertes. En particular, és important assenyalar la proposta d'instruments per a la valoració, des d'una perspectiva educativa i multidimensional de la discapacitat intel·lectual i del context, i l'establiment de criteris i orientacions per a l'elaboració del projecte curricular de centre a partir de les diferents àrees curriculars, amb especial referència a l'assoliment de les competències bàsiques relacionades amb els indicadors de qualitat de vida. Tant el treball entorn dels continguts com en relació als instruments i estratègies d'intervenció proposades constituïen l'objectiu central de les sessions d'acompanyament dels assessors/es a cada un dels centres.

Es va demanar també als centres que, en base al treball realitzat al llarg del projecte, documentessin pràctiques informades en l'evidència relatives a aspectes rellevants del procés educatiu dels alumnes.

Finalment, els centres dugueren a terme una valoració tant del procés seguit pels claustrats dels centres al llarg d'aquests anys com també dels resultats assolits. Els centres han entès l'experiència com un procés de "peer learning"; un procés d'aprenentatge col·lectiu a partir del coneixement i experiències compartides entre els centres participants i els assessors.

Convé reconèixer l'esforç complementari que la participació en el projecte va suposar a cada centre, en la mesura que havien de conjugar les feines diàries habituals amb les derivades de les accions contemplades en el projecte.

## **L'experiència de Centre d'Educació Especial Proveïdor de Serveis i Recursos (CEEPSIR) a l'Alt Penedès**

L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de l'Alt Penedès, conjuntament amb l'Escola d'Educació Especial Delta-Espiga, estan pilotant un programa de transformació dels centres educatius de la comarca com a proposta de millora en l'educació dels alumnes amb més necessitat de suport. Aquest projecte, anomenat PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, neix amb la voluntat d'avançar cap a un escola inclusiva, cap a una Escola per a Tothom en condicions d'equitat i d'igualtat d'oportunitats

Molts dels alumnes amb necessitats de suport intensiu, que fa uns anys estaven escolaritzats a l'Escola d'EE, en aquests moments es troben a centres ordinaris. Aquesta realitat fa necessari plantejar-se un canvi de cultura, un canvi en les pràctiques i en l'actual model d'intervenció. A partir d'aquesta constatació, el PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP neix en el curs 2018-19 gràcies a disposar dels continguts del Projecte de Transformació dels centres d'educació especial de DINCAT, esmentat en el punt anterior.

L'objectiu principal d'aquest programa és acompanyar els centres educatius a disposar d'un protocol de bones pràctiques educatives per a donar resposta a l'alumnat amb més necessitat de suport.

Per ajudar els centres educatius a esdevenir inclusius, on cada nen i nena pugui assolir les competències establertes en el currículum, amb els nivells de suport diferenciats que requereixi i amb un ensenyament efectiu, es considera imprescindible un compromís i un treball coordinat i liderat pels diferents agents educatius. Partint d'aquesta consideració, en el Programa CEEPSIR ESPIGA-EAP hi participen professionals de l'escola d'educació especial, EAP, equip directiu i docents dels centres ordinaris i inspecció.

El PROTOCOL d'implementació del PROGRAMA consta de dues parts. Una primera prèvia a la intervenció directa amb els docents dels centres ordinaris i una segona dirigida als professionals de les escoles i instituts.



## Primera part.

### *Formació del claustre de l'Escola d'Educació Especial i de l'equip EAP.*

Cada servei treballa els continguts de les diferents unitats del programa de transformació dels centres d'educació especial de DINCAT: Principis d'atenció a les persones amb DI i del desenvolupament; el nou model de DI i del sistema de suports; la funció dels centres d'EE; la planificació educativa dels alumnes amb DI; els sistemes d'avaluació i la identificació de necessitats i suports; els sistemes i processos d'intervenció- Pla de Suport Individual (PSI); l'accés i l'adquisició d'aprenentatges acadèmics i funcionals- Currículum per a Tothom; el tractament de les conductes desafiadors- El Suport Conductual Positiu; l'avaluació dels resultats i de la qualitat de vida dels alumnes en edat escolar; les famílies i la seva participació.

### *Presentació del PROGRAMA ESPIGA-EAP a les direccions dels centres i a inspecció.*

A través d'un PowerPoint, l'EAP presenta el programa i s'entrega uns documents (veure Taula 1) que pretenen garantir un compromís dels acords que se'n deriven de la posada en pràctica del programa per part de les escoles i instituts.

**Taula 1.** Models de documents de compromís dels acords que es prenen amb les escoles

Curs 2019/20	Curs 2019/20
<p style="text-align: center;"><b>INTERÈS EN PARTICIPAR DEL PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP</b></p> <p>CENTRE: POBLACIÓ:</p> <p>Ens comprometem a posar en pràctica els acords que se'n deriven de les diferents reunions del PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, així com facilitar que els diferents professionals implicats hi puguin participar.</p> <p>Som conscients que la participació en el programa implica un canvi en les nostres pràctiques i <u>modificacions</u> en el <u>pla de treball</u> de l'EAP.</p> <p>DIRECTOR/A                      CAP D'ESTUDIS</p> <p>Octubre 2019</p>	<p style="text-align: center;"><b>INTERÈS EN PARTICIPAR DEL PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP</b></p> <p>CENTRE: POBLACIÓ:</p> <p>ALUMNE/A: Curs:</p> <p>TEMA: Concreció:</p> <p>Ens comprometem a posar en pràctica els acords que se'n deriven de les diferents reunions del PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, així com facilitar que els diferents professionals implicats hi puguin participar.</p> <p>Som conscients que la participació en el programa implica un canvi en les nostres pràctiques i <u>modificacions</u> en el <u>pla de treball</u> de l'EAP.</p> <p>DIRECTOR/A                      CAP D'ESTUDIS</p> <p>Octubre 2019</p>

### ***Selecció dels centres a participar, conjuntament amb inspecció.***

Els centres que, un cop presentat al claustre el PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, mostren interès en participar-hi entreguen el full d'acord (Taula 1) al seu representant d'EAP. Inspecció, conjuntament amb l'EAP, seleccionen les escoles i instituts que hi participaran. Enguany, han pogut acabar formant part del programa els 20 centres interessats: 16 escoles, 3 instituts i 1 institut escola.

### ***Elaboració d'organigrama d'atenció als centres.***

En funció del número de docents de l'EEE, de la seva disposició i dels centres que sol·liciten participar en el programa es dissenya l'organigrama d'atenció. Es vetlla perquè el dia d'intervenció en el centre coincideixi amb el que hi assisteix el psicopedagog de l'EAP. En aquest curs hi cooperen tres docents de l'EEE i tot l'equip per part de l'EAP.

### ***Segona part.***

#### ***Formació abreuçada a les direccions i professionals de suport del centre que participen en el programa.***

Amb l'objectiu de compartir un mateix marc mental orientat a la millora de les pràctiques dels docents dels centres participants, dins del Pla de Formació de Zona, s'organitzen dues trobades formatives per part de l'EAP i de l'Escola d'EE Delta Espiga. En aquestes sessions es comparteixen les idees més significatives dels diferents continguts de les unitats del projecte de transformació dels centres d'EE promogut i dirigit des de DINCAT.

#### ***Sessió professional EEE i referent de l'EAP al centre per organitzar la intervenció.***

Abans de començar el programa, directament a les escoles i instituts, s'organitza una sessió amb el referent de l'EAP i de l'escola d'EE que anirà a cada centre. En aquesta reunió s'estudia la proposta d'intervenció que les direccions descriuen en el document presentat mostrant el seu interès en participar en el programa. En aquesta trobada es concreta l'organització de la intervenció.

#### ***Sessió inicial amb la direcció del centre i els professionals de suport del centre, amb l'EEE i l'EAP.***

En aquesta primera trobada al centre es concreta el calendari del programa i el procediment d'actuació, tenint de referència la planificació centrada en la persona, el currículum ordinari i l'adquisició d'habilitats funcionals. Es tracta d'alinear l'avaluació, els resultats esperats i el PSI.

En aquesta sessió es defineix quina serà la participació i el suport a les famílies; així com, també, s'especifica el professional que farà l'acta, concretant els acords i les

actuacions per al proper dia. L'acta es fa arribar a l'equip directiu del centre, als mestres de suport, tutor/a, escola d'EE, EAP i a qui es consideri.

***Procés de presa de decisions.***

Per a identificar les necessitats i els suports de l'alumne es seleccionen els instruments d'avaluació que s'utilitzaran: ABAS II - Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa (Harrison i Oakland, 2003);ESDM -Lista de verificación del currículum del Modelo Denver de atención temprana (Rogers, Dawson i Herrera, 2015); Escales de resultats personals i acadèmics en l'edat escolar; Informes d'observació de la comunicació del fill/a per a la família (Pepper, Weitzman, 2003); PACBAL- Prova d'avaluació dels components bàsics de la lectura (Font, Castells i Ramon, 2016); FACTS- Cribatge d'avaluació funcional per a mestres i professors (Font i Simó, 2017); ICP-Inventari de conductes problemàtiques(BPI) (Rojahn, Matson, Lott, Esbensen i Smalls, 2001); entre alguns d'altres. El conjunt d'aquestes informacions serveixen per establir les competències, els resultats i els objectius del PSI per a cada un dels alumnes, així com el tipus i intensitat de suports que permetin garantir el seu progrés.

***Reunions i sessions mensuals amb els professionals de suport del centre, el referent de l'EEE i l'EAP.***

Tenint sempre present el PSI, s'avalua el progrés i els suports, així com les pràctiques educatives (sistemes de comunicació, retolació aula, material didàctic...). En funció dels resultats obtinguts s'analitzen les dades recollides i es prenen decisions per tal d'ajustar la resposta o es proposen canvis en algun dels apartats de l'ensenyament.

***Reunió trimestral amb direcció, professionals de suport, referent EEE i EAP.***

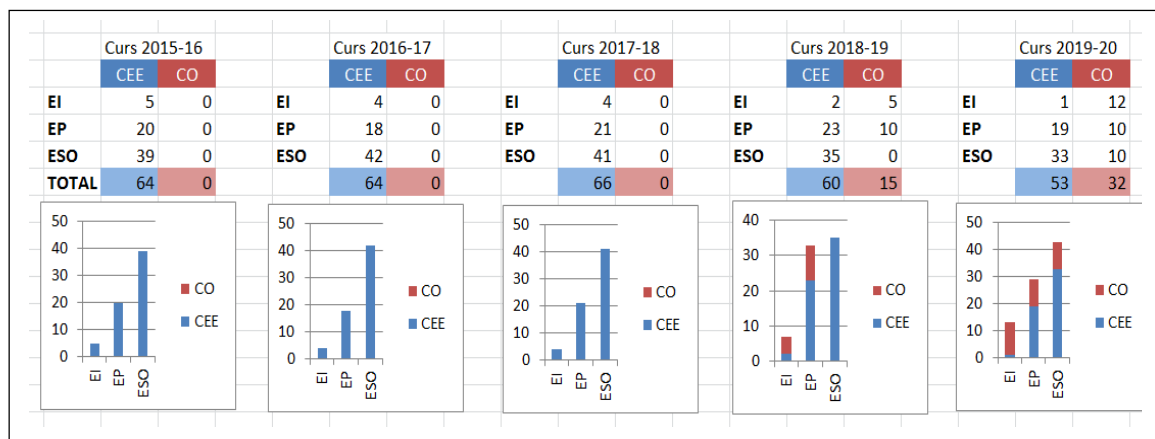
La direcció del centre participa en la sessió una vegada al trimestre. En l'última trobada del curs es fa una valoració del programa que inclou dos aspectes. Per una banda s'avaluen els resultats obtinguts per l'alumne en relació al PSI proposat. Al mateix temps, s'entrega un qüestionari d'avaluació (Taula 2) que cada servei respon per a fer-ne una valoració posterior i extreure'n les propostes de millora (validesa social).

Taula 2. Qüestionari d'avaluació pels professionals.

SERVEI/CENTRE:	MOLT	BASTANT	POC	GENS
<b>Grau de satisfacció del Programa CEEPSIR</b>				
Adequació horària				
Adequació de les sessions				
<b>Grau de satisfacció del procediment d'actuació:</b>				
Formació del PZF				
Sessió inicial amb la direcció i professionals de suport				
Avaluació – Identificació de necessitats i suports				
Instruments utilitzats				
Concreció dels resultats personals i els suports - PSI				
Reunions mensuals amb els professionals de suport				
Participació de la família				
Reunió trimestral-final amb direcció p. suport-Espiga-EAP				
<b>Grau de millora de les pràctiques educatives</b>				
<b>Grau d'interès participació del Programa al curs vinent</b>				
Observacions:				

Tal com es pot veure en la taula 3, des del moment que es duu a terme el Programa CEEPSIR ESPIGA EAP, s'observa un canvi significatiu en l'atenció de l'alumnat amb més necessitat de suport, a la zona del Penedès, per part de l'Escola Delta Espiga. En els gràfics queda palès com l'alumnat de l'Escola d'EE disminueix i el suport d'aquests professionals augmenta a l'escola ordinària.

Taula 3. Percentatge d'alumnes atesos a l'EEE i en els centres ordinaris.



La valoració de l'experiència per part dels diferents serveis implicats és altament positiva. L'expertesa dels professionals de l'escola d'educació especial fa que siguin una peça clau perquè l'escola inclusiva sigui possible, però perquè aquesta Escola per a Tothom esdevingui un veritable canvi dins el sistema és fonamental treballar amb els professionals de la xarxa i oberts a la comunitat.

## Referències bibliogràfiques

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H., I Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classroom: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45, 4-13.
- Ainscow, M. (2007). Toward a more inclusive education. Where next for special schools? A R. Cigman (Ed.), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp., 128-139). London: Routledge.
- Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN: implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22, 72-77.
- Baker, J. (2009). Special school headship in times of change: impossible challenges or golden opportunities? *British Journal of Special Education*, 36, 191-197.
- Brown-Chidsey, R. i Bickford, R. (2016). *Practical handbook of multi-tiered systems of suport. Building academic and behavioral success in schools*. New York: The Guilford Press.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC núm. 7477, de 19/10/2017).
- Department of Education (2006). *The Future Role of the Special School*. Ireland.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). *Organization of Provision to Support Inclusive Education. Literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Odense, Denmark. [www.european-agency.org/publications](http://www.european-agency.org/publications).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Herramienta de autorreflexión para entornos de educación inclusiva en la infancia temprana*. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné y P. Bartolo, eds.). Odense: Dinamarca
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Educations*, 23, 691-704.
- Font, J., Castells, M. i Ramon, D. (1016). *PACBAL (Prova d'avaluació dels processos bàsics de l'aprenentatge de la lectura)*. Vic. Escola d'Educació Especial l'Estel.
- Font, J. I Giné, C. (2016). Educació especial: Un pas endavant. *Reptes. Revista d'Educació Especial i Inclusiva*, 1, 26-32.
- Font, J. I Simó-Pinatella, D. (2017). El FACTS: Una entrevista per a l'avaluació funcional. *Reptes. Revista d'Educació Especial i Inclusiva*, 2, 46-49.
- Font, J., Simó-Pinatella, D., Alomar, E., Giné, C., Adam, A.L., Dalmau, M., ... i Mas, J. (2013). El rol de los centros de educación especial en Catalunya: perspectivas de futur. *Siglo Cero*, 44, 34-54.

- Fuchs, D., Fuchs, L.S. i Stecker, P.M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301-323.
- Giangreco, M.F. (2020). “How can a student with severe disabilities be in a fifth-grade class when he can’t do fifth-grade level work?” Misapplying the least restrictive environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45, 23-27.
- Harrison . P.L. i T. Oakland T. (2003). *ABAS-II Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa*. Madrid: TEA Ediciones
- Gibbons, K., Brown, S. i Niebling, B.C. (2019). *Effective universal instruction. An action-oriented approach to improving Tier I*. New York: The Guilford Press.
- Head, G. i Pirrie, A. (2007). The place of special schools in a policy of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 90-96.
- Hoover, J.F. i Patton, J.R. (2008). The role of special educator in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinics*, 43, 195-202.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Kauffman, J.M., Anastasiou, D. i Maag, J.W. (2017). Special education at the crossroads: A crisis of identity and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, 2, 139-155
- McDonnell, J. i Hunt, P. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. A M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk i D. Ryndak (Eds), *Equity and full participation for individuals with severe disabilities. A vision for the future* (pp. 155-176). Baltimore: Paul H Brookes
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d’educació (DOGC núm. 5422, de 16/7/2009).
- McIntosh, K. and Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support. Blending RTI and PBIS*. New York: The Guilford Press.
- McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: The New Zealand situation 1996-2010. *Support for Learning*, 26, 97-102.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 34, 136-143.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education. Living with uncertainty*. New York: Routledge.
- Norwich, B. i Gray, P. (2007). Special schools in the new era: conceptual and strategic perspectives. A B. Norwich (ed.), *Special schools in the new era: how do we go beyond generalities?* Paper 2, Special Educational Needs Policy Options Group 6<sup>th</sup> Series. Tamworth: NASEN.
- Pepper, J., Weitzman, E. (2003). *Hablando nos entendemos los dos*. Toronto: Hanen.
- Rogers, S.L., Dawson, G. i Herrera Gutiérrez, G. (2015). ESDM. *Lista de verificación del currículo del modelo Denver de atención temprana*. Ávila: Autismo Ávila.

- Rojahn, J., Matson, J.L., Lott, D., Esbensen, A.J. i Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An instrument for the assessment of self-Injury, stereotyped behavior, and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 577-588.
- Rose, J. (2012). Building bridges with others schools: educational partnership in separate settings in England. *Support for Learning*, 27, 84-90.
- SEN Policy Opinions Group (2007). Special schools in the new era: how do we go beyond generalities? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 71-89.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ...i Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability. Definition, classification and systems of supports*. Washington: AAIDD. Traducció al castellà: AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sundqvist, C., Björk-Aman, C. I Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teacher's role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 601-616.
- NU (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/ Ministerio Educación y Ciencia.
- NESCO (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all; EFA global monitoring report, 2013-2014*. UNESCO: Paris.
- Wehmeyer, M.L. i Shogren, K.R. (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. New York. Routledge.

**Nota:**

[1] Plena inclusió és l'organització que representa a Espanya les persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament. Té una estructura federal en base a les CCAA. DINCAT és membre de Plena Inclusió.

**Correspondència amb els autors:** *Climent Giné*. Professor emèrit. Blanquerna - Universitat Ramon Llull. E-mail: [climentgg@blanquerna.url.edu](mailto:climentgg@blanquerna.url.edu) ; *Josep Font*. CPT l'Estel. E-mail: [fontplanella@gmail.com](mailto:fontplanella@gmail.com) ; *Ascen Díez de Ulzurrun*. EAP B-15 Alt Penedès. E-mail: [adiezde@xtec.cat](mailto:adiezde@xtec.cat)