

Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión

Climent Giné

Profesor emérito. Blanquerna - Universidad Ramon Llull

Josep Font

CPT l'Estel

Ascen Díez de Ulzurrun

EAP B.15 Alt Penedès

(Recibido: 2020/4/8 - Aceptado: 2020/5/25)

Resumen

Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión

Las políticas a favor de la inclusión educativa exigen una reconsideración del papel y de las estructuras de los centros de educación especial. En este artículo, en primer lugar, se analiza la situación desde una perspectiva internacional. Hay acuerdo en la necesidad de superar la separación histórica que ha habido entre la educación especial y la ordinaria, y proponer nuevos roles, nuevos enfoques y perspectivas para conseguir un único sistema educativo sensible a la diversidad de necesidades de los alumnos. A pesar de que la posición no es unánime, la mayoría de los países se inclinan por considerar a los centros de educación especial centros de excelencia en la atención y educación de los alumnos con necesidades de apoyo más extensas y, al mismo tiempo, en organizaciones de apoyo y promoción de la educación inclusiva en el sector de población donde están ubicados.

En segundo lugar, se presenta el proyecto de transformación de los centros de educación especial que DINCAT lideró e impulsó en Cataluña en los inicios de 2016. Los objetivos del proyecto eran, por un lado, promover un cambio en la "mirada" de los profesionales de los centros de educación especial que se tradujera en un cambio en las prácticas, a través de la reflexión, la formación y el acompañamiento; por el otro, ayudar a los centros a que se conviertan en parte de un sistema inclusivo en la comunidad en la que están (barrio, pueblo, comarca); en definitiva, transformarse en centros de recursos para la inclusión.

Finalmente se presenta el programa CEEPSIR ESPIGA-EAP, promovido por el EAP de l'Alt Penedès y l'Escola Delta-Espiga, que nace con la voluntad de avanzar hacia una escuela inclusiva en la comarca en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades. El objetivo principal de este programa es acompañar a los centros educativos a disponer de un protocolo de buenas prácticas educativas para dar respuesta al alumnado con más necesidades de apoyo.

Palabras clave: Educación especial, Centros de educación especial, Inclusión educativa, Cambio educativo, Centro de recursos para la inclusión, Formación de maestros.

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, Special schools, Inclusive education, Educational change, Inclusion resource center, Teacher training

Introducción

La función de la educación especial, y en concreto de los centros de educación especial, ha sido tema de debate en los últimos años. A partir de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (DOGC núm. 5422, de 07.16.2009) y en un contexto educativo en que se promueve la inclusión educativa para todos los alumnos, no resulta fácil determinar el rol que deben ejercer este tipo de centros o, incluso, si deben ser desmantelados (Florian, 2019).

En síntesis, se puede afirmar que las posiciones actuales en cuanto a los conocimientos y prácticas en educación especial, pueden resumirse en dos (Fuchs, Fuchs, y Stecker, 2010; Hornby, 2014; Kauffman, Anastasiou y Maag, 2016; Norwich, 2013). Hay quien defiende que debemos volver a los orígenes de lo que ha sido la verdadera naturaleza de la educación especial; es decir, proponen esencialmente centrarse en la mejora de la educación de los alumnos con trastornos del desarrollo, sea cual sea el lugar donde estén ubicados. Otros impulsan decididamente la inclusión total de estos alumnos en los centros ordinarios junto a sus compañeros, por lo que el objetivo es promover una respuesta educativa de calidad en la que todos los alumnos tengan oportunidades para participar, aprender y tener éxito en el logro de las competencias establecidas en el currículo.

El dilema más significativo será, pues, cómo asegurar en la práctica educativa el principio de equidad dentro de un sistema educativo común para todos los alumnos. Posiblemente no podamos dar una respuesta completa a esta pregunta. Pero es muy probable que avancemos significativamente hacia un modelo de escuela y de un sistema educativo de calidad para todos si acertamos en la respuesta a la pregunta que, tanto internacionalmente como en nuestro país, se plantean los investigadores, los profesionales y la administración: ¿cuál sería la función que debería cumplir lo que conocemos como educación especial?

Tradicionalmente, la educación especial ha ejercido la función de proporcionar una enseñanza especializada a aquellos alumnos que presentan las necesidades educativas especiales más graves y permanentes (ya sea en centros ordinarios o en

centros de educación especial). Esta práctica ha configurado, a lo largo de los años, una estructura y unas formas de trabajo, muy a menudo excesivamente diferenciadas y separadas de lo que se hace en las aulas ordinarias o de lo que establece el currículo escolar.

Si bien con perspectivas diferentes, lo que parece bastante unánime es la necesidad de superar la separación histórica que ha habido entre la educación especial y la ordinaria (Fuchs, Fuchs, y Stecker, 2010; Hornby, 2014). Y ello exige proponer nuevos roles, nuevos enfoques y perspectivas para conseguir un único sistema educativo sensible a la diversidad de necesidades de los alumnos. Como muy bien comentan McDonnell y Hunt (2014), "el foco ha cambiado desde la educación inclusiva entendida como una política y una práctica de la educación especial a diseñar contextos educativos que promuevan la pertenencia y los logros de todos los alumnos, a pesar de sus diferencias en cultura, género, lengua, capacidad, clase y etnia "(p. 156). Es esencial fomentar un sistema educativo y unas escuelas que aseguren, a partir de la provisión de niveles de apoyo diferenciados, una enseñanza efectiva y unas intervenciones de alta calidad dirigidas a TODOS los alumnos.

Así pues, el papel de la educación especial y del profesor de educación especial, en el marco de una escuela inclusiva, es esencial para ofrecer una educación adecuada a todos los alumnos, especialmente para aquellos que presentan algún tipo de riesgo de exclusión, dificultades graves o discapacidad. Este cambio de función de la educación especial surge esencialmente del hecho de entender la escuela como una unidad, en la que la enseñanza, el aprendizaje, las evaluaciones y los sistemas de apoyo se piensan y se organizan de acuerdo con las características y necesidades de todos los alumnos. En consecuencia, deberemos cuestionar la importancia dada al tradicional continuum de servicios que históricamente se ha promovido desde la educación especial, y favorecer el enfoque de una provisión adecuada y con niveles diferenciados de intensidad de los apoyos y de las ayudas que comporta cambios en las funciones de los maestros de educación especial. Es necesario transformar la práctica de proporcionar servicios específicos para determinados alumnos para promover la identificación y provisión de apoyos individualizados y personalizados con grados diferentes de intensidad en la escuela para todos. Esta es la perspectiva que adoptan los modelos basados en los sistemas de apoyo de niveles diferenciados; es decir, medidas de apoyo universales, adicionales e intensivas (el "multi-tiered systems of supports" del que nos hablan Brown-Chidsey y Bickford (2016); Gibbons, Brown, y Niebling (2019); Hoover y Patton (2008); McIntosh y Goodman (2016) y que suponen un cambio de escenario que la educación especial se debe plantear e intentar llevar a cabo. Finlandia representa un buen ejemplo de aplicación del sistema de apoyos de niveles diferenciados, así como de la importante función de apoyo de los maestros de educación especial en este nuevo sistema educativo (Sundqvist, Björk-Aman y Ström, 2019). Aún así, y sin renunciar a este enfoque, también es importante admitir que es posible que determinadas prácticas

educativas contrastadas puedan ser insuficientes por sí mismas para lograr resultados educativos valiosos para estos alumnos. Para poder avanzar hacia una escuela para todos, es necesario reconocer que la aplicación de prácticas basadas en la evidencia hará evidente las posibilidades reales en la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje intensas o con discapacidades graves (Agran y col., 2020, Fuchs, Fuchs, McMaster y Lemons, 2018). Puede afirmarse, pues, que demasiado a menudo no se ha comprendido bien el significado real de la inclusión educativa y sus implicaciones en las prácticas educativas escolares (Giangreco, 2020).

Desde este nuevo enfoque, parece que ha habido un acuerdo general en considerar a los centros de educación especial como proveedores de ayudas y apoyos en dos ámbitos concretos (Ainscow, 2007; Font, Simó-Pinatella, Giné, Adam, Dalmau,... y Mas, 2013; Hornby, 2014; Norwich, 2008; 2013). En primer lugar, centros de provisión de apoyos individualizados que promuevan resultados personales valiosos. Es decir, los centros de educación especial se entienden como centros especializados en la educación de alumnos con condiciones personales de discapacidad y su objetivo principal sería servir de puente entre los alumnos y la provisión y gestión de apoyos para la inclusión social, escolar y comunitaria. En segundo lugar, centros de recursos y de apoyos a la inclusión escolar. Se supone que los conocimientos, la experiencia y los medios disponibles en estos centros les permitiría constituirse en un recurso importante de apoyo y fomento de una escuela de todos y para todos (proporcionar apoyos a la escuela ordinaria para que pueda acoger y atender a los alumnos con discapacidad; desarrollar formas diversas de emplazamiento en los centros ordinarios; asesorar a los centros y a los equipos docentes en el establecimiento de prácticas inclusivas, etc.).

Los trabajos publicados en los últimos años y las orientaciones que se dan para este tipo de centros han sido dirigidos, en general, a convertirlos en organizaciones de provisión de ayudas y apoyos a los alumnos con discapacidades más severas y en mediadores de la inclusión escolar, social y comunitaria (Ainscow, 2007; Baker, 2007; 2009; Department of Education, 2006; Font y Giné, 2016; Head y Pirrie, 2007; McMenamin, 2011; Rose, 2012; SEN Policy Opiniones Group, 2007). Esta mediación supone abrir los centros de educación especial y establecer puentes hacia los centros ordinarios y hacia la comunidad para que los alumnos con más necesidades de apoyo, sea por la causa que sea, puedan ser acogidos y valorados en todos los contextos de vida y, en particular, en la escuela.

En este sentido, hoy en día, la necesidad de reconsiderar el papel de los centros de educación especial ha llevado a varios países a tomar decisiones respecto de la función de los centros de educación especial. De hecho, hace unos años, la European Agency for Development in Special Needs Education (2013) afirmaba que avanzar hacia una escuela inclusiva para todos los alumnos exige una reconsideración del rol y de la estructura de los centros de educación especial. En consecuencia, la misma agencia europea sugiere que el interés no reside tanto en promover un emplazamiento más o

menos inclusivo, sino en cómo desarrollar e implementar prácticas educativas de calidad en el ámbito del centro ordinario y de la clase, que aseguren el éxito escolar de todos los alumnos. Más aún, Norwich y Gray (2007) reconocían que para que los centros de educación especial formen parte de un sistema inclusivo, necesitan verse a sí mismos como parte de los servicios que hay en la comunidad para responder a las necesidades de todos los alumnos.

En estos últimos años, vemos como la tendencia de las autoridades educativas en varios países (Austria, Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia) lleva a considerarlos progresivamente como recursos y servicios para la inclusión (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013); sin embargo, en otros, como Portugal, las autoridades han decidido cerrarlos y ubicar los alumnos y profesorado en los centros ordinarios.

Con todo, lo que parece fuera de duda es que los planteamientos actuales van más allá de los centros de educación especial y que incluyen una visión que afecta a todo el sistema educativo.

Es necesaria, pues, una transformación profunda de los centros de educación especial. Una transformación que permita esencialmente establecer las bases, los principios, los recursos y la formación que faciliten la creación de unas estructuras, una organización y unas prácticas que tengan como referentes la legislación educativa actual, nacional e internacional, y las mejores experiencias educativas basadas en la evidencia. Debemos avanzar, pues, hacia una transformación importante de las concepciones y de las prácticas que sirva para convertir a los centros de educación especial en organizaciones de excelencia en la atención y educación de los alumnos con necesidades de apoyo más extensas y, al mismo tiempo, en organizaciones de apoyo y promoción de la educación inclusiva. Una doble función que responde a lo que se pide a estos centros en la actualidad en muchos de los sistemas educativos de nuestro entorno.

Cambiando las concepciones y las prácticas en los centros de educación especial

Una primera consideración nos lleva a afirmar que la transformación de los centros de educación especial es un proceso que tiene consecuencias en todo el sistema educativo de manera que no tendría sentido dejar en manos de estos centros la iniciativa, aunque su concurso, voluntad y compromiso sean del todo necesario. La iniciativa corresponde, pues, a la Administración educativa de acuerdo con las competencias que otorga a la Generalitat de Catalunya la Constitución y el Estatuto. Se trata, pues, de reflejar en la práctica una voluntad política de mejora de la escuela para que todos los alumnos puedan participar y tener éxito en su escolaridad.

Los centros de educación especial han tenido durante décadas, desde su creación, un recorrido paralelo al de los centros ordinarios que parece seriamente cuestionado desde la Declaración de Salamanca (1994) y el pronunciamiento de los organismos internacionales (NU, UNESCO, EASNIE).

En los inicios del año 2016, DINCAT (Discapacidad Intelectual Cataluña) entendió que debía liderar el proceso de transformación de los centros de educación especial de Cataluña y, en este sentido, encomendó a un grupo de profesionales, entre los que se encuentran los autores de este artículo, la elaboración de un proyecto encaminado a promover los cambios necesarios para convertirse en servicios sectorizados de apoyo a la inclusión del alumnado ya la construcción de una escuela de calidad para todos y todas.

Es importante recordar que la iniciativa surgía en el marco del proyecto de Plena Inclusión[1] de transformación de todos los servicios para las personas con discapacidad intelectual y sus familias para adaptarlos a una concepción social y ecológica de la discapacidad que pone de relieve su naturaleza interactiva, el valor del entorno, la calidad de vida y los apoyos (Wehmeyer y Shogren, 2017). Desde la perspectiva internacional, el proyecto se alineaba con las propuestas de la European Agency for Development in Special Needs Education (2013) a las que nos hemos referido más arriba.

El proyecto se basa en las consideraciones que acabamos de hacer. En concreto, la necesidad de transitar de un modelo que tradicionalmente ha defendido que algunos alumnos no pueden ir a la escuela ordinaria porque tienen unos problemas que deben ser tratados individualmente y por especialistas hacia un modelo basado en promover un entorno en el que puedan participar y aprender con sus hermanos e iguales, en el papel crítico de los apoyos y en el derecho a una vida de calidad. Más aún, la transformación de los centros de educación especial era necesaria y oportuna si se tienen en cuenta la concepción actual de la discapacidad intelectual (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig,... y Yeager, 2010), las orientaciones de los organismos internacionales (EASNIE; UNESCO), y la legislación en Cataluña (Ley 12/2009, Decreto 150/1917).

Dos eran los objetivos del proyecto. Por un lado, promover un cambio en la "mirada" de los profesionales de los centros de educación especial que se tradujera en un cambio en las prácticas, a través de la reflexión, la formación y el acompañamiento. Por el otro, ayudar a los centros a que sean parte de un sistema inclusivo en la comunidad en la que están (barrio, pueblo, comarca). En definitiva, convertirse en centros de recursos para la inclusión en línea con el Decreto 150/2017.

En definitiva, el alcance del proyecto, desde el primer momento, fue triple. Primero, promover el cambio en un grupo de centros de educación especial con carácter piloto; segundo, prepararse para convertirse en centros de recursos para la inclusión en

la comunidad; y tercero, ampliar progresivamente el proyecto a otros centros de educación especial de Catalunya.

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de tres años y han participado 7 centros de educación especial (de Barcelona, Girona y Tarragona) escogidos de acuerdo con los criterios que constaban en la convocatoria hecha pública por DINCAT a finales de 2016. La dirección, coordinación y desarrollo del proyecto se ha llevado a cabo a través de un grupo humano estructurado en varios equipos que tenían unas funciones y composición previamente acordadas: (a) El equipo de coordinación general del proyecto y los asesores; (b) el equipo formado por dos representantes de cada uno de los centros participantes, entre los que se encontraba el director/a; (c) el equipo de liderazgo del proyecto en cada centro; y (d) todo el claustro. Cada centro contaba con un asesor/a que se desplazaba periódicamente al centro para hacer el seguimiento de las diversas acciones acordadas, sea en reuniones con el equipo de liderazgo del proyecto en el centro sea en encuentros con todo el claustro.

El proceso de formación y acompañamiento de los centros participantes ha supuesto un conjunto de acciones implementadas a lo largo de cada año de duración del proyecto. Tras la convocatoria y selección, los centros llevaron a cabo un trabajo inicial de reflexión sobre la calidad de sus prácticas y hasta qué punto respondían a una aproximación ecológica y social del desarrollo y estaban alineadas con las exigencias de la nueva definición de discapacidad intelectual (Schalock et al., 2010). Este periodo de reflexión permitió el análisis de las debilidades y fortalezas de cada centro, el establecimiento de las prioridades y la elaboración del plan de trabajo que se seguiría en cada centro.

El análisis conjunto de las debilidades y fortalezas de los centros mostró una amplia coincidencia en torno a un conjunto de contenidos sobre los que los centros manifestaban la necesidad de profundizar y actualizar sus conocimientos. De esta manera se acordó un plan de formación orientado al cambio y la mejora de las concepciones y de las prácticas de los profesionales de los centros participantes. Entre estos contenidos se encuentran: la nueva concepción de la discapacidad intelectual y el paradigma de los apoyos; el rol de los centros de educación especial en el marco de un sistema educativo inclusivo; la planificación centrada en la persona; la evaluación de las necesidades de apoyo de los alumnos; el acceso a las competencias del currículum ordinario; la elaboración de los planes de apoyo individual; la adquisición de aprendizajes académicos y funcionales; las prácticas basadas en evidencias; la gestión de los problemas de conducta; los resultados personales valiosos y la calidad de vida de los alumnos; y la participación de las familias.

Se redactaron unidades de formación para todos los contenidos mencionados que eran trabajadas en reuniones periódicas con los coordinadores de los centros que, a su vez, las compartían con los equipos de liderazgo del centro y con sus claustros respectivos

Las unidades de formación se acompañaban de orientaciones, materiales, estrategias e instrumentos de evaluación y de intervención en relación con los contenidos y según las prioridades establecidas. En particular, es importante señalar la propuesta de instrumentos para la valoración, desde una perspectiva educativa y multidimensional de la discapacidad intelectual y del contexto; y el establecimiento de criterios y orientaciones para la elaboración del proyecto curricular de centro a partir de las diferentes áreas curriculares, con especial referencia a la consecución de las competencias básicas relacionadas con los indicadores de calidad de vida. Tanto el trabajo en torno a los contenidos como en relación con los instrumentos y estrategias de intervención propuestas, constituían el objetivo central de las sesiones de acompañamiento de los asesores/as a cada uno de los centros.

Se pidió también a los centros que, en base al trabajo realizado a lo largo del proyecto, documentaran prácticas informadas en la evidencia relativa a aspectos relevantes del proceso educativo de los alumnos.

Finalmente, los centros llevaron a cabo una valoración tanto del proceso seguido por los claustros de los centros a lo largo de estos años como de los resultados alcanzados. Los centros han entendido la experiencia como un proceso de "peer learning"; un proceso de aprendizaje colectivo a partir del conocimiento y experiencias compartidas entre los centros participantes y los asesores.

Conviene reconocer el esfuerzo complementario que la participación en el proyecto supuso a cada centro, en la medida en que debían conjugar las tareas diarias habituales con las derivadas de las acciones contempladas en el proyecto.

La experiencia de Centro de Educación Especial Proveedor de Servicios y Recursos (CEEPSIR) en l'Alt Penedès

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de l'Alt Penedès, conjuntamente con la Escuela de Educación Especial Delta-Espiga, están pilotando un programa de transformación de los centros educativos de la comarca como propuesta de mejora en la educación de los alumnos con más necesidad de apoyo. Este proyecto, denominado PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, nace con la voluntad de avanzar hacia una escuela inclusiva, hacia una Escuela para Todos en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades.

Muchos de los alumnos con necesidades de apoyo intensivo, que hace unos años estaban escolarizados en la Escuela de EE, en estos momentos se encuentran en centros ordinarios. Esta realidad hace necesario plantearse un cambio de cultura, un cambio en las prácticas y en el actual modelo de intervención. A partir de esta constatación, el PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP nace en el curso 2018-19 gracias a poder disponer de los contenidos del Proyecto de Transformación de los centros de educación especial de DINCAT, mencionado en el punto anterior.

El objetivo principal de este programa es acompañar a los centros educativos a disponer de un protocolo de buenas prácticas educativas para dar respuesta al alumnado con más necesidad de apoyo.

Para ayudar a los centros educativos a ser inclusivos, donde cada niño pueda alcanzar las competencias establecidas en el currículo, con los niveles de apoyo diferenciados que requiera y con una enseñanza efectiva, se considera imprescindible un compromiso y un trabajo coordinado y liderado por los diferentes agentes educativos. Partiendo de esta consideración, en el Programa CEEPSIR ESPIGA-EAP participan profesionales de la escuela de educación especial, EAP, equipo directivo y docentes de los centros ordinarios e inspección.

El PROTOCOLO de implementación del PROGRAMA consta de dos partes. Una primera, previa a la intervención directa con los docentes de los centros ordinarios; y una segunda dirigida a los profesionales de las escuelas e institutos.

Primera parte.

Formación del claustro de la Escuela de Educación Especial y del equipo EAP.

Cada servicio trabaja los contenidos de las diferentes unidades del programa de transformación de los centros de educación especial de DINCAT: Principios de atención a las personas con DI y del desarrollo; el nuevo modelo de DI y del sistema de apoyos; la función de los centros de EE; la planificación educativa de los alumnos con DI; los sistemas de evaluación y la identificación de necesidades y apoyos; los sistemas y procesos de intervención- Plan de Apoyo Individual (PSI); el acceso y la adquisición de aprendizajes académicos y funcionales- Currículum para Todos; el tratamiento de las conductas desafiantes- El Apoyo Conductual Positivo; la evaluación de los resultados y de la calidad de vida de los alumnos en edad escolar; las familias y su participación.

Tabla 1. Modelos de documentos de compromiso de los acuerdos con los centros.

Curso 2019/20	Curso 2019/20
<p style="text-align: center;">INTERÉS EN PARTICIPAR DEL PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP</p> <p>CENTRO: POBLACIÓN:</p> <p>Nos comprometemos a poner en práctica los acuerdos que se derivan de las diferentes reuniones del PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, así como facilitar que los diferentes profesionales implicados puedan participar. Somos conscientes de que la participación en el programa implica un cambio en nuestras prácticas y modificaciones en el plan de trabajo del EAP.</p> <p>DIRECTOR / A JEFE DE ESTUDIOS</p> <p>Octubre 2019</p>	<p style="text-align: center;">INTERÉS EN PARTICIPAR DEL PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP</p> <p>CENTRO: POBLACIÓN:</p> <p>ALUMNO/A: Curso:</p> <p>TEMA: Concreción:</p> <p>Nos comprometemos a poner en práctica los acuerdos que se derivan de las diferentes reuniones del PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, así como facilitar que los diferentes profesionales implicados puedan participar. Somos conscientes de que la participación en el programa implica un cambio en nuestras prácticas y modificaciones en el plan de trabajo del EAP.</p> <p>DIRECTOR/A JEFE DE ESTUDIOS</p> <p>Octubre 2019</p>

Presentación del PROGRAMA ESPIGA-EAP a las direcciones de los centros y a la inspección.

A través de un PowerPoint, el EAP presenta el programa y se entrega unos documentos (ver Tabla 1) que pretenden asegurar el compromiso de los acuerdos que se derivan de la puesta en práctica del programa por parte de las escuelas e institutos.

Selección de los centros que van a participar, conjuntamente con inspección.

Los centros que, una vez presentado al claustro el PROGRAMA CEEPSIR ESPIGA-EAP, muestran interés en participar, entregan el documento de acuerdo (Tabla 1) a su representante de EAP. Inspección, conjuntamente con el EAP, seleccionan las escuelas e institutos que participarán. Este año, han podido formar parte del programa los 20 centros interesados: 16 escuelas, 3 institutos y 1 instituto escuela.

Elaboración del organigrama de atención a los centros.

En función del número de docentes de la Escuela de EE, de su disponibilidad y de los centros que solicitan participar en el programa se diseña el organigrama de atención. Se procura que el día de intervención de este docente en el centro coincida con el que asiste el psicopedagogo del EAP. En este curso cooperan tres docentes de la Escuela de EE y todo el equipo por parte del EAP.

Segunda parte.

Formación abreviada a las direcciones y profesionales de apoyo de los centros que participan en el programa.

Con el objetivo de compartir un mismo marco mental orientado a la mejora de las prácticas de los docentes de los centros participantes, dentro del Plan de Formación de Zona, se organizan dos encuentros formativos por parte del EAP y de la Escuela de EE Delta-Espiga. En estas sesiones se comparten las ideas más significativas de los diferentes contenidos de las unidades del proyecto de transformación de los centros de EE promovido y dirigido desde DINCAT.

Sesión del profesional de la EEE y del referente del EAP en el centro para organizar la intervención.

Antes de comenzar el programa directamente en las escuelas e institutos, se organiza una sesión con el referente del EAP y de la Escuela de EE que irá a cada centro. En esta reunión se estudia la propuesta de intervención que las direcciones describen en el documento presentado al mostrar su interés en participar en el programa. En este encuentro se concreta la organización de la intervención.

Sesión inicial con la dirección y los profesionales de apoyo del centro, la Escuela de EE y el EAP.

En este primer encuentro en el centro se concreta el calendario del programa y el procedimiento de actuación, teniendo de referencia la planificación centrada en la persona, el currículo ordinario y la adquisición de habilidades funcionales. Se trata de alinear la evaluación, los resultados esperados y el PSI (programa de apoyo individual).

En esta sesión se define cuál será la participación y el apoyo a las familias; también se especifica el profesional que hará el acta, concretando los acuerdos y las actuaciones para el próximo día. El acta se hace llegar al equipo directivo del centro, a los maestros de apoyo, al tutor/a, a la Escuela de EE, al EAP y a quien se considere oportuno.

Proceso de toma de decisiones.

Para identificar las necesidades y los apoyos del alumno se seleccionan los instrumentos de evaluación que se utilizarán: ABAS II - Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa (Harrison i Oakland, 2003); ESDM -lista de verificaciones del currículo del Modelo Denver de atención temprana (Rogers, Dawson i Herrera, 2015); Escalas de resultados personales y académicos en la edad escolar; Informes de observación de la comunicación del hijo/a para la familia (Pepper, Weitzman, 2003); PACBAL- Prueba de evaluación de los componentes básicos de la lectura (Font, Castells i Ramon, 2016); FACTS- Cribado de evaluación funcional para maestros y profesores (Font i Simó, 2017); ICP-Inventario de conductas problemáticas (BPI). (Rojahn, Matson, Lott, Esbensen i Smalls, 2001); entre algunos otros. El conjunto de estas informaciones sirve para establecer las competencias, los resultados y los objetivos del PSI para cada uno de los alumnos, así como el tipo e intensidad de apoyos que permitan promover su progreso.

Reuniones y sesiones mensuales con los profesionales de apoyo del centro, el referente de la Escuela de EE y el EAP.

Teniendo siempre presente el PSI, se evalúa el progreso y los apoyos, así como las prácticas educativas (sistemas de comunicación, rotulación aula, material didáctico ...). En función de los resultados obtenidos se analizan los datos recogidos y se toman

decisiones para ajustar la respuesta o, en su caso, se proponen cambios en alguno de los apartados de la enseñanza.

Reunión trimestral con la dirección, profesionales de apoyo, referente de la Escuela de EE y del EAP.

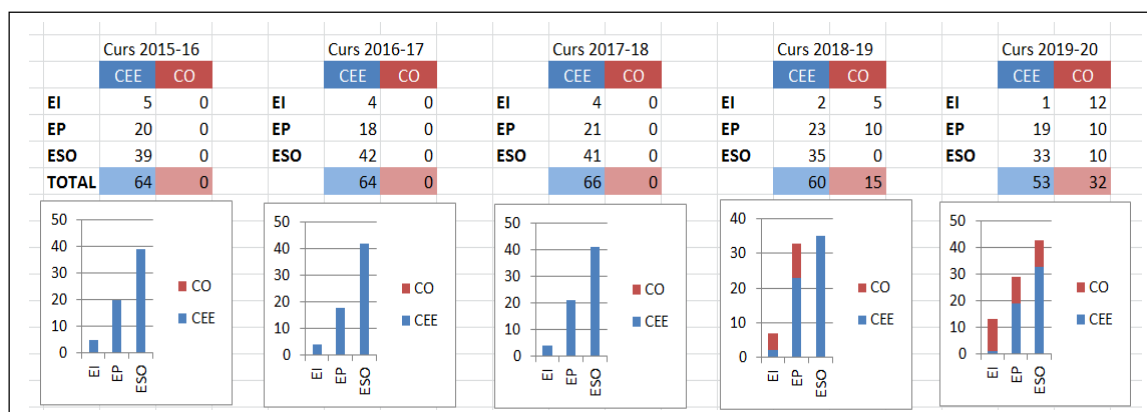
La dirección del centro participa en la sesión una vez al trimestre. En el último encuentro del curso se hace una valoración del programa que incluye dos aspectos. Por un lado, se evalúan los resultados obtenidos por el alumno en relación al PSI propuesto. Al mismo tiempo, se entrega un cuestionario de evaluación (Tabla 2) que cada servicio responde para hacer una valoración posterior y extraer las propuestas de mejora (validez social).

Tabla 2. Cuestionario de evaluación para los profesionales.

SERVICIO/CENTRO:	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Grado de satisfacción del Programa CEEPSIR				
<u>Adecuación horaria</u>				
<u>Adecuación de las sesiones</u>				
Grado de satisfacción del procedimiento de actuación:				
<u>Formación del PZF</u>				
<u>Sesión inicial con la dirección y los profesionales de apoyo</u>				
<u>Evaluación – Identificación de necesidades y apoyos</u>				
<u>Instrumentos utilizados</u>				
<u>Concreción de los resultados personales y los apoyos - PI</u>				
<u>Reuniones mensuales con los profesionales de apoyo</u>				
<u>Participación de la familia</u>				
<u>Reunión trimestral-final con la dirección-p.apoyo-Espiga-EAP</u>				
Grado de mejora de las prácticas educativas				
Grado de interés en participar del Programa el próximo curso				
Observaciones:				

Tal como se puede ver en la tabla 3, desde el momento en que se lleva a cabo el Programa CEEPSIR ESPIGA EAP, se observa un cambio significativo en la atención del alumnado con más necesidad de apoyo por parte de la Escuela Delta-Espiga, en la zona de l'Alt Penedès. En los gráficos se evidencia cómo el alumnado de la Escuela de EE disminuye y el apoyo de estos profesionales aumenta en la escuela ordinaria.

Tabla 3. Porcentaje de alumnos atendidos en la Escuela de EE i en los centros ordinarios.



La valoración de la experiencia por parte de los diferentes servicios implicados es altamente positiva. La experiencia de los profesionales de la escuela de educación especial contribuye a que sean una pieza clave para hacer posible la escuela inclusiva, pero para que esta Escuela para Todos se convierta en un verdadero cambio dentro del sistema educativo, es fundamental trabajar con los profesionales de la red y abiertos a la comunidad.

Referencias bibliográficas

- 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 support. 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.

- 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. (2016). *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 6th 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 inclusión es la organización que representa en España las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Tiene una estructura federal en base a las CCAA. DINCAT es miembro de Plena Inclusión.

Correspondencia con los autores: *Climent Giné*. Profesor emérito. Blanquerna - Universidad Ramon Llull. E-mail: climentgg@blanquerna.url.edu ; *Josep Font*. CPT l'Estel. E-mail: fontplanella@gmail.com; *Ascen Díez de Ulzurrun*. EAP B-15 Alt Penedès. E-mail: adiezde@xtec.cat