

ATENCIÓ PERSONALITZADA A L'ALUMNAT QUE REP SUPORT DES D'UNA USEE: UN ESTUDI DE CAS

Treball Final de Màster d'Educació Inclusiva

Presentat per:

Lídia Ramírez Galiano

Tutoritzat per:

Dr. Robert Ruiz

Universitat de Vic

Juny, 2016

Agraïments

El meu agraïment al meu tutor Robert Ruiz per les correccions, l'assessorament i per haver-me acompanyat i guiat durant aquests mesos. Sempre ha estat disposat a dedicar-me el seu temps i el seu coneixement.

També m'agradaria destacar l'interès i l'amabilitat de la Laia Jurado, estudiant del Màster d'Educació Inclusiva (curs 2014-2015) i actual tutora de la USEE estudiada perquè ha estat accessible per compartir el seu temps i els seus pensaments amb mi. Gràcies per la seva ajuda aportant la documentació necessària al llarg de l'estudi i per les seves ganes de col·laborar a través de la realització d'un qüestionari. Les seves aportacions han sigut molt valuoses i m'han permès continuar endavant amb el desenvolupament d'aquest estudi.

No puc oblidar-me de fer una especial menció a les meves companyes del Màster d'Educació Inclusiva les quals m'han acompanyat i aconsellat durant tot aquest procés. Gràcies per la vostra comprensió i per la seva ajuda incondicional.

I finalment, agrair a la meva família per la confiança i per estar sempre al meu costat concretament, als meus pares i al meu germà que m'han ensenyat a no deixar-me vèncer per les adversitats. Tot això no hauria estat possible sense la vostra paciència i ajuda.

Totes aquestes persones han dedicat el seu temps, d'una manera o una altra, perquè aquest Treball de Final de Màster fos una realitat.

A tots i a totes, moltes gràcies.

Resum

L'estudi que es detalla a continuació consisteix en el desenvolupament d'una anàlisi de les característiques de l'atenció personalitzada a l'alumnat, des d'una USEE, en un centre d'Educació Infantil i Primària, de titularitat pública del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Per dur-lo a terme, s'han elaborat diverses taules de recollida d'informació a partir dels Plans Individualitzats dels alumnes que reben suport des de la USEE estudiada. A més, a través d'un qüestionari a la mestra de la USEE, s'ha contrastat les dades documentals amb les seves respostes per tal de resoldre les interpretacions i interrogants que han sorgit al llarg del treball.

En general, en la USEE estudiada s'observa una intenció inclusiva, no obstant això, a la normativa consultada es detecten obstacles que dificulten el procés i que en termes generals, evidencien que encara és necessari un treball de sensibilització social i de revisió sobre el funcionament i l'organització del conjunt d'USEE de Catalunya.

Paraules clau: Inclusió, USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial), escola inclusiva i Pla Individualitzat (PI).

Resumen

El estudio que se detalla a continuación consiste en el desarrollo de un análisis de las características de la atención personalizada al alumnado, desde una USEE, en un centro de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

Para llevarlo a cabo, se han elaborado varias tablas de recogida de información a partir de los Planes Individualizados de los alumnos que reciben apoyo desde la USEE estudiada. Además, a través de un cuestionario a la maestra de la USEE, se ha contrastado los datos documentales con sus respuestas para resolver las interpretaciones e interrogantes que han surgido a lo largo del trabajo.

En general, en la USEE estudiada se observa una intención inclusiva, sin embargo, en la normativa consultada se detectan obstáculos que dificultan el proceso y que en términos generales, evidencian que todavía es necesario un trabajo de sensibilización social y de revisión sobre el funcionamiento y la organización del conjunto de USEE de Cataluña.

Palabras clave: Inclusión, USEE (Unidad de Apoyo a la Educación Especial), escuela inclusiva y Plan Individualizado (PI).

Abstract

The study described below involves the development of an analysis of the characteristics of individual attention to students from a USEE, a center of Infant and Primary Education, Department of public ownership Education of the Generalitat of Catalonia.

To carry it out, several tables were prepared based on individualized plans of students who receive support from the USEE studied. In addition, through a questionnaire to the teachers of the USEE, contrasted the documentary evidence with their answers to solve assumptions, interpretations and questions that have arisen during the work.

In general, the study observed USEE intention inclusive, however, the rules consulted detect obstacles that hinder the process and that in general, show that still need work and social awareness on review functioning and organization of the whole of Catalonia USEE.

Keywords: Inclusion, USEE (Support Unit Special Education), inclusive school and Individualized Plan (IP).

Índex

1. Introducció	Pàg. 12
1.1 Justificació personal de la recerca	Pàg. 14
1.2 Justificació social de la recerca	Pàg. 15
2. Objectius	Pàg. 16
3. Marc teòric	Pàg. 17
3.1 Unitats de suport per a l'educació especial (USEE)	Pàg. 17
3.1.1 Què són les USEE?	Pàg. 18
3.1.2 Creació de les USEE: Criteris	Pàg. 19
3.1.3 Perfil de l'alumnat que pot rebre suport des de la USEE	Pàg. 20
3.1.4 Entorns i hores d'atenció a l'alumnat des de les USEE	Pàg. 22
3.1.5 Dotació de les USEE. Professionals i funcions	Pag. 23
3.1.6 Finalitat de les USEE	Pàg. 25
3.1.7 Avaluació de l'alumnat que rep suports des de les USEE	Pàg. 26
3.1.8 Creació de les USEE en el sistema educatiu català	Pàg. 27
3.2 Inclusió a l'escola i a l'aula	Pàg. 31
3.2.1 L'escola inclusiva: diferents enfocaments	Pàg. 31
3.2.2 Aules inclusives	Pàg. 33
3.2.3 Pràctiques docents en el context d'aules inclusives	Pàg. 33
3.2.4 Característiques i avantatges de les aules inclusives	Pàg. 35
3.2.5 Promoció de les aules inclusives	Pàg. 37

3.3 Els suports des d'una perspectiva inclusiva	Pàg. 38
3.3.1 Què són els suports?	Pàg. 39
3.3.2 Tipus de suport	Pàg. 41
3.3.3 Organització dels suports	Pàg. 46
3.4 El Pla Individualitzat (PI)	Pàg. 48
3.4.1 Què és? Quin és el seu objectiu?	Pàg. 48
3.4.2 Quan s'elabora un PI?	Pàg. 49
3.4.3 Què inclou el PI? Quina és la seva estructura?	Pàg. 50
3.5 Recerca i aportacions anteriors sobre el tema	Pàg. 51
3.5.1 Aportacions Marmi, P. (2003)	Pàg. 51
3.5.2 Aportacions Sala, L. i Nogué, X. (2014)	Pàg. 52
3.5.3 Aportacions Raurell, A. (2014)	Pàg. 53
3.5.4 Aportacions Díaz, P. (2011)	Pàg. 54
3.5.5 Aportacions Laguía, M. (2008)	Pàg. 55
3.5.6 Aportacions: Informe de valoració de les USEE	Pàg. 56
4. Metodologia	Pàg. 58
4.1 Aspectes generals	Pàg. 58
4.1.1 Opció metodològica	Pàg. 58
4.1.2 Instruments de recollida de dades	Pàg. 60
4.2 Desenvolupament de la recerca	Pàg. 62
4.2.1 Planificació temporal	Pàg. 63

4.2.2 Taules de recollida de dades: PI dels AA-USEE	Pàg. 64
4.2.3 Desenvolupament del treball	Pàg. 64
4.2.4 Aspectes ètics	Pàg. 66
4.2.5 El context: L'escola	Pàg. 67
4.2.6 El context: La USEE del centre	Pàg. 68
5. L'atenció personalitzada als AA-USEE	Pàg. 69
5.1 Dades dels AA-USEE	Pàg. 69
5.1.1 Dates de naixement	Pàg. 69
5.1.2 AA-USEE per cicles	Pàg. 70
5.1.3 Els "diagnòstics" atribuïts a l'alumnat	Pàg. 71
5.1.4 Dictamen previ a la matriculació del centre	Pàg. 72
5.2 Entorns, suports i finalitats curriculars	Pàg. 73
5.2.1 Professionals que ofereixen suport als AA-USEE	Pàg. 74
5.2.2 Alumnat que no rep suport des de la USEE a l'AO	Pàg. 76
5.2.3 Alumnat que rep suport des de les USEE a l'AO	Pàg. 78
5.2.4 Alumnat que rep suport des de les USEE a fora de l'AO	Pàg. 80
5.2.5 AA-USEE amb "adaptacions"	Pàg. 81
5.2.6 Activitats i àrees curriculars amb suport des de la USEE	Pàg. 83
5.2.7 Activitats i àrees curriculars sense suport a l'AO	Pàg. 85
5.2.8 Activitats i currículum a l'AO i a la USEE	Pàg. 87

6. Anàlisi de les dades a partir de disposicions normatives i de l'Informe de valoració de les USEE	Pàg. 89
6.1 AA-USEE	Pàg. 89
6.1.1 Alumnat que pot rebre suport des de les USEE	Pàg. 89
6.1.2 Proporció d'alumnat atès des de la USEE	Pàg. 95
6.1.3 Nombre d'alumnes atesos des de la USEE	Pàg. 101
6.2 Entorns, suports i finalitats curriculars	Pàg. 102
6.2.1 Suport a l'alumnat atès des de la USEE	Pàg. 102
6.2.2 Els diferents perfils professionals de la USEE	Pàg. 104
6.2.3 Percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament	Pàg. 104
6.2.4 Funcions dels professionals de la USEE	Pàg. 107
6.2.5 Avaluació dels AA-USEE	Pàg. 109
7. Confrontació de dades documentals i dades extretes del qüestionari	Pàg. 110
7.1 AA-USEE	Pàg. 110
7.1.1 Alumnat que pot ser atès des de la USEE	Pàg. 110
7.1. 2 Proporció d'alumnat atès des de les USEE	Pàg. 115
7.1.3 Nombre d'alumnes que rep suport des de la USEE	Pàg. 118
7.2 Entorns, suports i finalitats curriculars	Pàg. 119
7.2.1 Suport a l'alumnat atès des de la USEE	Pàg. 120
7.2.2 Diferents perfils professionals de la USEE	Pàg. 123
7.2.3 Percentatge de distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament	Pàg. 124

7.2.4 Funcions dels professionals de la USEE	Pàg. 125
7.2.5 Avaluació dels AA-USEE	Pàg. 128
8. Conclusions	Pàg. 130
8.1 Les USEE i l'avenç en inclusió escolar a Catalunya	Pàg. 130
8.2 Realització i limitacions de l'estudi	Pàg. 132
8.3 Possible estudis en relació a les USEE	Pàg.133
8.4 Valoració personal	Pàg. 134
9. Bibliografia	Pàg. 137
10. Annexos	Pàg. 140
Annex 1: Dades dels AA-USEE (Taula 1)	Pàg. 140
Annex 2: Planificació per àrees, PI de l'Escola (Taula 2)	Pàg. 141
Annex 3: Nivell de competències de l'àmbit lingüístic (Taula 3)	Pàg. 142
Annex 4: Nivell de competències de l'àmbit matemàtic (Taula 4)	Pàg. 143
Annex 5: Qüestionari adreçat a la mestra de la USEE	Pàg. 144
Annex 6: Dades dels AA-USEE (Taula 5)	Pàg. 150
Annex 7: Planificació per àrees, PI de l'Escola (Taula 6)	Pàg. 151
Annex 8: Nivell de competències de l'àmbit lingüístic (Taula 7)	Pàg. 161
Annex 9: Nivell de competències de l'àmbit matemàtic (Taula 8)	Pàg. 162
Annex 10: Competències en àrees curriculars	Pàg. 163
a. Nivell de competències: Comunicació Oral	Pàg. 163
b. Nivell de competències: Comunicació escrita	Pàg. 164

c. Nivell de competències: Comunicació Lectora	Pàg. 165
d. Nivell de competències: Resolució de problemes	Pàg. 166
e. Nivell de competències: Raonament i Prova	Pàg. 167
f. Nivell de competències: Relació-quantitat	Pàg. 168
g. Nivell de competències: Connexions	Pàg. 169
h. Nivell de competències: Comunicació i Representació	Pàg. 170
Annex 11: Qüestionari adreçat a la mestra de la USEE	Pàg. 171

1. Introducció

Aquest treball, s'emmarca en el "Màster Interuniversitari d'Educació Inclusiva", de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) i es refereix especialment, a l'estudi de les característiques de l'atenció educativa que es proporciona als infants amb necessitats educatives especials, en entorns escolars ordinaris, a través de professionals i serveis, en el context de l'Educació Infantil i Primària, a Catalunya.

Més concretament, el treball se centra en el suport que es proporciona a aquest alumnat des d'un recurs, implantat singularment a Catalunya des del curs escolar 2004-2005: el recurs de suport que, s'ha denominat –i es denomina– "Unitat de suport a l'educació especial" (USEE).

Les prioritats, finalitats i característiques de les USEE han estat formulades en termes sempre vinculats a propòsits d'inclusió educativa.

En aquest sentit, i en instruccions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a centres docents (per exemple les corresponents al curs 2007-2008), les prioritats de les USEE s'han formulat en termes com ara:

"L'escolarització inclusiva de tot l'alumnat atenent, des d'un plantejament global del centre, les necessitats educatives de l'alumnat i prioritzant, sempre que sigui possible i adequat, la màxima participació en els entorns escolars ordinaris".

El que s'aborda singularment en aquest treball és el desenvolupament d'una anàlisi de les característiques de l'atenció personalitzada a l'alumnat, des d'una USEE en un centre d'Educació Infantil i Primària, de titularitat pública del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta anàlisi abasta diferents aspectes de l'atenció educativa i condueix, en el mateix context del treball a uns resultats que es contrasten amb diferents fonts i que serveixen per a formular conclusions, i possibles camps de recerca sobre les USEE, en general.

És important d'aclarir, que aquesta anàlisi es refereix, a l'atenció a aquest alumnat, tant a l'aula del grup ordinari, com a altres entorns i, singularment, a l'aula assignada a la USEE, per a desenvolupar amb l'alumnat, diferents tipus de tasques.

La importància d'aquest aclariment rau en el fet de l'ús col·loquial i indiscriminat, en molts casos, de l'expressió "Unitat de Suport per a l'Educació Especial", per a significar un conjunt de recursos especials dels quals disposa l'alumnat dels centres escolars, i un espai físic –una aula- diferent de les aules ordinàries.

En conseqüència, quan s'expressa que l'alumnat rep atenció, o suport, des de la USEE, en cap sentit, es refereix a una atenció o un suport exclusivament fora de l'aula ordinària i durant tota la jornada escolar.

Malgrat que és molt comuna l'expressió "alumne/a d'USEE", en aquest estudi no l'emprarem, atesa la seva connotació a atenció exclusivament segregada en un context extern al de les aules ordinàries, i atès que ocultaria la diversitat de formes dels suports als quals ens referirem.

S'ha triat l'expressió "alumnat atès des de la USEE", precisament per a significar diferents tipus d'atenció, a dins i a fora de les aules ordinàries. Aquesta expressió s'abreuja a través de l'acrònim: "AA-USEE".

S'empra aquesta expressió i aquest acrònim després d'haver-hi desestimat altres opcions de difícil compactació i univocitat de significat.

Aquesta dificultat per a evitar possibles ambigüitats potser esdevé de la mateixa denominació del que es planteja com a conjunt de suports "especials" o singulars, o especialitzats, disponibles en un centre docent ordinari, per a l'atenció de les necessitats educatives especials de l'alumnat, a través de la paraula "Unitat" que, en el context escolar, és a dir, en els centres docents s'atribueix a espais físics (aules).

1.1 Justificació personal de la recerca

El present treball sorgeix a partir del meu interès personal per conèixer la realitat educativa d'un centre que compta amb una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE).

El motiu principal que em va motivar per conèixer més a fons aquest recurs van ser algunes de les situacions d'exclusió o d'agrupaments per "nivells" d'infants, que vaig presenciar en una escola durant el període de pràctiques dels meus estudis de Grau d'Educació Infantil.

Em va impactar el fet que els infants eren segregats, i separats del grup-classe, en funció del seu nivell d'aprenentatge.

Alhora, altres experiències que he tingut a l'àmbit no d'educació no formal -concretament com a monitora d'un casal d'estiu-, m'han permès aproximar-me a infants que han rebut suport a l'escola des d'una USEE.

Aquestes dues experiències m'han decidit a plantejar el Treball de Final de Màster com una oportunitat per a aproximar-me a conèixer el funcionament habitual de les USEE.

A més, vaig considerar que un treball sobre les USEE –que com he expressat anteriorment, s'ha concretat en l'anàlisi de l'atenció des d'una USEE en particular-, entenc podia constituir una bona oportunitat per enriquir i ampliar els meus coneixements i la meva pràctica com a docent; sobre l'atenció inclusiva de l'alumnat a les aules, l'organització escolar i els recursos en els centres docents.

1.2 Justificació social de la recerca

Actualment, ens trobem en un sistema educatiu que intenta donar resposta a les necessitats d'aprenentatge dels infants garantint així, la seva participació dins del context escolar. Aquest fet, ens ha permès arribar a una educació en la diversitat on es té en compte als infants independentment de les seves característiques i necessitats.

La inclusió de l'alumnat a l'aula ordinària és necessària per poder crear una escola inclusiva i això, es pot aconseguir vinculant aquests alumnes amb un grup classe ordinari i no només al grup de la USEE.

Per això, l'escola ha d'incloure a tots els alumnes a l'aula ordinària, *però com ho podem fer?* La Unitat de Suport d'Educació Especial (USEE) és un recurs que té com a objectiu incloure als infants amb NEE a l'educació ordinària per poder compartir amb tots els alumnes les activitats d'aprenentatge, la qual cosa permetrà la inclusió dels infants a l'àmbit escolar i social.

I, és que no podem oblidar el vessant social dels alumnes, ja que el simple fet que desenvolupin activitats conjuntes, amb companys de la seva edat, en un entorn ordinari suposa un benefici evident per aquests nens i nenes en relació a la seva conducta que els permetrà adquirir habilitats socials per relacionar-se amb les persones del seu entorn més proper.

Tot i això, personalment entenc, que la USEE és un recurs genera un gran debat social, ja que contínuament es qüestiona si realment afavoreix la inclusió i la qualitat educativa dels infants amb NEE.

De fet, a vegades, sorgeixen obstacles que dificulten el procés, la qual cosa evidencia que encara és necessari portar a terme un treball de sensibilització social i de revisió per conèixer si la USEE realment permet la inclusió dels alumnes a l'aula ordinària.

Així doncs, la tria de la recerca ve motivada pel meu interès en l'atenció a la diversitat en l'àmbit formal de l'ensenyament. En una societat plural, tal com és la nostra, el sistema educatiu ha d'ocupar-se de la diversitat de l'alumnat.

2. Objectius

En els darrers deu últims anys a Catalunya s'han fet passes importants per crear entorns escolars cada vegada més inclusius. La dotació de recursos per poder atendre a l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris i la difusió de bones pràctiques que aporten idees a la comunitat educativa han facilitat aquests canvis.

La USEE és un dels recursos que està despertant expectatives, ja que les necessitats dels centres són reals i cada vegada més complexes. Però, alhora, genera dubtes entre els professionals i les famílies perquè anteriorment, s'han donat experiències semblants que no han estat suficients per impulsar la inclusió dels alumnes.

Per això, la realització d'aquesta recerca parteix de l'interès per conèixer les pràctiques en una determinada USEE sobre l'atenció que es proporciona a l'alumnat de manera personalitzada, focalitzant la qüestió de recerca en:

Quines característiques té l'atenció personalitzada a l'alumnat amb NEE des d'una USEE d'un centre ordinari?

Per tal de respondre a aquesta pregunta, es formulen els següents objectius:

1. Descriure les característiques de l'atenció personalitzada i dels suports que es proporciona a l'alumnat atès des de la USEE, d'un Centre Públic.
2. Analitzar aspectes d'aquesta atenció des de diferents perspectives (la normativa, l'entorn de provisió del servei, els objectius, les matèries del suport...).
3. Formular de forma temptativa possibles interpretacions sobre els aspectes identificats en l'anàlisi.
4. Contrastar aquestes interpretacions amb la perspectiva dels professionals del centre, per tal d'extreure conclusions temptatives i formular qüestions per a possibles futurs estudis.

3. Marc teòric

En aquest apartat es presenta la fonamentació teòrica on apareixen referents clars, i documentacions fiables que pretenen explicar les bases teòriques que sustenten la recerca en relació a les preguntes d'investigació i als objectius plantejats anteriorment per a després, poder extreure conclusions adients en relació als resultats obtinguts.

Els principals conceptes que s'aborden en aquest estudi es refereixen als següents termes: Unitat de Suport d'Educació Especial (USEE), aspectes relacionats amb la inclusió concretament, en relació a les escoles i a les aules inclusives, el suport des d'un punt de vista inclusiu i per últim, els plans individualitzats (PI).

3.1 Unitats de suport a l'educació especial (USEE)

Segons la Normativa (Instruccions d'inici de curs 2007-08) la creació de les USEE respon a la voluntat d'avançar en l'escolarització inclusiva de tot l'alumnat en entorns educatius ordinaris, però *quina és la singularitat d'aquest recurs?*

En aquest apartat es pretén analitzar i reflexionar sobre algunes dimensions que es desprenen de la normativa relativa a les USEE. Per definir aquest recurs s'ha subdividit l'explicació en diferents àmbits:

Primerament, es defineixen les Unitats de Suport per a l'Educació Especial (USEE) i es parla la creació d'aquest recurs i del perfil de l'alumnat que requereix aquest suport. Tot seguit, es fa esment als entorns d'atenció a l'alumnat de la USEE i a les hores d'atenció que reben. A continuació, es fa referència al personal que formen aquest recurs així com, les funcions que porten a terme. I, per últim, es mostra la finalitat de la USEE i com es realitza l'avaluació dels AA-USEE.

3.1.1 Què són les USEE?

Segons Saiz i Maraculla, (2009:204):

"La USEE és un recurs organitzatiu dotat de professionals especialistes per a l'atenció educativa dels alumnes amb discapacitats que presenten NEE greus i permanents en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària. Aquest afavoreix la inclusió d'aquest alumnat en els centres ordinaris, proporcionant suport específic a l'educand i al professor de l'aula, amb la qual cosa facilita que participi en les activitats programades amb caràcter general per a tot l'alumnat del centre".

Tanmateix, a la normativa publicada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, les USEE han estat definides de les següents maneres:

a) A "L'informe de valoració a les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (GC;DE, 2008-09:4) es defineix que:

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

b) En les "Orientacions a l'entorn de les Unitats de Suport a l'Educació Especial - USEE" (GC;DE, 2008:1) es defineix que:

"La USEE és recurs organitzatiu d'atenció als alumnes que presenten NEE susceptibles de ser escolaritzats en centres específics que té la finalitat d'afavorir la seva participació en l'entorn ordinari. Aquestes Unitats es poden trobar tant en els centres públics i privats d'Educació Infantil i Primària i de Secundària públics i privats concertats".

c) En el document "Aprendre junts per viure junts. Bases per al Pla d'Acció per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb barreres greus per a l'aprenentatge i la participació", (GC;DE, 2007-2010:6) es diu que:

"Les unitats de suport a l'educació especial (USEE) són unitat de recursos (professorat especialista d'educació especial i educadors) que donen suport tant als alumnes com al professorat per tal de facilitar la participació de l'alumnat amb discapacitat en les activitats que es fan a l'aula ordinària".

- d) Un any després, en el mateix document "Aprendre junts per viure junts. Pla d'Acció" (GC;DE, 2008-2015:19) s'afegeix que:

"Les USEE són un recurs personal de suport que complementa els altres de què disposa el centre i s'orienta especialment a facilitar la participació i l'aprenentatge de l'alumnat amb manca d'autonomia derivada de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i/o de la conducta en entorns escolars ordinaris".

- e) Per últim, en el document "Organització i funcionament de centres educatius públics d'Educació Infantil i Primària i d'Educació especial", (GC;DE, 2008-2009:12), les USEE estan definides com:

"Unitats de recursos per facilitar que els alumnes amb manca d'autonomia per causa de discapacitats motrius, discapacitats intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i la conducta, susceptibles de ser escolaritzats en centres específics, puguin participar en entorns escolars ordinaris".

3.1.2 Creació de les USEE: Criteris

En relació a la creació d'aquest recurs, "L'informe de valoració a les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (GC;DE, 2008-09:4) diu que:

"Les USEE és un recurs que no es troba a totes les escoles ni instituts. Per l'assignació d'una USEE es tenen en compte diversos aspectes:

- Les necessitats de l'alumnat amb discapacitat de cada àmbit territorial.*
- El compromís dels centres per avançar en un procés inclusiu, que beneficiï a tot l'alumnat, fent èmfasi especial en l'alumnat susceptible d'éssers escolaritzat en Centres d'Educació Especial".*

Per altra banda, segons el document "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE" (DEGC, 2008:2):

"Les USEE es poden crear en aquells centres ordinaris que escolaritzin un grup significatiu d'alumnes amb NEE greus i permanents que serien susceptibles de ser escolaritzats en centres específics".

3.1.3 Perfil de l'alumnat que pot rebre suport des de les USEE

En l'Informe de valoració a les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (GC;DE, 2008-09:4) pel que fa al perfil de l'alumnat s'esmenta que:

"És susceptible de rebre suport per part de les i dels professionals de les USEE l'alumnat amb manca d'autonomia per motius de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes, trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns greus de la conducta".

Alhora, en les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE-" (2008:3) s'especifica el perfil de l'alumnat que pot rebre atenció a la USEE:

"Els alumnes que es poden escolaritzar en les USEE dels centres ordinaris públics o privats concertats són els que presenten necessitats educatives especials derivades de discapacitats físiques o psíquiques com:

- Retard mental mitjà.*
- Trastorns de comportament, conductuals o caracterials d'origen orgànic.*
- Trastorns Generals del Desenvolupament i de la Conducta degudament informats i orientats.*
- Dèficits sensorials no associats a altres dèficits greus.*
- Trastorns motrius semidepenents associats a altres dèficits.*
- Trastorn de Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat greu".*

Com es pot veure, l'enumeració que es fa en l'Informe de valoració de les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (GC;DE, 2008-09:4) pel que fa al perfil de l'alumnat que pot rebre atenció des de la USEE no és coincident

amb allò que s'expressa, en les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE-" (2008:3), que s'ha reproduït anteriorment.

En el primer paràgraf d'aquest apartat es mostra que a "l'Informe de valoració a les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (GC;DE, 2008-09:4) s'esmenten com a subjectes de rebre atenció a la USEE l'alumnat amb manca d'autonomia per motius de: discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes, trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns greus de la conducta.

D'altra banda, en el segon paràgraf d'aquest mateix apartat, es mostra que a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE-" (2008:3) s'esmenten com a subjectes de rebre atenció a la USEE l'alumnat amb: retard mental mitjà, trastorns de comportament, conductuals o caracterials d'origen orgànic, trastorns generals del desenvolupament i de la conducta degudament informats i orientats, dèficits sensorials no associats a altres dèficits greus, trastorns motrius semidepenents associats a altres dèficits i trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat greu.

De manera que, en el primer document no apareixen com a subjectes de rebre atenció a la USEE l'alumnat amb: retard mental mitjà, dèficit sensorial no associats a altres dèficits i trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat greu.

De la mateixa manera que, en el segon document no apareixen com a subjectes de rebre atenció des de la USEE l'alumnat amb discapacitats intel·lectuals severes.

Finalment, al document "Organització i funcionament de centres educatius públics d'Educació Infantil i Primària i d'Educació Especial" (GC;DE, 2008-09:12), s'expressa sobre la USEE, el següent:

- *"Els professionals assignats a aquestes unitats han de prioritzar el suport al professorat del grup ordinari mitjançant l'elaboració de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup i la concreció d'estratègies per possibilitar la seva participació a l'aula ordinària, i l'acompanyament, quan calgui, d'aquests alumnes en les activitats a l'aula ordinària, i la col·laboració en el procés educatiu de l'alumnat. Així mateix,*

desenvoluparan activitats específiques, individuals o en grup reduït, quan els continguts i les competències a desenvolupar ho facin indispensable.

- *"Els professionals de la USEE han d'atendre entre 5 i 8 alumnes".*

Posteriorment, a la resolució "Atenció a la Diversitat", (GC;DE, 2014:5) aquest nombre d'alumnes canvia i s'estableix que: *"els professionals assignats a aquestes unitats han d'atendre entre 5 i 10 alumnes".*

3.1.4 Entorns i hores d'atenció a l'alumnat des de les USEE

En relació a les hores que els alumnes assisteixen a la USEE es pot dir que, tal com apareix explicat en el document "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE, GC;DE, 2008:4):

"Tots els alumnes, passaran una part del seu temps amb els companys del grup classe al que estiguin assignats. No existeix un temps mínim d'estada a la USEE, ja que això dependrà de les condicions i necessitats dels alumnes. No obstant això, per garantir la integració, seria recomanable que almenys un terç del temps escolar el dediquessin a les activitats amb el seu grup classe (Segons directrius de l'abril del 2007) fins a un cinquanta per cent del seu temps ajustant aquest temps a la singularitat dels alumnes i a la del centre on s'escolaritzen".

És a dir, l'alumnat que rep suport des de la USEE pertany a un grup-classe amb el qual realitzarà la majoria de les àrees amb els ajuts i suports necessaris per a accedir al currículum i a la participació en aquest entorn.

En canvi, en la resolució d'Atenció a la Diversitat", (GC;DE, 2014:5) no s'ha detectat una concreció en relació al volum d'hores que aquests infants poden sortir de l'aula ordinària, únicament indiquen que es sortirà *"quan els continguts i les competències a desenvolupar ho facin indispensable".*

Per acabar, en "L'informe de valoració a les Unitats de Suport de l'Educació inclusiva (USEE)", (DEGC, 2008-09:12) s'especifica que:

"L'atenció d'aquests alumnes es pot portar a terme de la següent manera:

- 1. Agrupaments ordinaris.*
- 2. Grups reduïts específics(USEE).*
- 3. Atenció individualitzada: fisioterapeuta, logopèdia".*

3.1.5 Dotació de les USEE. Professionals i funcions

"L'informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial", (GC;DE, 2008-09:4) explica que:

"Les USEE a l'Etapa d'Educació Infantil compten amb un/a mestre/a i un/a educador/a. Els professionals que porten aquest recurs tenen les següents especialitats:

- Mestra/e d'educació especial (Educació Primària).*
- Pedagogia terapèutica (Educació Primària).*
- Psicologia i pedagogia (Educació secundària).*
- Psicopedagogia. (Educació secundària)".*

A més, els centres tenen el recolzament de l'equip d'assessorament i d'orientació psicopedagògica (EAP) i de la Inspecció d'Educació. En el context de l'aula ordinària, els i les professionals de les USEE esdevenen un recurs de suport en l'atenció a l'alumnat del grup classe".

No obstant això, el Departament és l'encarregat d'assignar el nombre de professionals adients que pertocuen a cadascun dels centres escolars que disposen d'aquest recurs, en funció dels alumnes que pertanyen a la unitat.

A continuació, es mostren les diferents funcions que han de portar a terme els mestres que participen en la USEE:

a) Segons el document citat anteriorment, (Informe de valoració de les USEE, GC;DE, 2008-09:4) les funcions que corresponen als i les professionals que intervenen en la USEE són:

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

b) Fent referència a la resolució "Atenció a la Diversitat", (GC;DE, 2014:15) es diu que:

"El mestre o la mestra de la USEE ha de col·laborar amb el tutor/a del grup ordinari en la tutoria individual dels alumnes que atén i en el seguiment del seu procés d'aprenentatge i aportar a la comissió d'avaluació tota la informació sobre l'evolució de l'alumne/a en aquelles àrees en què tingui una intervenció directa, i els elements per a la valoració dels aprenentatges i el seu procés de maduresa".

c) Per últim, als "Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal docent" (GC;DE, 2015:9) s'especifica que:

"Els professionals assignats a les USEE han de centrar la seva intervenció a desenvolupar actuacions que facilitin l'aprenentatge i la participació dels alumnes en les activitats de l'aula ordinària i del centre. Tanmateix, quan sigui necessari es pot donar suport als alumnes en situacions de grups reduïts i en situacions d'atenció individual o en altres formes d'agrupament d'alumnes.

Per tant, correspon als professionals de la USEE:

- Elaborar els plans individualitzats dels alumnes que s'atenen a la USEE, en el qual han de determinar les prioritats educatives per cada alumne, les estratègies que es poden dur a terme per facilitar la participació d'aquests alumnes a l'aula ordinària i al centre, les activitats d'atenció individual o en grup reduït, els criteris que es duran a terme per la realització del seguiment i l'avaluació dels alumnes.*
- Elaborar de materials específics amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge i la participació dels alumnes a la USEE i a l'aula ordinària.*
- Acompanyar a aquests alumnes en les activitats de l'aula ordinària, entenent que requereixen d'un suport.*
- Impartir activitats de caràcter específic, individuals i en grup reduït.*
- Realitzar tutoria individual dels alumnes que atén".*

Com es pot veure en aquest apartat, les funcions que han de portar a terme els professionals que participen en la USEE han anat variant en molt poc espai de temps.

3.1.6 Finalitat de les USEE

Segons "L'informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial", (GC;DE, 2008-2009:5):

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

Per tant, es podria considerar que l'objectiu principal del Departament és que la USEE proporcioni a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) les condicions adequades per al seu progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i per a la seva participació en les activitats generals de les aules ordinàries i del centre.

En aquest sentit, aquests alumnes han d'estar assignats a un grup ordinari que es prengui com a grup de referència i que permeti la participació d'aquests, en el conjunt de la dinàmica i el funcionament general del centre.

D'aquesta manera, es pretén afavorir l'escolarització i la prestació de serveis educatius específics a l'alumnat amb necessitats educatives especials dins l'escola ordinària a través d'una metodologia que vetlla per la participació dels alumnes en l'entorn ordinari.

Alhora, segons el document "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE-", (GC;DE, 2008:1):

"Els alumnes que s'escolaritzin en aquestes unitats, si les seves condicions ho permeten, hauran de participar en les activitats programades amb caràcter general per a tots els alumnes del centre. També convé que destinin part del temps a compartir activitats amb el seu grup classe de referència, en activitats prèviament definides i amb agrupaments segons necessitats i possibilitats d'atenció. Per dur a terme aquesta integració, els professionals de la USEE s'hauran de coordinar amb

la resta del professorat del centre quan als continguts, les activitats i els materials que s'elaborin específicament".

3.1.7 Avaluació de l'alumnat que rep suports des de les USEE

Sobre l'avaluació dels alumnes que reben suport des de la USEE, es fa referència en els següents documents de l'administració educativa:

- a) En el document, "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE- ", (GC;DE, 2008:5), proposa que:

"El marc de referència per a l'avaluació serà el que estigui recollit en el Pla Individualitzat corresponent. Els informes d'avaluació a l'Educació Infantil i Primària es realitzaran des de la cotutoria, és a dir, pels responsables de la USEE, el tutor del grup classe i amb l'aportació dels mestres/professors que intervinguin en les activitats educatives que aquests alumnes realitzin".

- b) En la resolució "Atenció a la Diversitat", (GC;DE, 2014:5) s'especifica que:

"Aquests infants tenen com a marc curricular de referència, amb caràcter general, el mateix que s'estipula per al conjunt dels alumnes, reflectit en el projecte educatiu, prioritzant aspectes que afavoreixin la seva autonomia i equilibri personal i el desenvolupament d'habilitats socials. Les adaptacions que es facin per a cada alumne es determinaran en el seu pla individualitzat. Serà l'equip docent qui establirà els criteris per a l'atenció i l'avaluació d'aquests alumnes, treballant de manera coordinada amb la comissió d'atenció a la diversitat".

- c) Per últim, en el "Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Instruccions" (GC;DE, 2014-15:136) en relació a l'avaluació s'explica que:

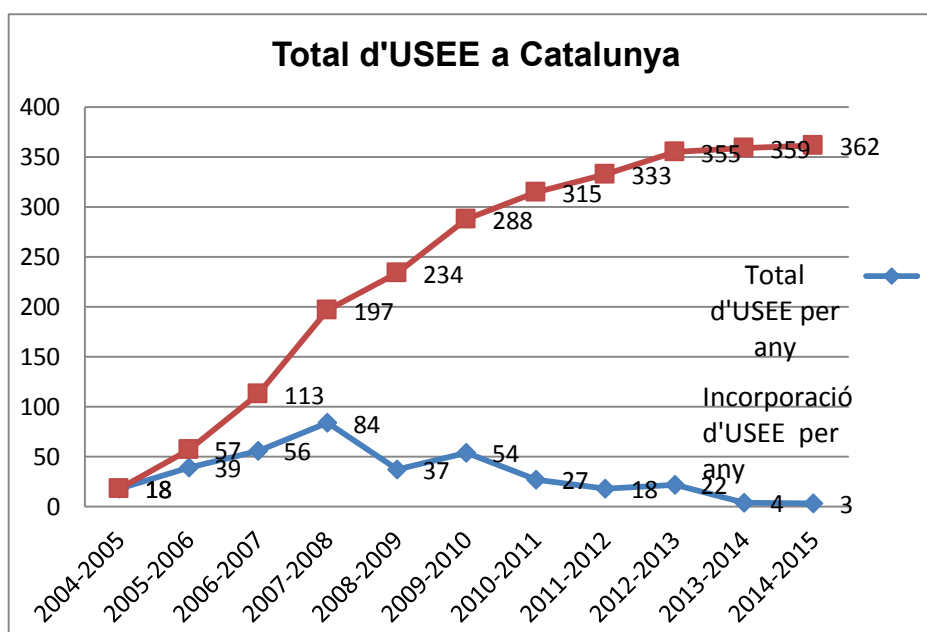
"Per la singularitat del seu procés d'aprenentatge s'hauran de preveure adaptacions i Programes Individualitzats (PI) que hauran de ser compartits per totes les persones que tinguin assignada l'educació d'aquests alumnes (tutor del grup classe, docent de la USEE i l'EAP). La programació per a cada alumne es determinarà en el seu pla individualitzat. L'equip docent ha d'establir els criteris per a l'avaluació contínua d'aquests alumnes, d'acord amb els objectius que es pretenen aconseguir".

3.1.8 Creació de les USEE en el sistema educatiu català

Durant el curs 2004-2005 el Departament d'Ensenyament va començar a instaurar als centres educatius ordinaris les primeres Unitats de Suport per a l'Educació Especial (USEE) esmentades a les Instruccions d'inici de curs d'aquest mateix any.

A continuació, es mostra el total d'USEE de Catalunya i l'evolució del nombre d'aquestes des del seu inici l'any 2004 fins a l'any 2014-2015, segons les dades aportades pel Departament d'Ensenyament.

Figura 1. Total d'USEE a Catalunya (curs 2004 - 2015). Elaboració personal.
Font: Departament d'Ensenyament).



Tal com s'observa a la figura anterior, durant el curs 2004-05 es van introduir les primeres 18 USEE i l'any següent, ja se'n van incorporar pràcticament el doble. A més, es pot veure que en el període entre els cursos 2006-07 i el 2009-10 les incorporacions de les USEE s'incrementen considerablement.

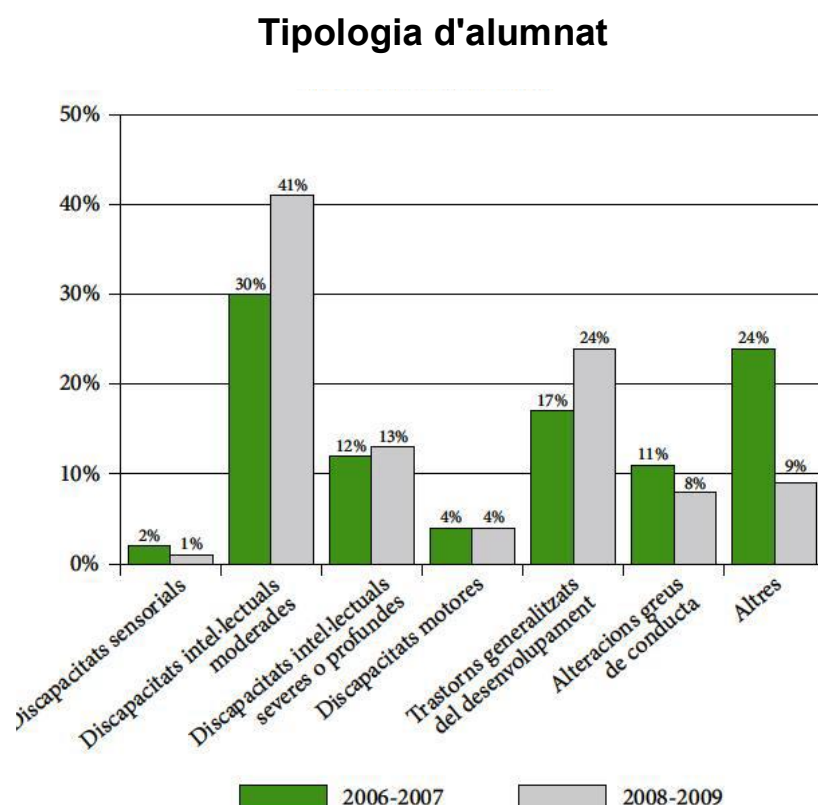
No obstant això, a partir del curs 2010-11 la incorporació d'USEE es redueix progressivament fins a introduir-ne només 4 durant 2013-14 i 3 en el curs 2014-15.

Cal destacar que des del curs 2004-2005 les USEE s'han incrementat progressivament, fins a arribar a un total de 362 USEE que actualment (curs 2015-2016) estan en funcionament.

Seguidament, es mostra la tipologia d'alumnat que s'ha atès a les USEE durant els cursos 2006-2007 i 2008-2009:

Figura 2. Tipologia d'alumnat escolaritzat en USEE.

Font: Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).



Com es pot observar, durant el curs 2008-09, el col·lectiu que rep més suport des de la USEE és l'alumnat amb discapacitats intel·lectuals moderades, ja que el 41% de l'alumnat atès des d'aquest recurs són nens/es amb discapacitat intel·lectual.

D'altra banda, es produeix un augment significatiu de l'alumnat amb trastorn generalitzat del desenvolupament, ja que el 24% d'aquest alumnat presenta trastorns generalitzats del desenvolupament, percentatge que s'ha incrementat significativament respecte al curs 2006-07.

A més, en el gràfic es pot veure que només un 1% de l'alumnat atès té discapacitat sensorial i que el percentatge d'alumnes amb discapacitats motores, trastorns de conducta i discapacitats intel·lectuals severes o profundes es manté estable.

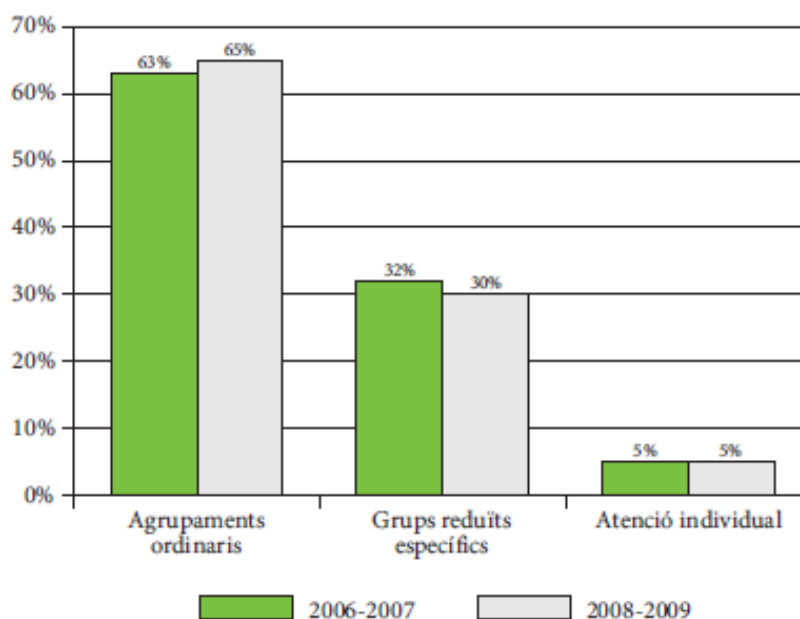
Per últim, respecte al curs 2006-07, es constata un ajustament progressiu de l'alumnat classificat com a "altres", ja que durant el curs 2006-07 el 24% dels alumnes es situen a aquesta categoria mentre que en el curs 2007-08 el percentatge que representa a aquest alumnat es redueix notablement, fins a arribar a un 9%.

A continuació, s'observa la figura 3, en la qual es pot veure la distribució del temps lectiu de l'alumnat que rep suport des de la USEE. Aquest es pot diferenciar segons: la seva participació en grups ordinaris, bé en el marc del grup classe o en grups reduïts ordinaris; l'atenció en grups reduïts específics, formats exclusivament per alumnat atès per professionals de la USEE; i per últim, en l'atenció individual, normalment vinculada a atencions especialitzades (logopèdia, fisioteràpia...).

Figura 3. Distribució del Temps de l'alumnat.

Font: Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).

Distribució del Temps de l'alumnat



Tal com apareix reflectit en el gràfic anterior, en el curs 2008-2009, l'alumnat atès des de la USEE ha participat un 65% del temps lectiu en entorns ordinaris. Aquest percentatge s'ha incrementat lleugerament respecte al curs 2006-2007.

D'altra banda, les activitats en grups reduïts específics ocupen, la tercera part de la jornada escolar, concretament un 30%, mentre que només es dedica una petita part del temps lectiu (5%) a l'atenció individualitzada, habitualment per a atenció de logopèdia, fisioteràpia, etc. Finalment, es mostren els percentatges d'alumnes per modalitat d'agrupament.

Figura 4. Taula d'alumnes per modalitat d'agrupament.

Font: Informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE).

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

En la taula anterior, en relació als agrupaments ordinaris es pot observar que el 75% de l'alumnat participa més del 50% del temps lectiu en entorns ordinaris, mentre que el 9% de l'alumnat hi participa menys del 25% del seu horari. Només l'1% de l'alumnat atès per professionals de la USEE no participa en activitats escolars ordinàries.

Pel que fa al grup reduït específic de l'alumnat atès per la USEE el 57% de l'alumnat és atès en agrupaments específics menys de la meitat del temps lectiu, ja que el 28% de l'alumnat està del 25% al 50% de l'horari escolar en agrupament específic mentre que el 29% de l'alumnat hi participa menys del

25% del seu horari. Només el 4% de l'alumnat rep atenció individualitzada durant més del 25% de l'horari escolar.

3.2 Inclusió a l'escola i a l'aula

Per definir el terme d'escola i d'aula inclusiva, s'ha subdividit l'explicació d'aquests conceptes en diferents àmbits:

Primerament, es tracta el concepte d'inclusió des del punt de vista d'escola inclusiva. En aquest mateix apartat es proposen definicions d'alguns autors i de les diferents normatives elaborades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Tot seguit, es defineixen les aules inclusives i es parla sobre les pràctiques que podem dur a terme en aquestes aules. Alhora, també es mostren les característiques i els avantatges de les aules inclusives. I per acabar, es fa esment a què es pot fer per a promoure les aules inclusives.

3.2.1 L'escola inclusiva. Diferents enfocaments

El concepte d'inclusió s'ha definit moltes vegades per diferents autors, ja que no hi ha una única perspectiva per entendre la inclusió. Per saber, exactament com s'entén, el terme d'escola inclusiva i el que suposa la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en l'escola ordinària s'ha fet una recerca d'algunes definicions destacant alguns autors i normatives que fan esment a aquest terme:

a) Seguint Stainback (1999) són escoles inclusives les que accepten tots els alumnes, tant si presenten un retard sever o profund, com si presenten dèficits motors, problemes de comportaments disruptius, tant si són "normals" o presenten sobredotació. Les escoles inclusives parteixen de la idea que tots els membres del centre tenen els mateixos drets i pretenen oferir-los programes educatius apropiats i els suports que puguin necessitar per tenir èxit en l'aprenentatge i, en definitiva, ser membres valuosos per a la comunitat.

- b) Com s'explicita al document "Aprendre junts per viure junts" (DEGC, 2009:10) Porter (2001) proposa que: *"Un centre inclusiu, és aquell en el qual l'alumnat amb necessitats educatives especials o discapacitats va a la classe comuna amb els companys i les companyes de la seva edat, on anirien si no tinguessin cap discapacitat"*.

En aquest context, l'alumnat amb discapacitat participa tant com pot en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula ordinària.

- c) Capellas (2014) citat per Carbonell (2014:78) afirma que l'escola inclusiva:

"És un dret que demanda una transformació i adaptació de la comunitat educativa d'acord amb un principi de justícia social i al reconeixement a tots els alumnes d'unes capacitats d'aprenentatge que s'han de desenvolupar dins d'un clima d'acceptació, respecte i confiança (Capelles (2014). L'alumne, independentment de la seva condició de salut, no només ha de tenir presència a l'aula ordinària, sinó que hi ha de participar, interactuar i aprendre". (Carbonell, 2014).

I és que, un dels reptes del sistema educatiu actual és avançar progressivament cap a un model d'escola en què tot l'alumnat pugui participar, d'acord amb les seves possibilitats, i sense discriminacions, en les activitats escolars ordinàries.

Es tracta doncs, de construir nous entorns escolars amb elements prou flexibles per canviar i donar respostes ajustades a les necessitats dels seus alumnes, per tal que no sigui només l'alumnat qui s'hagi d'adaptar a l'entorn escolar sinó que més aviat són els centres els que s'han d'adaptar a les necessitats dels alumnes amb l'objectiu de potenciar l'aprenentatge, la participació i la socialització de tots els infants.

- d) Pujolàs i Lago (2006:7) defineixen l'escola inclusiva com una escola per a tothom, amb una composició d'alumnes heterogènia:

"Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts, alumnes diferents.[...] Una escola que no exclou absolutament ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants que requereixin diferents categories de centres. N'hi ha prou que hi hagi escoles –sense cap mena d'adjectius- que acullin tothom,

perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que –evidentment– són diferents. I quan diem «junts», volem dir no solament en un mateix centre, sinó fins i tot en una mateixa aula tants alumnes com sigui possible, tantes estones com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes”.

De manera que, si aconseguim que aprenguin junts, aconseguim quelcom encara més important: que aprenguin que poden aprendre junts, que poden estar junts, que poden viure junts i que poden conviure, malgrat les diferències.

És evident que els i les alumnes/as són diferents però si l'escola no els inclou a tots i a totes, les diferències poden esdevenir desigualtats, i això, va en contra del dret que tots tenen de ser atesos en la diversitat (Pujolàs i Lago, 2006).

e) Per tant, d'acord amb Aiscow, M. (2012) una escola inclusiva és aquella que té en compte els següents aspectes:

- Sobre l'escola: s'organitza de forma que tenen cabuda tots i totes els/les alumnes per tal que cada membre pugui desenvolupar-se de forma òptima.
- Sobre els/les professionals: treballen junts i es recolzen mútuament.
- Sobre els/les alumnes: inclou a tots/totes els/ alumnes i no n'exclou cap. Tots els/les alumnes són valorats, reconeguts per la seva singularitat.
- Sobre l'administració: dóna suports addicionals a l'escola per tal de poder atendre a la totalitat dels/les alumnes de l'escola.
- Sobre les polítiques educatives: el currículum ha de ser obert i flexible. Hi ha d'haver una llei estable.

Després de recollir les diverses visions que existeixen sobre el concepte d'escoles inclusives, en el present estudi s'opta per una de les definicions que ha utilitzat l'Agència Europea en els seus estudis:

"Els centres inclusius són aquells centres on l'alumnat amb necessitats educatives especials segueixen la major part del currículum a la classe ordinària al costat de companys sense necessitats educatives especials". (Meijer, 2003:9).

3.2.2 Aules inclusives

Alguns autors com en Morales (2007) les aules inclusives són aquelles on tots i totes els i les alumnes/as se sentin inclosos perquè reben, dins l'aula ordinària, tot el que necessiten per poder realitzar un procés en l'aprenentatge de continguts i valors, i que perceben i comproven que no només reben coneixement sinó que també poden aportar-ne.

3.2.3 Pràctiques docents en el context d'aules inclusives

Els estudis realitzats per l'European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, 2003) suggereixen que algunes pràctiques d'aula que podem utilitzar perquè aquesta esdevingui inclusiva, les quals es mostren a continuació:

- Aprenentatge i ensenyament cooperatiu.
- Ensenyament col·laboratiu.
- Resolució col·laborativa de problemes.
- Agrupaments heterogenis.
- Ensenyament eficaç i programació individual.

No obstant això, no podem oblidar que crear aules inclusives és un repte, ja que els/les mestres/as han de crear entorns d'aprenentatge que valorin la creativitat, el potencial individual, les interaccions socials, el treball cooperatiu, l'experimentació i la innovació. A més, resulta essencial el suport que el professorat rep, a diversos nivells, tant des de dins com des de fora del centre.

També és important destacar que l'actitud dels professors/es és un element crucial per a l'èxit de l'aula inclusiva. Les actituds positives del professorat vers la inclusió es reflecteixen en el seu comportament a l'aula inclusiva (Leatherman i Niemeier, 2005).

Alhora, per poder transformar les aules dels centres en inclusives és necessari comptar amb l'ajuda d'un equip directiu i d'un marc polític i legislatiu que recolzi la inclusió. De manera que entengui l'aula com a unitat bàsica d'atenció,

organitzada de forma heterogènia on alumnes i professors s'han de donar suport mútuament.

3.2.4 Característiques i avantatges de les aules inclusives

Segons Stainback i Stainback (1992) les característiques d'una aula inclusiva són:

- a) *La filosofia de l'aula inclusiva*: es basa a obrir les portes de l'aula ordinària a tots els infants, entenent la diversitat com una manera de millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat. Des d'aquesta perspectiva es considera que l'escola ha d'aprendre a valorar les diferències com a una bona oportunitat per a la millora de l'aprenentatge.
- b) *Normes d'aula*: poden estar penjades a les parets de l'aula i han de reflectir la filosofia d'un treball igualitari i just i un respecte mutu entre els alumnes així com dels membres de la comunitat i de l'escola.
- c) *L'aprenentatge es realitza d'acord amb les característiques de l'alumnat*: a les aules inclusives es proporciona suport als alumnes per ajudar-los a aconseguir amb èxit els objectius del currículum que se'ls proposa. No s'ensenya als alumnes un currículum estàndard, sinó un currículum en què es tinguin en compte la diversitat de les seves característiques i necessitats. De manera que, si un alumne necessita adaptacions curriculars o eines i tècniques especialitzades per a desenvolupar-se satisfactòriament se li proporcionin a l'aula ordinària.
- d) *Suport dins l'aula ordinària*: l'atenció se centra a determinar les maneres en què els estudiants poden satisfer les seves necessitats educatives dins dels marcs normals i naturals existents.

Dins les aules inclusives existeixen *xarxes de suport natural*, que fan referència als sistemes de tutoria entre companys, cercles d'amics, aprenentatge cooperatiu i altres maneres de posar en contacte l'alumnat per tal d'oferir i rebre ajuda.

També es dóna molta importància a què els professors i els professionals treballin junts, mitjançant el treball en equip i el suport professional "d'experts". L'entrada dels experts, no només ajuden als infants que ho necessiten, sinó que tots els membres del grup es beneficien: nens i professorat.

Un altre dels suports dins l'aula és *l'acomodació a l'aula*, és a dir, quan és necessària l'ajuda d'algun professional concret, aquest entra a l'aula i dóna el suport a l'infant i/o al mestre, sense necessitat de treure a l'infant de l'aula ordinària.

També és molt important la figura del *mestre*, ja que aquest és un element facilitador de l'aprenentatge i d'oportunitats de suport. El paper del mestre ha de ser el de proporcionar suport i ajut als alumnes perquè prenguin decisions sobre el seu propi aprenentatge (Villa i Thousand, 1995, citat per Stainback, 2001).

A més, Stainback i Stainback (1999) citen tres avantatges que es produeixen a les escoles inclusives:

- Tothom es beneficia d'una escola inclusiva perquè aquesta es preocupa per atendre a tot l'alumnat.
- Aprofitar els recursos i suports procedents de l'educació especial i introduir-los a les aules ordinàries.
- Les escoles inclusives se centren en la construcció del respecte mutu i la responsabilitat, afavorint l'acceptació i el sentit de pertinença al grup.

Per tant, d'acord amb Feito (2002) les aules inclusives són molt més productives que les aules exclusives, sempre que es faci un ús conscient i deliberat de les diferències de classe social, de gènere, d'edat, de capacitat, de raça i d'interessos com a recursos per a l'aprenentatge, ja que totes aquestes diferències són beneficioses per a tot l'alumnat.

3.2.5 Promoció de les aules inclusives

Els mateixos autors, Stainback i Stainback (2001) mostren que per a promoure aules inclusives, és necessari tenir en compte els següents aspectes:

- *Aconseguir el compromís del mestre.* És fonamental fer tots els esforços possibles per aconseguir que el mestre es comprometi amb la inclusió, el que suposa que accepti als alumnes abans exclosos com a membres valuosos i de ple dret de la classe.
- *Utilitzar l'educació especial i altres recursos.* Els recursos de l'educació especial i compensatòria poden integrar-se en les aules ordinàries.
- *Seguir el principi de les proporcions naturals.* Per establir aules inclusives s'han d'acceptar als alumnes que pertanyin a tot el vecindari o barri.
- *Establir un grup de treball sobre educació inclusiva* format per mestres, pares, alumnes, assessors, administradors i especialistes; i defensor de la inclusió total. Té assignades diverses tasques: obtenir informació bàsica, organitzar i dirigir sessions informatives pels pares i el personal de l'escola, establir un pla amb objectius específics per aconseguir la inclusió plena
- *Nomenar a una persona que actuï com a coordinadora de suport.* A les escoles inclusives els educadors especials es converteixen en mestres ordinaris o en assessors especialistes, promotors del suport i que treballen en col·laboració amb altres persones del centre escolar per garantir que es satisfacin totes les necessitats dels alumnes en l'ensenyament ordinari.

Alhora, la UNESCO proposa un llistat de recomanacions que anomena les nou *regles d'or per a la inclusió*, les quals han sorgit de l'anàlisi d'escoles inclusives de tot el món i aborden un rang important d'aspectes a tenir en compte.

Concretament, i segons la UNESCO (2001) les nou regles d'or per comprendre i atendre les necessitats de l'alumnat en aules inclusives són:

1. Tots/es els alumnes/as a l'aula.
2. Comunicar-se bé a l'aula.
3. Controlar l'aula.
4. Planificar les lliçons per tots.
5. Planificar individualment. Donar
6. Ajut individualitzat.
7. Utilitzar suports específics.
8. Controlar el comportament de tots.
9. Treballar en col·laboració.

3.3 Els suports des d'una perspectiva inclusiva

Actualment, en l'àmbit educatiu es pretén que hi hagi una equitat entre tot l'alumnat, ja que es vol trencar amb la visió homogeneïtzadora, en la qual es tractaven a tots amb les mateixes capacitats.

Per aconseguir modificar aquesta perspectiva és necessari avançar cap a una escola inclusiva en la qual es tingui en compte la diversitat dels alumnes i el reconeixement de les diferències.

Per tant, ens trobem en un moment en què l'educació comença a donar importància al treball dels mestres/as de suport dins de l'aula ordinària, ja que cada alumne és únic i diferent i per tant, tothom pot necessitar ajuda.

Per definir concepte de suport des d'una perspectiva inclusiva, s'ha subdividit l'explicació d'aquest concepte en diferents àmbits, de manera que:

Primerament, es defineixen els suports des d'una perspectiva inclusiva. Tot seguit, es mostra els tipus de suport que hi ha amb dos mestres a l'aula. I, per acabar, es parla sobre l'organització dels suports a l'aula ordinària.

3.3.1 Què són els suports?

Seguidament, es mostren les definicions exposades en relació als suports per diferents normatives del Departament d'Ensenyament i autors reconeguts:

a) Segons "l'Índex per a la Inclusió" (2006:8):

"El suport és tota activitat que augmenta la capacitat d'un centre per atendre la diversitat del seu alumnat. L'atenció individual que pot requerir un alumne és només una forma de suport".

b) En canvi, segons la definició que el Constructe de Qualitat de Vida mostra, es pot dir que:

"Els suports es defineixen com recursos i estratègies que promouen els interessos i objectius de les persones amb o sense discapacitats, que els permeten l'accés a recursos, informació i relacions pròpies d'ambients de treball i habitatge integrats i que provoquen un increment de la seva interdependència, productivitat, integració comunitària i satisfacció". (AAMR,1997:127).

c) Luckasson *et al.* (1992) citat per Cívico (2012:23) defineix els suports com:

"Aquells recursos i estratègies que promouen els interessos i les "causes" d'individus amb o sense discapacitats; que els capaciten per a accedir a recursos, informació i relacions en entorns de treball i de vida integrats, i que incrementen la seva interdependència, independència, productivitat, integració en la comunitat i satisfacció".

d) Per últim, Nieto (1996) citat per Cloquell, Dengra, López, Muntaner i Rado, (2002) expliquen que el suport educatiu comprendria el conjunt de processos sistemàtics i mitjançant els quals persones, grups o institucions interaccionen i satisfan necessitats professionals orientades a millorar les condicions d'aprenentatge dels alumnes i les condicions organitzatives dels centres escolars amb l'últim propòsit de millorar la qualitat de les experiències educatives de tots els alumnes.

Així doncs, els suports educatius determinen i delimiten les possibilitats d'inclusió de qualsevol alumne/a, ja que és positiu per a tots i es converteix en imprescindible per alguns.

Els mateixos autors citats anteriorment, esmenten que el suport no s'ha d'entendre com un conjunt de mesures o recursos en casos puntuals sinó que les mesures han d'assegurar un ensenyament de qualitat per a tots els alumnes, ja que aquests són diversos i per tant, per fer front a aquesta diversitat els recursos han de ser variats.

És per aquest motiu que, l'atenció a la diversitat que no s'ha de veure com un conjunt de mesures extraordinàries que en casos puntuals donin respostes a les dificultats d'aprenentatge, sinó que aquestes mesures coincideixen amb les que assegurin un ensenyament de qualitat per a tots els alumnes.

El model de suport segons Cloquell, Dengra, López, Muntaner i Rado (2002) es basa en tres premisses clau:

- Els alumnes són diversos, i aquesta diversitat ve donada per causes de caràcter natural, social...
- Aquesta diversitat no impedeix que les finalitats de l'educació siguin les mateixes per a tots els nens.
- El procés d'ensenyament-aprenentatge ha de ser variat per adaptar-se a aquesta heterogeneïtat.

A l'hora de definir els suports necessaris per a l'educació inclusiva, resulten útils les aportacions de Stainback (2001) que destaca que el suport depèn, en part, del que acordem que s'espera d'aquest suport.

En el cas de l'aula inclusiva semblen desitjables, si més no, dos resultats: Per una banda, que tot l'alumnat tingui èxit a les activitats curriculars i socials i per l'altre, que el professorat senti de veritat que rep suport en els seus esforços per promoure l'èxit del seu alumnat en el desenvolupament de l'activitat educativa i en la interdependència positiva amb el grup classe.

Des d'aquesta perspectiva, els suports poden tenir característiques ben diverses i l'única condició important és que resultin eficaços per a l'objectiu perseguit.

Després de mostrar aquestes definicions es podria dir, que possiblement, emergeix una nova cultura on els suports determinen i delimiten les possibilitats d'inclusió de qualsevol persona promovent la idea que el que és positiu per a tots es converteix en imprescindible per alguns, com és el cas de l'alumnat que rep suport des de la USEE.

Per tant, el suport no s'ha de centrar únicament en els alumnes amb NEE, sinó en el conjunt de l'escola per tal d'introduir una vertadera atenció a la diversitat de l'alumnat.

Així doncs, el/la professor/a de suport té un paper determinant per potenciar i propiciar un procés de canvi i de millora de tota l'escola a partir de les seves actituds i estratègies de treball, que han evolucionat des de respostes individuals, on el problema és únicament de l'alumne, fins a la introducció d'un treball cooperatiu amb els professors - tutors, de manera que es prioritzen els canvis en l'organització general del centre i en les estratègies curriculars per aconseguir la millora del procés educatiu i de l'aprenentatge dels alumnes (Cloquell, Dengra, López, Muntaner i Rado, 2002).

3.3.2 Tipus de suport

A continuació, es mostra un quadre amb els diferents tipus de suport que es poden donar amb dos mestres a l'aula (Huguet, 2006):

Figura 5. Tipus de suport amb dues mestres a l'aula (Huguet, 2006)
 Font: Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva.

Nivell	Tipus de suport	Intervencions dels mestres	Oportunitat de la mesura	Implicacions per la coordinació
1	Donar ajuda un alumne i seure al costat.	El mestre de suport va ajudant l'alumne a fer les tasques de la classe. Algunes les adapta si cal sobre la marxa . Va motivant-lo, procurant que treballi i estigui concentrat en el que ha de fer .	Més adequat amb alumnes amb discapacitats importants que requereixen acompanyament quasi constant. També quan hi ha auxiliars o vetlladores.	No cal quasi coordinació. Cal conèixer el contingut de les sessions i haver pactat amb el mestre que porta la classe el tipus d'intervencions i l'organització de l'espai. Es fan comentaris durant la classe i valoracions al acabar la classe entre les dues mestres.
2	Donar ajuda a un alumne augmentant progressivament la distància.	El mestre de suport ajuda a un alumne sense seure al seu costat, apropant-se i allunyant-se i ajudant a altres més puntualment.	Adequat per anar afavorint l'autonomia de l'alumne dins l'aula. Millor si també pot ajudar a altres alumnes.	Requereix poca coordinació. Coneixement dels continguts. Comentaris durant i valoracions al acabar la classe
3	S'agrupen temporalment uns alumnes dins l'aula.	El mestre de suport o el mestre curricular / tutor treballen amb un petit grup una estona o tota la sessió dins l'aula. L'adaptació pot ser només en relació al tipus i grau de l'ajuda educativa o es realitzen activitat adaptades per treballar els mateixos continguts de la classe.	Interessant en certs moments o en certes activitats que han de ser més diferenciades i en les que certs alumnes necessiten més ajuda. Més freqüent en certes activitats de matemàtiques. Es oportú que hi hagi flexibilitat per moure els grups segons l'activitat i que no s'agrupin sempre els	Coordinació per acordar el sentit de les adaptacions de l'activitat al grup: si son només segons el tipus i grau d'ajut o si cal modificar els materials i les propostes. En cas de que s'adaptin les activitats cal acordar qui les prepara o fer-ho conjuntament. Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats.

4	El mestre de suport es va movent per l'aula i ajudant a tots els alumnes.	Els dos mestres van voltant per la classe i treballant amb els alumnes i els grups quan ho necessiten.	Positiu però requereix bona comunicació i relació entre els mestres. Més fàcil quan no hi ha alumnes amb greus necessitats o molt dependents. Cal preveure i acordar que els alumnes que son susceptibles de més	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats. Cal coordinació i conèixer bé els alumnes del grup. Feed-backs puntuals durant la classe i valoració posterior més a fons. Cal compartir els criteris d'avaluació
5	Treball en grups heterogenis; treball cooperatiu.	Els alumnes estan distribuïts en grups heterogenis. El mestre de suport es fa càrrec del suport a algun/s grup/s i el mestre curricular d'altres.	Interessant per fomentar la inclusió i la cooperació entre alumnes. Sobretot adequat per fer cert tipus d'activitats en grup i treball cooperatiu. Projectes o treballs concrets de grup.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats i els criteris d'intervenció. Preveure el tipus de tasques que poden realitzar els alumnes amb més dificultats. Pactar el tipus d'intervencions. Es necessari observar els alumnes i cal una mica
6	Els dos mestres porten l'activitat conjuntament i dirigeixen el grup junts.	Un mestre introdueix l'activitat però aviat els dos van fent aportacions , suggeriments i comentaris per enriquir-la. S'anima als alumnes a participar activament ja que el mateix model d'ensenyament es participatiu i obert.	Positiu pels alumnes ja que s'enriqueix l'activitat amb les diferents aportacions i punts de vista. Cal que hi hagi una molt bona entesa entre els mestres . Confiança mútua i diàleg permanent per anar reajustant les intervencions. Adequat en tot tipus d'activitats i especialment per treballar temes socials i d'actualitat; debats sobre valors, actituds i normes.	Cal preparar l'activitat junts, conèixer bé els continguts i acordar el tipus d'intervencions (fer reflexionar, expressar dubtes... Requereix més temps de coordinació i sobretot una important complicitat.

7	El mestre de suport porta l'activitat.	El mestre de suport porta l'activitat i el tutor fa suport als qui més ho necessiten o al grup en general.	<p>Permet que el tutor o mestre curricular pugui observar i estar més al costat dels alumnes que vol conèixer més. Permet que provi els tipus d'ajut que afavoreixen el seu aprenentatge.</p> <p>Adequada també per introduir continguts o activitats en les que el mestre de suport pot promoure innovacions.</p>	<p>Es necessari compartir el sentit i els objectius de les activitats.</p> <p>La coordinació depèn de la periodicitat d'aquestes sessions; si son més puntuals poden no requerir tanta coordinació i el pes el porta més el mestre de suport però si son periòdiques cal més coordinació i compartir els criteris d'intervenció respectius.</p>
8	El mestre de suport prepara material per fer a la classe.	<p>El mestre de suport prepara material per quan el mestre curricular o el tutor està sol a l'aula amb tot el grup.</p> <p>De vegades necessari per certs alumnes que necessiten materials adaptats i es treballa amb el llibre</p>	En funció dels acords de centre, de les competències i del temps que tenen els diferents mestres per la preparació de material. Adequat quan el mestre curricular necessita ajuda per adaptar les activitats. Millor si progressivament es pot fer de manera compartida.	<p>Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats.</p> <p>Cal que el mestre de suport conegui les activitats i els materials de l'aula. Reunions de valoració periòdiques i seguiment.</p>

Des d'aquesta perspectiva, el suport que es destina a l'alumnat és igualitari per part dels dos mestres, motiu pel qual ens allunyem d'aquell model de suport tradicional el qual es basava en el fet que el mestre de suport era el responsable d'oferir el reforç a aquell grup d'alumnes que es considerava que tenien dificultats d'aprenentatge.

Fins i tot, i seguint amb les idees que exposa Huguet (2006) es pot constatar que el fet que el mestre de suport accedeixi dins l'aula i pugui observar l'alumnat dins el seu context ordinari, fa que pugui tenir una visió més complexa i integral d'aquell infant i en conseqüència, podrà oferir els suports i les ajudes el més adaptades possible a la seva realitat.

Per poder treballar més d'un mestre/a a l'aula ha d'existir una bona relació entre professorat i, a més, és essencial generar espais de col·laboració i de comunicació per tal que les interaccions, els intercanvis d'informació, el respecte i el treball cooperatiu entre les diferents persones implicades esdevinguin eines i contextos essencials per la millora de la tasca docent (Huguet, 2006).

No obstant això, no es pot oblidar que, el fet que els mestres/as de suport entrin a les aules -per si sol- no garanteix la inclusió, però treure els infants fora de classe de manera sistemàtica amb la intenció de voler-los educar millor, tampoc afavoreix actituds de motivació, curiositat ni repte professional entre tot el professorat, ni tampoc promou el canvi cap a una escola més inclusiva (Huguet, 2006).

3.3.3 Organització dels suports

L'aula ordinària és l'escenari bàsic on l'alumnat ha de rebre els suports que pugui necessitar per avançar en l'aprenentatge, en la participació i en la socialització. El suport que s'ofereix fora de l'aula ordinària és només una de les possibilitats que es pot utilitzar, però no ha de ser mai l'única opció.

L'experiència ha demostrat que determinats suports se solen prestar fora de l'aula ordinària (per exemple: logopèdia, reforç curricular, etc.), però defensem que no solament es poden prestar dins l'aula ordinària, sinó que aquest escenari pot ser més eficaç per facilitar els resultats perseguits, creant així un context estimulants i afavoridor amb la resta de companys i companyes (Macarulla i Saiz, 2009).

Si tenim tots els alumnes junts, a la mateixa aula, necessàriament caldrà que el professor disposi d'uns suports, d'una mentalitat oberta i d'uns recursos formatius que l'ajudin a programar els continguts curriculars i a gestionar el grup d'alumnes.

El professorat ha d'estar convençut que la participació i l'aprenentatge només són possibles si s'eliminen les barreres socials, físiques, actitudinals i cognitives de l'escola i de la societat. Així mateix ha de comptar que és un procés, que necessita temps, que és un aprenentatge i que és dolorós. Cal, a més, que el professorat estigui convençut de la necessitat del canvi en la pràctica educativa; que hi ha d'haver una decisió ferma per introduir formes distintes en la pràctica educativa i que cal una reflexió sobre la pròpia pràctica per tal d'innovar (Muntaner, 2006).

Alhora, és necessari estudiar el tipus de suport i les intervencions dels mestres a l'aula (Huguet 2006), ja que tal com s'ha vist anteriorment, pot anar des que el mestre de suport doni ajuda a un alumne i seure al seu costat, a què el mestre de suport porti l'activitat de la classe o prepari material. Passant per una progressió d'intervencions: que el professor doni ajuda a un alumne/a i n'augmenti la distància, que doni suport a tots els alumnes, que es treballi en grups heterogenis, o que els dos mestres preparin conjuntament l'activitat i dirigeixin el grup junts.

Un dels aspectes que podríem destacar en aquest sentit és desenvolupar una docència compartida, la qual es basa, segons les aportacions realitzades per autors com Huguet (2006) en el fet que dos docents desenvolupin de manera simultània la seva tasca educativa dins una mateixa aula. Per tant, queda palès que ambdós professionals comparteixen uns mateixos objectius i s'estableix un clima de treball cooperatiu i de suport mutu, sense que es detecti un abús de poder o de lideratge per part d'algun dels professionals.

De fet, una idea que defensa Huguet (2006:63) és que:

“El mestre de suport té encomanada aquesta funció d'acompanyament, de manera que junts vagin adquirint més destreses a l'hora de fer propostes a l'aula que incloguin tot l'alumnat i que facilitin la seva participació”.

Per tant, el/la mestre/a de suport i el/la tutor/a treballen conjuntament per buscar estratègies, modalitats educatives i materials que facin possible la inclusió de tots els alumnes del centre.

3.4 El “Pla Individualitzat” (PI)

Per definir i comprendre el terme Pla Individualitzat (PI), s'ha subdividit l'explicació d'aquest concepte en diferents àmbits:

Primerament, es defineix el concepte de PI i es mostra quin és l'objectiu principal d'aquest Pla. Tot seguit, s'explica quan és necessari crear un PI i qui s'encarrega d'elaborar-lo. I per acabar, es fa esment a l'estructura del PI tenint en compte la normativa elaborada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

3.4.1 Què és el PI? Quin és el seu objectiu?

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2012) defineix el PI com: *“una eina per a la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars i complexes de determinats alumnes, perquè puguin aprendre i participar en la vida del centre educatiu”*.

Parlem doncs, d'un document individual que recull la proposta curricular adaptada per a l'alumnat i hi concreta les necessitats i suports que aquest necessita. Potser d'una àrea, de varies o de totes les àrees.

Segons Ruiz (2008) l'objectiu del PI és promoure la participació màxima de l'alumne amb dificultats en els entorns ordinaris i oferir-li una educació adequada a les seves necessitats.

La finalitat dels PI és ser una eina útil que permeti a l'alumne poder assolir els objectius educatius generals. Els PI d'aula serveixen per planificar adequadament i de manera personalitzada l'atenció a qualsevol alumne que pugui tenir més dificultats per aprendre i participar de manera normal a l'aula ordinària (Ruiz, 2008).

3.4.2 Quan s'elabora un PI?

L'article 5.2 de l'Ordre EDU/296/2008 diu que: *un PI s'ha d'elaborar en qualsevol moment de l'escolarització de l'alumne que es consideri que les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç són insuficients pel progrés d'aquell alumne en qüestió. El PI s'elabora quan s'observin i/o es valorin alguna de les següents situacions en un alumne determinat:*

- Presenta altes capacitats.*
- Presenta una situació singular que requereix una personalització del currículum.*
- Està fent una escolaritat compartida.*
- Presenta un trastorn o discapacitat que requereix una programació adaptada.*
- És nouvingut i les adaptacions de les programacions d'aula no cobreixen les seves necessitats.*
- Requereix mesures més personalitzades per aprendre.*

L'elaboració d'un PI s'ha de fer a partir d'una demanda del tutor o d'un altre docent, del dictamen d'escolarització i/o d'una avaluació psicopedagògica de l'alumne. L'equip de mestres i professionals que participen en l'atenció educativa de l'alumne seran els qui redactaran el PI i el tutor tindrà el rol de coordinador del pla, tant de l'elaboració com del seguiment. S'ha de tenir en compte que sempre s'ha de mantenir informats als pares o tutors legals de l'execució d'aquesta mesura específica i individualitzada d'atenció a la diversitat. La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) té el rol d'ajudar i assessorar quan faci falta.

Una vegada redactat, és el director del centre, amb el consentiment dels pares, qui aprova el PI. També és aquest qui ha de signar la decisió justificada de finalitzar el PI abans del temps previst quan calgui.

L'equip que elabora el PI en decideix la seva durada. Malgrat això, es pot donar per finalitzat en qualsevol moment, fins i tot abans del temps que s'havia previst, sempre tenint en compte l'opinió de la resta de docents involucrats en el cas i amb el consentiment dels pares o representants legals de l'alumne".

3.4.3 Què inclou el PI? Quina és la seva estructura?

Segons l'article 5.2 de l'Ordre EDU/296/2008:4 el Pla Individualitzat ha d'indicar:

"Els suports que ha de rebre l'alumne/a per fer efectiva la seva participació en les activitats del centre. Sempre que sigui possible, s'han d'utilitzar els suports de què disposa el centre, tant materials com de personal, com són els seus companys i les seves companyes, el professorat i altres persones del centre amb la finalitat de normalitzar tant com sigui possible les activitats escolars d'aquest alumnat, de facilitar la seva inclusió en la comunitat i de promoure, entre tot l'alumnat, la dignitat, la solidaritat entre iguals i el respecte vers la diferència".

Alhora, en aquesta mateixa ordre EDU/296/2008:4 s'especifica que el PI s'estructura de tal manera que ha d'incloure:

- *"La identificació de les habilitats de l'alumne/a en els diferents àmbits i àrees curriculars.*
- *Els objectius i les competències prioritàries d'aprenentatge de les diferents àrees o àmbits curriculars.*
- *Altres objectius d'aprenentatge que poden ser, entre altres, les habilitats personals i socials i l'autonomia executiva, ja sigui en l'àmbit escolar i en altres àmbits com el familiar, de la salut, del lleure, etc.*
- *Les ajudes tècniques i suports que es proporcionaran a l'alumne/a en les activitats que s'han de dur a terme en els diferents entorns escolars: aula, pati, menjador, sortides i altres activitats generals del centre.*
- *Una valoració periòdica i un registre sistemàtic del progrés de l'alumne/a, que servirà per fixar nous objectius i modificar, si cal, el pla.*
- *L'avaluació s'ha de fer d'acord amb els objectius fixats en el pla individualitzat.*

L'article 5.3. *Els centres d'educació especial i les unitats de suport a l'educació especial o altres agrupaments singulars en centres ordinaris, pel que fa a la programació i l'avaluació, han de seguir els criteris generals que estableix aquesta Ordre".*

3.5 Recerca i aportacions anteriors sobre les USEE

Malgrat que, no s'han trobat reflexions de recerques anteriors que tinguin objectius semblants als quals es desenvolupen en aquest treball, portar a terme una recerca d'aportacions sobre les "Unitat de Suport per a l'Educació Especial" (USEE) ha permès orientar alguns aspectes del treball.

Tot seguit, es presenta breu descripció de fites i característiques singulars en relació a diverses publicacions (articles, normatives, treballs de final de grau, treballs de final de màster...) sobre les USEE que s'han estudiat prèviament, per tal de conèixer fins a quin punt han arribat les investigacions relacionades amb aquest recurs.

3.5.1 Aportacions de Marmi, P. (2003)

El treball realitzat per Marmi P. (2013) "La Inclusió a l'Educació Infantil. L'experiència d'una escola que pertany a una de les comarques de la Catalunya central" és un estudi sobre l'Educació Inclusiva i la metodologia que es segueix en una escola pública.

Marmi (2013) proposa descriure l'organització educativa de l'escola a fi que sigui inclusiva, les mesures d'atenció a la diversitat que es porten a terme a una aula per tal que hi pugui participar també un infant amb necessitats educatives especials i conèixer i valorar com viuen aquest procés els infants de l'aula assignada.

Per poder descriure i realitzar aquesta recerca Marmi (2013) ha fet observacions en una aula on hi havia un infant amb necessitats educatives especials (NEE), entrevistes alguns membres del professorat del centre i una anàlisi de documents de centre.

Aquesta recollida d'informació ha permès a Marmi (2013) considerar que l'escola estudiada és inclusiva i acollidora, atenent a la diversitat i donant suport als infants amb NEE des de la USEE, i oferint plans d'acollida a l'alumnat nouvingut. A més, considera que el treball per equips ajuda a què l'alumnat

amb NEE treballi l'aspecte de la socialització, ja que manté un contacte constant amb els companys d'aula.

3.5.2 Aportacions de Sala, L. i Nogué, X (2014)

El treball de final de grau realitzat per Sala i Nogué (2014) "Anàlisi del funcionament i el grau d'inclusió de dues unitats de suport a l'educació especial (USEE)" és un estudi que consisteix en una anàlisi sobre el funcionament i grau d'inclusió de les USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial).

Per dur-lo a terme, Sala i Nogué (2014) han analitzat les pràctiques de les USEE de dues escoles a través de quatre entrevistes, tres observacions i dos registres a cada centre. La recerca respon als dos objectius generals basats a avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen i en analitzar si treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de l'*Índex d'Inclusió* (Booth i Ainscow, 2000).

Finalment, Sala i Nogué (2014) afirmen que s'observa la intenció inclusiva de les USEE. No obstant això, detecten obstacles que en dificulten el procés i que en termes generals evidencien que encara és necessari un treball de sensibilització social i de revisió sobre els principis i les pràctiques educatives envers la inclusió.

3.5.3 Aportacions de Raurell, A. (2014)

El treball de final de grau realitzat per Raurell (2014) "Estudi de cas: Inclusió de l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge a l'aula ordinària. Atenció a la diversitat amb el suport USEE" consisteix a focalitzar la seva atenció a una classe de segon de secundària que ofereix atenció a la diversitat del seu alumnat a partir del recurs propi d'*Unitat de Suport a l'Educació Especial*.

Raurell (2014) pretén donar resposta a les situacions de millora de les intervencions d'aquest recurs a l'aula en referència a l'atenció a la diversitat i al funcionament del recurs USEE, així com les seves actuacions favorables o no a la inclusió. A més, pretén veure la realitat a l'aula, detectar interaccions en el grup classe pròpies de les situacions d'ensenyament i aprenentatge i per últim, promoure la cohesió grupal i la inclusió dels alumnes amb més dificultats d'aprenentatge a través d'una investigació de caràcter qualitatiu.

Els instruments de recollida de dades que Raurell (2014) ha fet servir són: l'entrevista semiestructurada al psicopedagog de la USEE amb l'objectiu principal de detectar preocupacions i valoracions personals sobre l'atenció a la diversitat del centre, a més del funcionament del suport d'USEE i una pauta d'observació estructurada al context d'aula i al context extern basada en la Concepció Constructivista de l'Ensenyament i Aprenentatge per tal d'obtenir informació sobre les interrelacions entre el grup classe que es donen a l'aula per així intervenir amb el mestre per a beneficiar l'alumne.

Finalment, Raurell (2014) planteja una proposta de millora a nivell d'escola i d'aula estudiada per així poder adaptar les actuacions que realitzen els professionals amb l'objectiu primordial d'inclusió i atenció a la diversitat.

3.5.4 Aportacions de Díaz, P. (2011)

El Pràcticum de Psicologia de l'Educació realitzat per Díaz (2011) "Proposta de criteris per la integració d'alumnes amb NEE greus i permanents. Una distribució més eficaç a les USEE com a eina d'inclusió" analitza com la proposta d'uns criteris clars i ben definits permet millorar la distribució de l'alumnat amb NEE i a la vegada, pot servir d'oportunitat per establir nous escenaris de cooperació entre les unitats de suport i el sistema docent de l'aula ordinària on l'alumne amb discapacitat tingui una oportunitat de participar i aprendre en aquests contextos tenint en compte les capacitats determinades de cada noi i noia.

Per tant, Díaz (2011) busca informació envers la realitat actual dels alumnes que integren les USEE per analitzar la situació actual d'accés dels alumnes de NEE greus i permanents a una USEE, observa i reflexiona sobre la manera de treballar dels professionals de la Unitat, del Centre i d'altres professionals i valorar la satisfacció actual dels professionals a través d'una investigació qualitativa.

Els instruments de recollida de dades que fa servir Díaz (2011) són les entrevistes i les observacions del funcionament del suport a la funció inclusiva de la USEE per tal d'entendre els processos que es desenvolupen en la interacció diària dels diferents sistemes que conformen l'educació dels alumnes amb NEE.

Finalment, Díaz (2011) conclou que existeix una distància entre la intervenció que fa tutor de la USEE amb l'alumne i la intervenció que realitza el tutor de l'aula ordinària.

Això bé donat en gran mesura pel moment en el qual encara ens trobem en el camí de la inclusió a les aules. Si és cert que en aquells Centres on la USEE està més integrada amb les activitats de l'aula ordinària aquesta distància es redueix, però tot i això a tots els Centres observats és el tutor de la USEE el que realitza les tutories amb les famílies perquè és "qui millor el coneix" (Díaz, 2011).

A més, Díaz (2011) afirma que, als centres que més potencien la inclusió dels alumnes a l'aula ordinària des de la direcció, la visió dels docents de la USEE resulta més positiva i es dona una motivació més gran per desenvolupar noves idees i activitats.

En canvi, a les escoles on la USEE porta menys temps o l'experiència a l'aula no resulta tan integradora resulta evident una visió més negativa encara que es dona una ferma disposició a generar canvis que millorin la situació. En tots els casos es manifesta com a element vertebrador d'aquest canvi cap a una escola inclusiva a la millora en la cooperació i planificació de les activitats curriculars amb aquests alumnes.

3.5.5 Aportacions de Laguía, M (2008)

El treball realitzat per Laguía (2008), "Una USEE, un recurs per a tot el centre. Anàlisi de dues experiències a l'Etapa d'Educació Infantil i Primària" parteix de l'anàlisi de dos estudis de casos, un a una USEE en un centre concertat i un altre, en un Agrupament consolidat d'alumnes sords d'un centre públic en els quals s'han dut a terme iniciatives que se situen en el marc dels principis d'integració escolar i d'educació inclusiva.

Laguía (2008) pretén per una banda, identificar quines són les pràctiques i els pensaments que faciliten que la USEE sigui un recurs inclusiu, així com transmetre als educadors uns resultats encaminats a reflexionar sobre aquestes pràctiques i aquests pensaments. I per l'altre, copsar la mirada dels alumnes en relació a "conèixer, viure i acceptar la diversitat".

Laguía (2008) fa servir una línia d'investigació qualitativa i utilitza com a instruments de recollida de dades qüestionaris a mestres, alumnes i famílies, entrevistes al director de l'Escola Bellaterra i a la logopeda del centre així com a la psicopedagoga del CREDAV que coordina els centres d'Agrupament.

Finalment, Laguía (2008) conclou que les USEE/Agrupament és un recurs facilitador d'un model inclusiu, si es donen condicions als centres que afecten la cultura, a les pràctiques i a les polítiques que es desenvolupen en ells. En els casos estudiats, com que es donen aquestes condicions, la USEE o qualsevol

altre disseny per atendre la diversitat, funciona de tal manera que no és un recurs excloent.

3.5.6 Aportacions: Informe de valoració de les USEE

L'Informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) (GC;DE, 2008-09) té com a l'objectiu reflexionar sobre la implementació de les unitats de suport a l'educació especial (USEE) en centres educatius ordinaris. Aquesta valoració s'ha dut a terme en els 198 centres que en el curs 2008-2009 comptaven amb una experiència d'USEE superior a un curs escolar.

En la primera part de l'Informe és mostra una recerca quantitativa on es presenten taules i gràfics amb les dades obtingudes sobre la tipologia d'alumnat atès pels i per les professionals de les USEE, la distribució del temps lectiu —participació en entorns escolars ordinaris, atenció de grups específics i atenció individualitzada— i el perfil dels i de les professionals assignats.

Les aportacions, valoracions i suggeriments de professionals i famílies configuren la segona part de l'estudi, el qual té un caràcter qualitatiu i està estructurat en diferents àmbits: alumnat, gestió d'aula, plantejament institucional del centre, suports externs i famílies. Seguidament, es presenten les informacions més significatives per la recerca.

Pel que fa a l'*alumnat*, s'assenyala que l'escolarització inclusiva és beneficiosa pels alumnes amb discapacitat, especialment en aspectes d'autonomia, socialització i aprenentatge, considerant que també afavoreix tot l'alumnat en la convivència i els valors. D'altra banda, s'indica la necessitat d'ajustar els perfils de l'alumnat que ha de ser atès a la USEE i la resposta educativa dels infants amb trastorns de conducta, a més, es considera important que aquests alumnes participin d'entorns ordinaris des d'edats primerenques, entenent que la incorporació tardana pot tenir efectes negatius en la inclusió de l'alumne.

Pel que fa a la *gestió d'aula* es conclou que "la posada en funcionament de la USEE ha afavorit la mobilització de noves estratègies i la revisió d'aspectes didàctics i metodològics a l'aula (treball cooperatiu, activitats més obertes i diversificades, treball per projectes, TIC, activitats manipulatives, treball

multinivell...)” (Departament d’Ensenyament, Informe de valoració de les unitats de suport a l’educació especial (USEE): 19).

A més, es considera que la presència de dos professionals a l’aula ordinària afavoreix les pràctiques inclusives, ja que promou estratègies i metodologies per a l’atenció de tot l’alumnat, incidint en la importància de la formació d’aquests professionals. D’altra banda, es comenta que una ràtio de 8 alumnes és alta segons el tipus de necessitats (cal considerar que en l’actualitat la ràtio màxima és de 10), afegint que l’atenció dels alumnes a la USEE i a l’aula ordinària es veu condicionada per l’edat i les característiques pròpies de cadascun dels alumnes.

Per últim, en relació al *plantejament institucional* del centre s’especifica que cal que sigui global i liderat per l’equip directiu, amb una bona coordinació entre professionals i famílies per a la inclusió educativa. L’avaluació referida als *suports externs* afirma que és necessari el suport als centres educatius i a les famílies. També, es considera imprescindible abordar la formació dels diferents professionals de centre en educació inclusiva. Per últim, les *famílies* fan una bona valoració vers la participació d’alumnes amb discapacitat en entorns ordinaris, també plasmen la necessitat de rebre suport i acompanyament per part del professorat i dels serveis educatius.

4. Metodologia

4.1 Aspectes generals

Seguidament, s'exposen els aspectes generals vinculats amb la metodologia per portar a terme l'estudi. Concretament, es descriu l'opció metodològica i els instruments que s'han fet servir per recollir les dades necessàries per poder continuar endavant amb l'estudi.

4.1.1 Opció metodològica

La investigació realitzada en aquest treball es fonamenta en el paradigma interpretatiu, ja que es porta a terme un recull de dades qualitatives que centren l'interès en el significat de les accions humanes, en aquest cas, en conèixer l'atenció personalitzada que rep a l'alumnat des de la USEE durant l'horari escolar.

Bisquerra (2004) en relació al paradigma interpretatiu assenyala:

"L'èmfasi recau en la perspectiva dels participants durant les interaccions educatives, amb l'intent d'obtenir comprensions en profunditat de casos particulars des d'una perspectiva cultural i històrica, per això, es recorre al registre d'un tipus d'informació global, contextualitzada i de caràcter qualitatiu, que requereix un enfoc eminentment social". (Bisquerra, 2004:74).

Alhora, la finalitat bàsica d'aquest paradigma, segons Vidal (1997), és:

"Comprendre la realitat. Descriure el fet en què es desenvolupa l'esdeveniment. Aprofundir en els diferents motius dels fets. Comprendre l'individu com un subjecte interactiu i comunicatiu que comparteix significats". (Vidal, 1997:44).

La tria d'aquest paradigma s'argumenta en el fet que aquest se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. En concret, el paradigma interpretatiu fa èmfasis a la descripció i comprensió interpretativa de la conducta humana, en el propi marc de referència de l'individu o grup social que actua (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002).

I aquest, és precisament l'objectiu que es vol aconseguir amb estudi, ja que es descriu les característiques de l'atenció personalitzada que s'adreça a l'alumnat atès des dels recursos d'una USEE, d'un Centre de titularitat pública, es fa una anàlisi d'aquestes característiques des dels criteris prominents de les disposicions normatives, es formulen possibles interpretacions sobre els aspectes identificats en l'anàlisi i per últim, es contrasten les interpretacions amb la perspectiva de la mestra de la USEE estudiada, per tal de disposar d'una visió matisada sobre les interpretacions prèviament formulades.

Per portar a terme aquest estudi, s'ha fet servir una metodologia qualitativa perquè com expliquen Rodríguez et ál (1999) citats per Martha, Ruedas, Freddy, Nieves, i Sequera (2009) els investigadors qualitatius estudien la realitat en el seu context natural, tal com succeeix, intentant treure sentit de, o interpretar els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades.

D'acord amb Denzin y Lincoln (2005), el disseny qualitatiu implica que els investigadors estudien aspectes dins el seu context natural, intentant donar sentit o interpretar fenòmens en funció dels significats que les persones li donen.

Dels mètodes d'investigació que es desprenen de la metodologia qualitativa el que més s'adeqüen a la present recerca és l'estudi de cas.

Segons Stake, (1999:8): *"L'estudi de casos és l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants"*.

A més, Goetz i LeCompte, (1988, p. 41) explica que, a través de l'estudi de cas: *"es pretén mostrar valuoses dades descriptives del context, activitats i creences dels participants en els escenaris educatius" les quals, com s'ha dit anteriorment, permetran conèixer com és l'atenció personalitzada que rep l'alumnat des de les USEE.*

4.1.2 Instruments de recollida de dades

Per donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades a l'inici del treball i assolir els objectius proposats es faran servir diferents instruments de recollida de dades: l'anàlisi documental, taules de recollida d'informació (elaboració a partir dels PI facilitats per l'escola) i un qüestionari adreçat a la mestra de la USEE.

Segons Latorre (2007) l'**anàlisi de documents** és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar (analitzar) documents escrits amb el fi d'obtenir informació útil i necessària per respondre als objectius de la investigació.

Per tant, l'anàlisi documental permetrà analitzar diferents documents de l'escola i de la USEE com per exemple el projecte educatiu de centre, els PI...

D'aquesta manera, s'obtindrà una visió més àmplia de l'objecte d'estudi, la qual cosa permetrà descriure alguns punts dels documents del centre que facin referència a la inclusió i a la USEE i entendre el funcionament i l'organització d'aquest recurs.

Per recollir totes les dades, s'han elaborat diverses **taules de recollida d'informació** per tenir un recull complet, detallat i ben organitzat de les dades necessàries. A continuació es mostraran totes les taules:

- **Taula 1. Dades dels AA-USEE**

L'elaboració de la Taula 1 (veure annex 1) ha permès agrupar i conèixer les dades personals dels AA-USEE, si tenen o no dictamen, quin és el percentatge de disminució que presenten i per últim, quina discapacitat o trastorn pateixen.

- **Taula 2. Planificació per àrees, PI de l'Escola**

La taula 2 (veure annex 2) s'ha elaborat per poder recollir les àrees i les hores que cada AA-USEE realitza amb els/les mestres/as (educadora, tutor/a de grup, tutora de la USEE, mestra de música...), ja sigui a l'aula ordinària amb o sense suport o a l'aula de la USEE.

Alhora, aquesta taula permetrà conèixer en quines matèries els AA-USEE fan servir material adaptat i de quin tipus de material es tracta. Cal dir que, s'utilitza una graella diferent per cada AA-USEE que rep suport des d'aquest recurs.

– **Taula 3. Nivell de competències de l'àmbit lingüístic**

La Taula 3 (veure Annex 3) s'ha elaborat per conèixer el nivell de competències dels AA-USEE en l'àmbit lingüístic. Aquesta taula s'organitza en els següents apartats: comunicació oral, expressió escrita i comprensió lectora. Dintre de cada apartat es troben els diferents ítems valorats.

– **Taula 4. Nivell de competències de l'àmbit matemàtic**

La Taula 4 (veure Annex 4) s'ha elaborat per conèixer el nivell de competències dels AA-USEE en l'àmbit matemàtic. Aquesta taula s'organitza en els següents apartats: resolució de problemes, raonament i prova, relació número-quantitat, connexions i comunicació i representació. Dintre de cada apartat es troben els diferents ítems valorats.

Un altre instrument que s'ha fet servir ha sigut **l'enquesta fàcil**, aquest m'ha permès crear una enquesta online a partir de la qual s'han obtinguts els resultats que permetran conèixer i descriure com és l'atenció personalitzada que reben AA-USEE.

Per acabar, l'últim instrument de recollida de dades que es fa servir per assolir els objectius plantejats a l'inici de l'estudi és el **qüestionari** adreçat a la mestra de la USEE estudiada (veure Annex 5), un formulari que conté un conjunt de preguntes i on es registren per escrit les respostes dels enquestats per tal de recollir informació molt concreta i conèixer les opinions o experiències que ens interessin (Blaxter *et al*, 2000, i Hernández *et al*, 2003) citats per Fernández (2005).

La utilització d'aquest instrument no necessita la presència de l'investigador en l'escenari, però si l'habilitat d'aquest per a negociar l'accés al context i als individus. Els qüestionaris es fan servir per a recollir informació molt concreta (Brenner, 2006) a partir d'un conjunt de preguntes que es realitzen als individus

per conèixer les opinions o experiències que ens interessin (Blaxter *et al*, 2000, Hernández *et al*, 2003).

En el present estudi, amb la realització d'aquest qüestionari es pretén per una banda, aprofundir en tots els factors que intervenen en aquest recurs per avançar en el coneixement de les USEE en termes d'organització, i funcionament.

I per altra banda, es pretén contrastar les qüestions que s'han formulat a partir de l'anàlisi de documents normatius de l'administració i del centre, amb les respostes donades per la mestra de la USEE estudiada a les preguntes sorgides durant anàlisi.

4.2 Desenvolupament de la recerca

Tot seguit, es presenta el desenvolupament de la recerca. Concretament, es fa esment a la planificació que s'ha portat a terme per desenvolupar el treball, es mostren les taules de recollida de dades (elaborades a partir dels PI dels AA-USEE, es fa referència al procés que s'ha portat a terme per fer el treball, als aspectes ètics de la recerca i per últim, s'explica el context de l'escola i la USEE estudiada.

4.2.1 Planificació temporal

A continuació, es mostra l'elaboració d'un quadre resum, per tal de planificar i organitzar les tasques durant el procés d'elaboració del TFM:

Figura 6. Quadre resum del procés d'elaboració del TFM.

FASES	TEMPORITZACIÓ	TASQUES A FER DURANT EL TFM
<p>FASE 1: CONCRECIÓ DEL TEMA</p>	<p>Del mes de Novembre fins a Desembre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sessions informatives per conèixer possibles temes per l'elaboració del TFM. – Concreció del tema, dels objectius i del disseny de la investigació. – Recerca de dades bibliogràfiques i webgràfiques. – Tria de la metodologia i dels instruments per a la recollida de dades.
<p>FASE 2: PLANIFICACIÓ DE LA RECERCA</p>	<p>Del mes Gener fins a finals de Febrer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Establir contacte amb l'escola per poder accedir a les USEE del Centre. – Començar l'anàlisi de documentació bibliogràfica per l'elaboració del marc teòric del treball. – Confeccionar els primers esborranys del qüestionari.
<p>FASE 3: DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ</p>	<p>Del mes de Març al mes de Maig.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Realitzar el qüestionari, l'anàlisi dels documents com per exemple els "PI". – Analitzar la informació obtinguda i presentar els resultats.
<p>FASE 4: DEFENSA ORAL DEL TFM</p>	<p>El mes de Juny.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conclusions i valoració personal obtinguda a partir de l'estudi. – Preparació de l'exposició oral (suport audiovisual a determinar). – Exposició oral del TFM davant del tribunal docent de la Universitat de Vic.

4.2.2 Taules de recollida de dades: PI dels AA-USEE

En aquest apartat es presenten les taules que s'han elaborat a partir de la informació recollida en els PI proporcionats pel centre, la qual cosa ha permès descriure les característiques de l'atenció personalitzada que reben els AA-USEE:

- Taula 5. Dades dels AA-USEE (Veure annex 6).
- Taula 6. Planificació per àrees, PI de l'Escola (Veure annex 7).
- Taula 7. Nivell de competències de l'àmbit lingüístic (Veure annex 8).
- Taula 8. Nivell de competències de l'àmbit matemàtic (Veure annex 9).

4.2.3 Desenvolupament del treball

Per iniciar el present treball, primerament s'ha realitzat una recerca de dades bibliogràfiques i webgràfiques (articles, revistes, llibres...) per obtenir nous coneixements sobre el tema i tenir accés als estudis i les investigacions que s'han fet amb anterioritat els diferents autors.

Seguidament, s'ha redactat el marc teòric enllaçant de manera coherent la informació escollida per tal de conèixer *l'atenció personalitzada a l'alumnat que rep suport per part de professionals d'una USEE, en un centre públic d'Educació Infantil i Primària*.

En acabar el marc teòric, s'ha triat la metodologia i els instruments que s'utilitzarien per a la recollida de dades, els quals apareixen explicats detalladament a l'apartat "Instruments de recollida de dades".

El procés que s'ha seguit per aconseguir la informació de camp necessària per realitzar l'estudi s'ha iniciat a través d'una trucada telefònica per contactar amb la directora de l'escola Granollers i sol·licitar permís per realitzar una reunió amb la mestra de la USEE.

Durant la reunió, es va demanar a la mestra de la USEE la informació necessària per fer l'estudi (conèixer el context de l'escola, la USEE, tenir accés

als PI, als horaris, a les avaluacions dels alumnes...) i realitzar així, el treball de final de màster.

A partir de tota la informació recollida sobre *l'atenció personalitzada a l'alumnat que rep suport per part de professionals d'una USEE*, s'han elaborat diverses taules (veure a l'Annex 1, 2, 3, 4) per tal d'organitzar de la millor manera possible totes les dades i valorar quines serien d'utilitat per portar a terme el treball.

Un cop organitzada tota la informació s'ha iniciat l'elaboració de la descripció de l'atenció personalitzada dels AA-USEE a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes en les diferents taules que s'han fet servir per organitzar la informació.

D'aquesta manera, és pretén donar resposta al primer l'objectiu del treball "Descriure les característiques de l'atenció personalitzada i dels suports que es proporciona a l'alumnat des de la USEE , d'un Centre Públic".

Després d'analitzar la descripció de l'atenció personalitzada que reben els AA-USEE s'ha comparat la realitat que es plasma a la normativa i les disposicions vigents amb la realitat present a la USEE estudiada.

D'aquesta manera, s'ha donat resposta al segon objectiu "Analitzar els diferents aspectes d'aquesta atenció des de diferents perspectives (la perspectiva normativa, l'entorn de provisió del servei, els objectius i les matèries del suport...)".

A continuació, es van formular possibles interpretacions i interrogants vinculats a l'anàlisi que s'havia fet prèviament. D'aquesta manera, es va donar resposta al tercer objectiu "Formular de forma temptativa possibles interpretacions sobre els aspectes identificats en l'anàlisi".

Tot seguit, s'ha contrastat a través d'un qüestionari (Veure annex 11) les interpretacions i interrogants plantejats amb la perspectiva de la mestra de la USEE estudiada, per tal de disposar d'una visió matisada sobre les

interpretacions formulades. Així, s'ha donat resposta al tercer objectiu: "Contrastar aquestes interpretacions amb la perspectiva dels professionals del centre, per tal d'extreure conclusions temptatives i formular qüestions i interrogants per a possibles futurs estudis".

Finalment, s'ha considerat adient realitzar unes conclusions finals, reflexionar sobre l'estudi que s'ha portat a terme al llarg del treball. Aquestes conclusions, han estat elaborades a partir de tot allò que s'ha estudiat durant el procés d'elaboració del treball.

4.2.4 Aspectes ètics

Per garantir l'ètica a la investigació de l'educació inclusiva és necessari desenvolupar un espai de reflexió sobre els referents, els valors i la cultura en què es desenvolupa la investigació. Per això, l'elecció del tema, la protecció dels participants, les relacions que s'estableixen durant el procés i l'ús que en fem de la informació obtinguda durant l'estudi es converteixen en aspectes claus per garantir la justícia i l'equitat social a la qual ha de contribuir la investigació inclusiva (Parrilla, 2010).

Per tal que la present investigació esdevingui ètica, abans de començar-la s'ha sol·licitat una reunió amb la directora del centre per demanar-li permís per realitzar l'estudi en la seva escola.

Abans d'entregar el qüestionari a la mestra de la USEE, es va proporcionar a la mestra la informació necessària perquè la Laia fos conscient de la finalitat d'aquesta, ja que d'acord amb Parrilla (2010) la investigació inclusiva no pot desenvolupar-se a l'esquena de les veus i necessitats de les persones que estem estudiant les seves vides.

Per tant, tal com diu amb Burges (2003) citat per Parrilla (2010) és necessari tenir el consentiment de la investigació per part dels participants, ja que la

informació obtinguda en els estudis poden afectar a la vida de les persones, a la seva imatge... (Parrilla, 2010).

En conclusió, per portar a terme una investigació inclusiva són necessàries dues condicions: justícia i equitat durant el procés desenvolupat, ja que una investigació ètica no pot desenvolupar-se al marge dels valors de l'educació inclusiva. Per aconseguir crear aquesta cultura ètica de la qual parlem és necessari assolir una actitud crítica i responsable a l'hora de desenvolupar la investigació (Parrilla, 2010).

4.2.5 El context: L'escola

L'Escola Granollers és un centre de titularitat pública de dues línies educatives, situat a la comarca del Vallès Oriental, concretament al barri de Can Gili de Granollers.

El centre està situat en un entorn social i econòmic molt desafavorit per la qual cosa, les famílies dels alumnes que rep l'Escola tenen, en general, un baix o molt baix nivell econòmic i cultural.

Els països de procedència de les famílies de l'escola són molt diversos, predominant Espanya, Marroc, Bolívia, Equador, Senegal, Guinea i Gàmbia.

La llengua vehicular dels alumnes, de les seves famílies i del barri és el castellà i la del seu país d'origen. Els alumnes pràcticament només utilitzen el català a l'escola.

4.2.6 El context: La USEE del centre

La USEE on s'ha fet la recerca pertany a l'escola Granollers, un centre que des del curs 2004-2005 disposa d'aquest recurs.

Les professionals que estan reconeguts a la USEE són un/a mestre/a d'educació especial i una educadora. La mestra fa tres cursos que treballa a l'escola de la USEE.

Cal dir, que no ha rebut formació específica per tal d'ocupar aquest lloc de treball. No obstant això, té la diplomatura en mestra d'Educació Especial, és llicenciada en psicopedagogia i ha cursat el Màster Interuniversitari d'Educació Inclusiva.

A la USEE hi ha un total de 10 alumnes/as de primària, que estan repartits en els tres cicles. A C.I hi ha un/a alumne/a de 1r; a C.M hi ha quatre alumnes a 3r i un/a alumne/a a 4t; a C.S cinc alumnes, tres de 5è i dos/dues de 6è.

Els AA-USEE en funció de l'àrea que treballen, estan ubicats en una aula o en una altra, per exemple en llengua catalana i matemàtiques (Grup reduït a la USEE), en canvi, llengua castellana, música, plàstica... tots els/les alumnes estan ubicats en l'aula ordinària.

5. L'atenció personalitzada als A-USEE

Els resultats obtinguts en aquest apartat s'han aconseguit mitjançant l'anàlisi de la informació recollida a través dels instruments de recollida de dades.

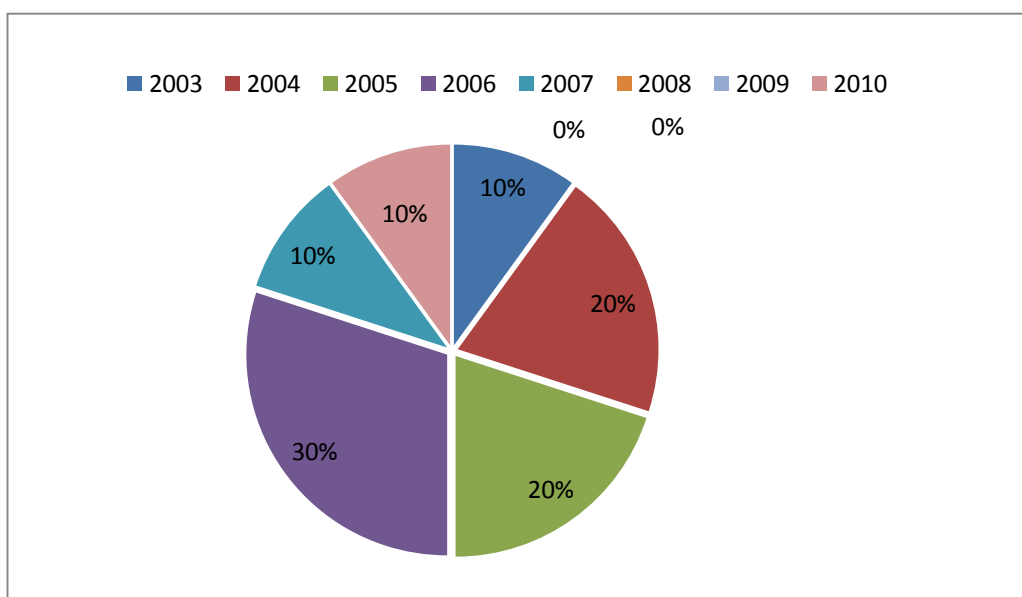
Seguidament, es mostren les següents dades en relació als AA-USEE:

- Dates de naixement.
- Alumnat per cicles
- Els "diagnòstics" atribuïts a l'alumnat.
- Alumnes amb dictamen previ a la matriculació al centre.

5.1 Dades dels AA-USEE

5.1.1 Dates de naixement

Figura 7. Percentatge d'AA-USEE per any de naixement.



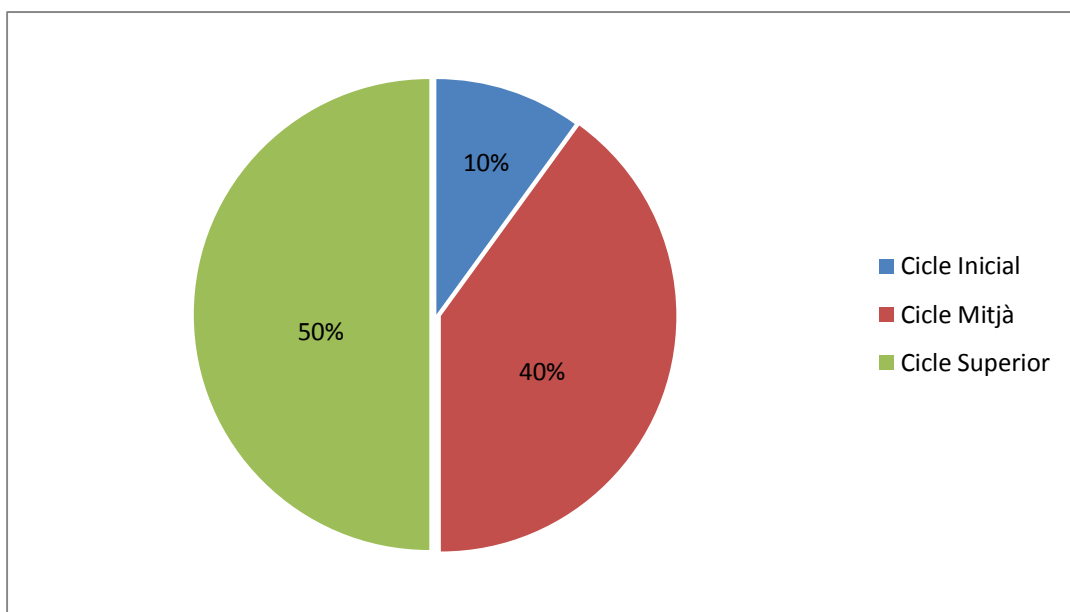
La gràfica mostra que el percentatge d'AA-USEE que s'atén a la USEE segons l'any de naixement són:

- El 30% dels infants van néixer al 2006 (3 alumnes/as).
- El 20% dels infants van néixer al 2005 (2 alumnes/as).
- El 20% dels infants van néixer al 2004 (2 alumnes/as).

- El 10% dels infants van néixer al 2003 (1 alumne/as).
- El 10% dels infants van néixer al 2007 (1 alumne/as).
- El 10% dels infants van néixer al 2010 (1 alumne/a).
- El 0% dels infants van néixer al 2008 (0 alumnes/as).
- El 0% dels infants van néixer al 2009 (0 alumnes/as).

5.1.2 AA-USEE per cicles

Figura 8. Percentatge d'AA-USEE, per cicles.

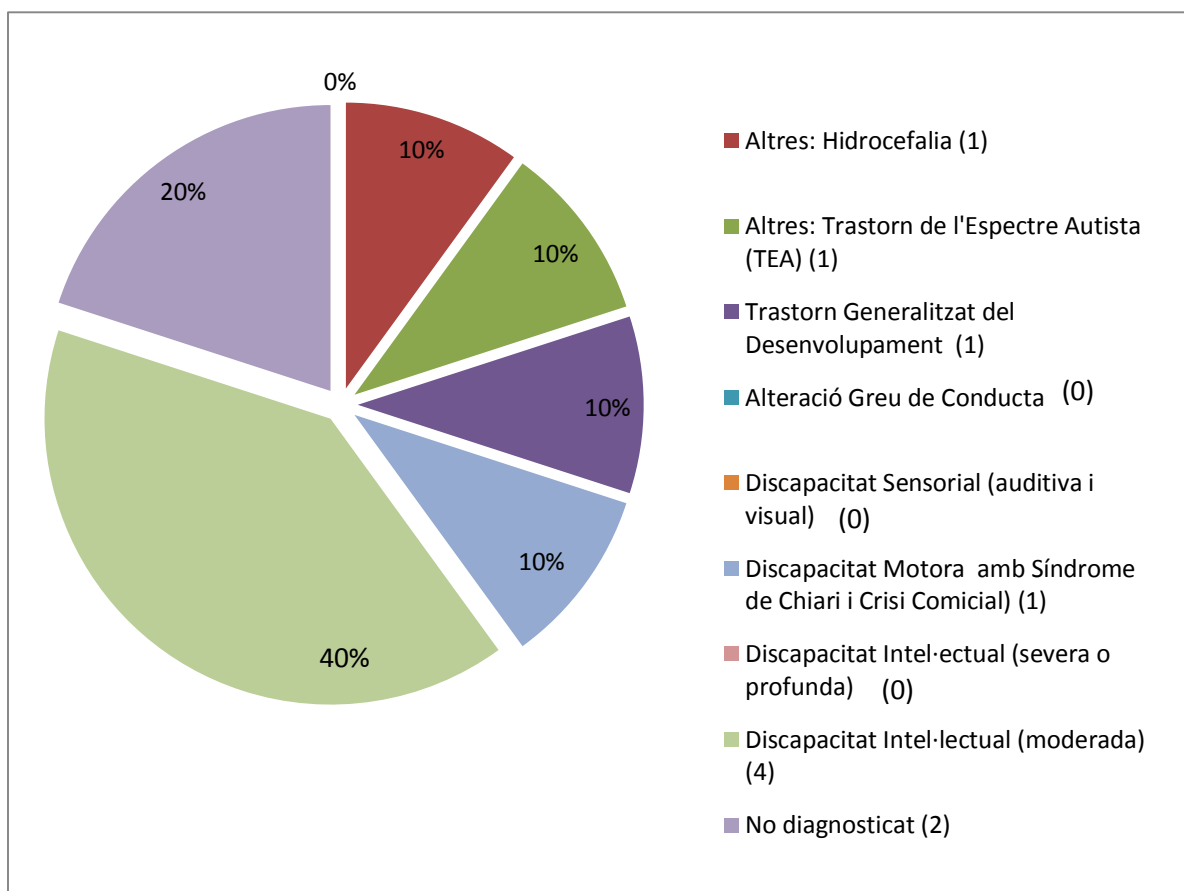


La gràfica mostra que el percentatge d'AA-USEE que s'atén des de la USEE, per cicles són:

- El 50% dels infants es troben al Cicle Superior (5 alumnes/as).
- El 40% dels infants es troben al Cicle Mitjà (5 alumnes/as).
- El 10% dels infants es troben al Cicle Inicial (1 alumne/a).

5.1.3 Els “diagnòstics” atribuïts a l'alumnat

Figura 9. Percentatge d'AA-USEE segons "diagnòstic".



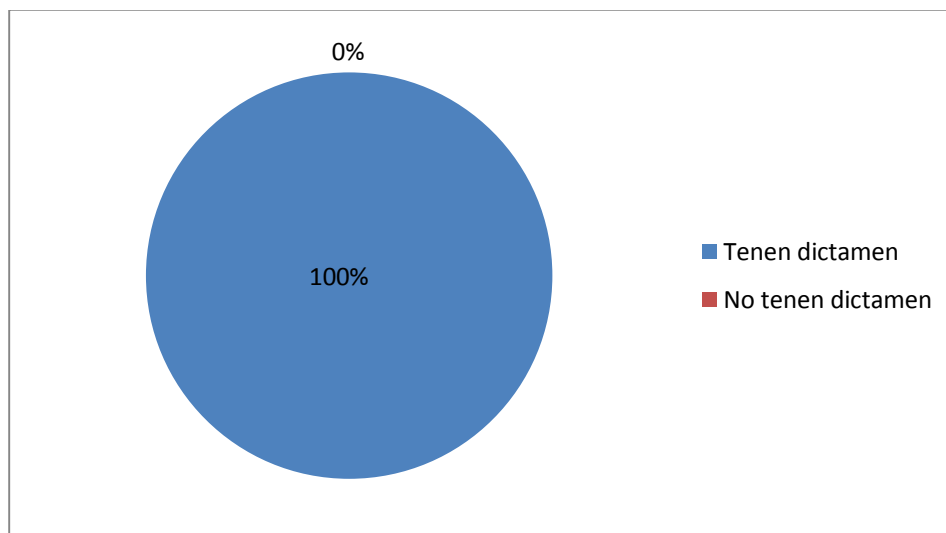
La gràfica mostra que el percentatge d'AA-USEE que s'atén des de la USEE segons diagnòstic són:

- El 40% dels infants tenen una discapacitat intel·lectual moderada (4 alumnes/as).
- El 20% dels infants no estan diagnosticats (2 alumnes/as).
- El 10% dels infants tenen un trastorn generalitzat del desenvolupament (1 alumne/a).
- El 10% dels infants tenen hidrocefalia (1 alumne/a).
- El 10% dels infants tenen trastorn de l'espectre autista (TEA) (1 alumne/a).

- El 10% dels infants tenen discapacitat motora amb Síndrome de Chiari i Crisis Comicials (1 alumne/a).
- El 0% dels infants tenen alteració greu de conducta (0 alumnes/as)
- El 0% dels infants tenen discapacitat intel·lectual severa o profunda (0 alumnes/as).
- El 0% dels infants tenen discapacitat sensorial auditiva i visual (0 alumnes/as).

5.1.4 Alumnes amb dictamen previ a la matriculació en el centre

Figura 10. Percentatge d'AA-USEE amb dictamen.



El gràfic mostra que el percentatge d'AA-USEE que tenen dictamen són:

- El 100% d'AA-USEE tenen dictamen (10 alumnes/as).
- El 0% d'AA-USEE no tenen dictamen (0 alumnes/as).

5.2 Entorns, suports i finalitats curriculars

Com s'ha explicat anteriorment, els resultats que apareixen en aquest apartat també s'han aconseguit mitjançant l'anàlisi de la informació obtinguda en els instruments de recollida de dades.

En aquest apartat es mostren les següents dades dels AA-USEE:

- Professionals que ofereixen suport als AA-USEE.
- Alumnat que no rep suport des de la USEE a l'aula ordinària.
- Alumnat que rep suport a l'aula ordinària, des de les USEE.
- Alumnat que rep suport des de la USEE a fora de l'aula ordinària (espai d'aula de la USEE).
- Alumnat amb “adaptacions” des de la USEE.
- Activitats i àrees curriculars amb suport a l'alumnat des de la USEE.
- Activitats i àrees curriculars sense suport des de la USEE, dins de l'aula ordinària.
- Activitats i currículum a l'aula ordinària i a la USEE.

5.2.1 Professionals que ofereixen suport als AA-USEE

Figura 11. Taula dels professionals que ofereixen suport als AA-USEE, per cadascuna de les activitats/matèries

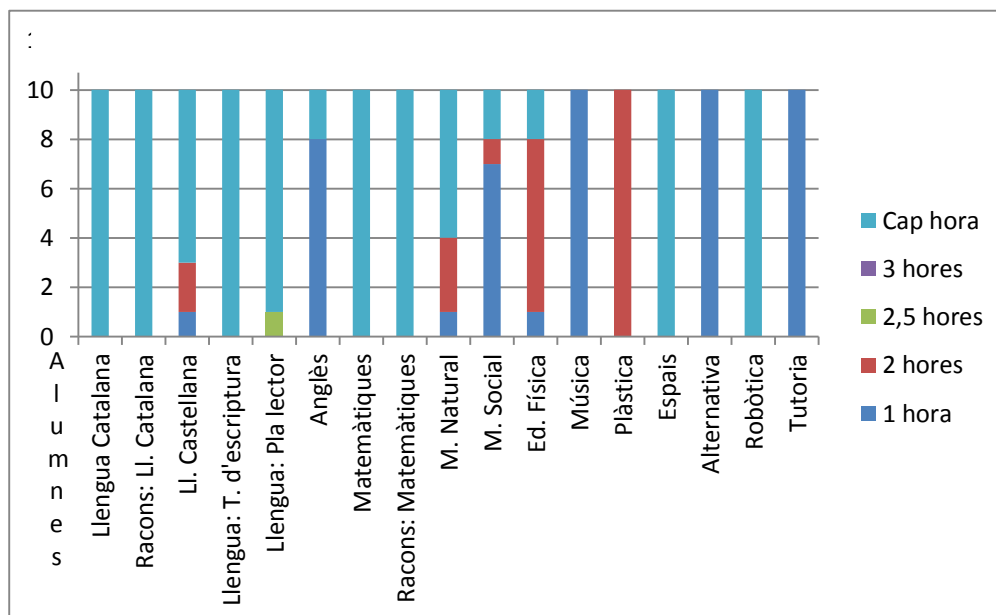
Àrea/ Activitat	Professionals que intervenen						
	Tutora grup	Mestra USEE	Educa-dora	Mestra Castellà	Mestra Anglès	M. Ed Física	Mestra Música
Ll. Catalana		X					
Racones: Ll. Catalana	X		X				
Ll. Castellana			X	X			
Llengua: T. d'escriptura	X		X				
Llengua: Pla lector		X					
Anglès			X		X		
Matemàtiques		X					
Racones: Matemàtiques	X		X				
M. Natural	X		X				
M. Social	X		X				
Ed. Física			X			X	
Música							X
Plàstica	X						
Espais	X		X				
Alternativa	X						
Robòtica	X		X				
Tutoria	X						

La taula mostra que els professionals que ofereixen suport als AA-USEE, per cadascuna de les activitats/àrees són els següents:

- La mestra de la USEE ofereix suport als AA-USEE en l'àrea de Llengua Catalana i Matemàtiques.
- La mestra de la USEE ofereix suport als AA-USEE en l'activitat de Llengua: Pla lector.
- El/la tutor/a del grup i l'educadora ofereixen suport als AA-USEE en l'activitat de Racons: Llengua Catalana, Llengua: Taller d'escriptura, Matemàtiques: Racons, Medi Social, Medi Natural, Robòtica i Espais.
- El mestre de Castellà i l'educadora ofereix suport als amb els AA-USEE en l'àrea de Llengua Castellana.
- La mestra d'Anglès i l'educadora ofereixen suport als AA-USEE en l'àrea d'Anglès.
- La mestra d'Educació Física i l'educadora ofereixen suport als AA-USEE en l'àrea d'Educació Física.
- El mestre de Música ofereix suport als amb els AA-USEE en l'àrea de Música.
- El/la tutor/a del grup ofereix suport als en l'àrea de Plàstica.
- El/la tutor/a del grup ofereix suport als AA-USEE en l'activitat d'Alternativa i en la Tutoria.

5.2.2 Alumnat que no rep suport a l'aula ordinària des de la USEE

Figura 12. Nombre d'alumnat que no rep suport des de la USEE a l'aula ordinària, per activitat / àrea i volum d'hores.



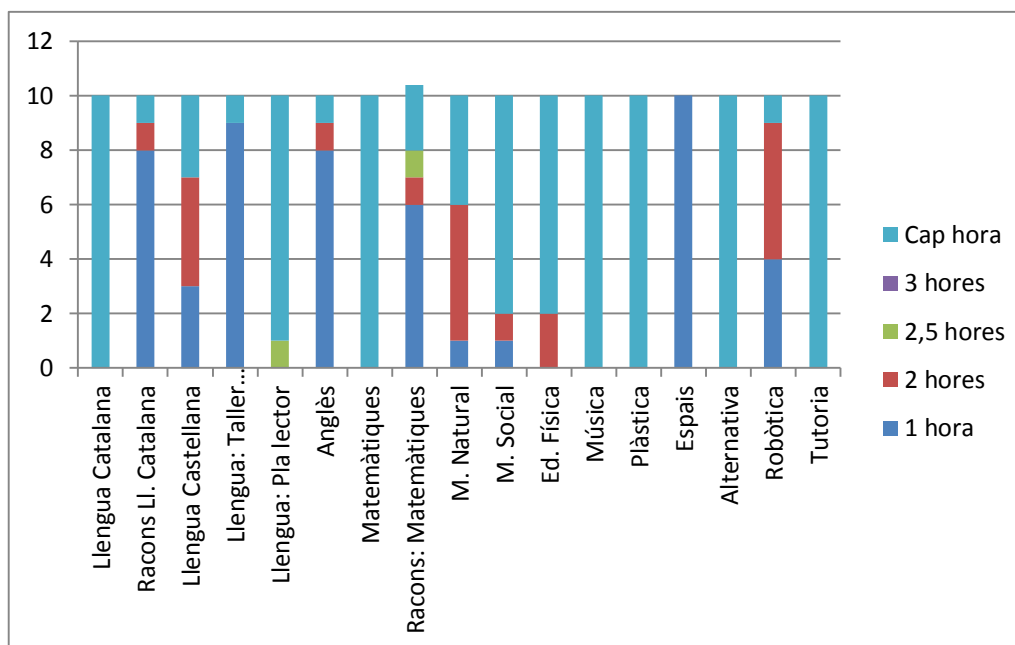
El gràfic mostra que el nombre d'AA-USEE que no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària, per activitats/àrees i volum d'hores són:

- En les àrees de Llengua Catalana i Matemàtiques cap AA-USEE rep suport des de la USEE a l'aula ordinària.
- En les activitats de Racons de Llengua Catalana, Llengua: Taller d'escriptura, Racons de Matemàtiques, Espais i Robòtica cap AA-USEE rep suport es de la USEE a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Llengua Castellana:
 - 1 AA-USEE rep 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - 2 AA-USEE reben 2 hores sense suport a l'aula ordinària.
 - 7 AA-USEE no reben cap hora sense suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat de Llengua (Pla lector):
 - 1 AA-USEE rep 2,5 hores sense suport a l'aula ordinària.
 - 9 AA-USEE no reben cap hora de suport a l'aula ordinària.

- En l'àrea d'Anglès:
 - 8 AA-USEE reben 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - 2 AA-USEE no reben cap hora de suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Medi Natural:
 - 1 AA-USEE rep 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - 3 AA-USEE reben 2 hores sense suport a l'aula ordinària.
 - 6 AA-USEE no reben cap hora de suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Medi Social:
 - 7 AA-USEE reben 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - 1 AA-USEE reben 2 hores sense suport a l'aula ordinària.
 - 2 AA-USEE no reben cap hora de suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea d'Educació Física:
 - 1 AA-USEE rep 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - 7 AA-USEE reben 2 hores sense suport a l'aula ordinària.
 - 2 AA-USEE no reben cap hora de suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Música:
 - Els 10 AA-USEE reben 1 hora sense suport a l'aula ordinària.
 - Els 10 AA-USEE reben 1 hora sense suport a l'aula ordinària en l'activitat d'Alternativa i de Tutoria.

5.2.3 Alumnat que rep suport des de les USEE a l'aula ordinària

Figura 13. Nombre d'AA-USEE que reben suport a l'aula ordinària per activitats / àrees i volum d'hores



El gràfic mostra que el nombre d'AA-USEE que reben suport des de la USEE a l'aula ordinària per activitats/àrees i volum d'hores són:

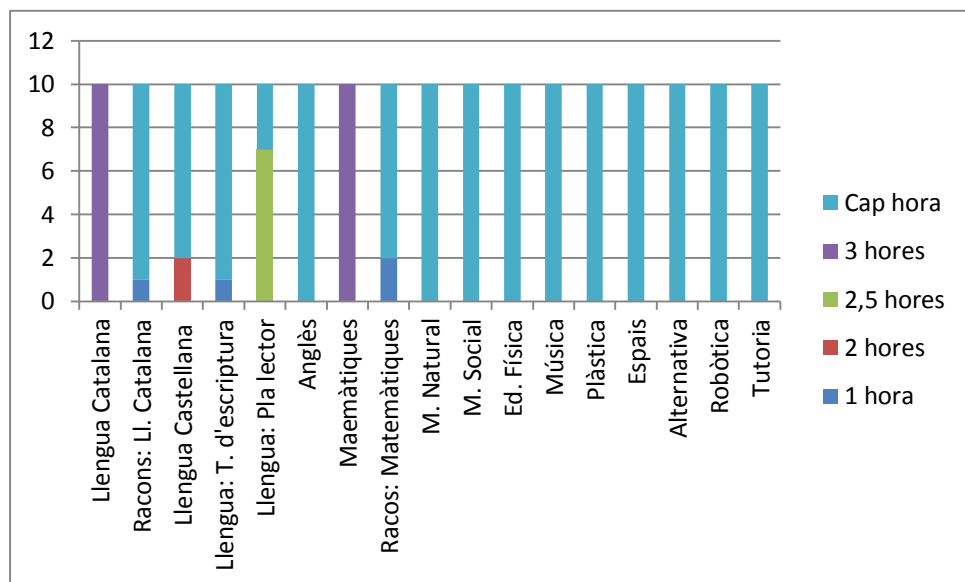
- En les àrees de Llengua Catalana, Matemàtiques, Música i Plàstica cap AA-USEE rep suport des de la USEE a l'aula ordinària.
- En les activitat de Alternativa i Tutoria cap AA-USEE rep suport des de la USEE a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Llengua Castellana:
 - 3 AA-USEE reben 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 4 AA-USEE reben 2 hores amb suport a l'aula ordinària.
 - 3 AA-USEE no reben cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat de Racons: Llengua Catalana i Anglès:
 - 8 AA-USEE que reben 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 1 AA-USEE que rep 1 hora amb suport a l'aula ordinària.

- 1 AA-USEE no rep cap hora de suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat de Llengua (Taller d'escriptura):
 - 9 AA-USEE reben 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 1 AA-USEE que no rep cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat de Llengua (Pla lector):
 - 1 AA-USEE rep 2,5 hores amb suport a l'aula ordinària.
 - 9 AA-USEE no reben cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Medi Natural:
 - 1 AA-USEE rep 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 5 AA-USEE reben 2 hores amb suport a l'aula ordinària.
 - 4 AA-USEE no reben cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea de Medi Social:
 - 1 AA-USEE rep 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 1 AA-USEE rep 2 hores amb suport a l'aula ordinària.
 - 8 AA-USEE no reben cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'àrea d'Educació Física:
 - 2 AA-USEE reben 2 hores amb suport a l'aula ordinària.
 - 8 AA-USEE no reben cap hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat d'Espais:
 - 10 AA-USEE reben 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
- En l'activitat de Robòtica:
 - 4 AA-USEE reben 1 hora amb suport a l'aula ordinària.
 - 5 AA-USEE reben 2 hores amb suport a l'aula ordinària.

- 1 AA-USEE no rep cap hora amb suport a l'aula ordinària.

5.2.4 Alumnat que rep suport des de la USEE a fora de l'aula ordinària

Figura 14. Nombre d'AA-USEE que rep suport fora de l'aula ordinària per activitats / àrees i volum d'hores.



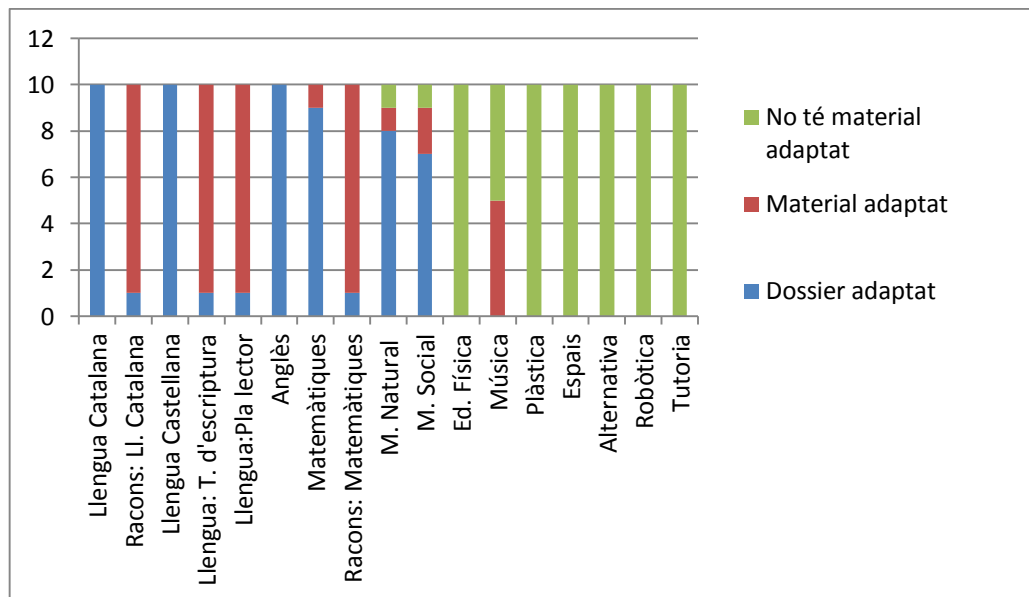
El gràfic mostra que el nombre d'AA-USEE que reben suport des de la USEE a fora de l'aula ordinària per activitats / àrees i volum d'hores són:

- En les àrees de Llengua Catalana i Matemàtiques els 10 AA-USEE reben 3 hores de suport cada àrea des de la USEE.
- En les àrees d'Anglès, M. Natural, M. Social, Ed. Física, Música i Plàstica els 10 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.
- En les activitats de Robòtica, Alternativa i Tutoria els 10 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.
- En l'àrea de Llengua Castellana:
 - 2 AA-USEE reben 2 hores de suport des de la USEE.
 - 8 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.

- En les activitat de Llengua: (Taller d'escriptura i Racons de Llengua Catalana):
 - 1 AA-USEE rep 1 hora de suport des de la USEE.
 - 9 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.
- En l'activitat Racons de Matemàtiques:
 - 2 AA-USEE reben 1 hora de suport des de la USEE.
 - 8 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.
- En l'activitat de Llengua (Pla lector):
 - 7 AA-USEE reben 2,5 hores de suport des de la USEE.
 - 3 AA-USEE no reben cap hora de suport des de la USEE.

5.2.5 AA-USEE amb “adaptacions”

Figura 15: Nombre d'AA-USEE amb adaptacions de les activitats / àrees



La gràfica mostra que el nombre d'AA-USEE que reben suport des de la USEE i que per tant, tenen adaptacions de les activitats / àrees són:

- Cap dels 10 AA-USEE tenen adaptacions en les àrees d'Educació Física, i Plàstica.

- Cap dels 10 AA-USEE tenen adaptacions en les activitats d'Espais, Alternativa, Robòtica i Tutoria.
- Els 10 AA-USEE tenen un dossier adaptat en l'àrea de Llengua Catalana, Llengua Castellana i Anglès.
- En l'àrea de Matemàtiques:
 - 9 AA-USEE tenen un dossier adaptat.
 - 1 AA-USEE té material adaptat.
- En les activitats de Racons de Llengua Catalana, Llengua: Taller d'escriptura, Llengua: Pla lector i Racons de Matemàtiques:
 - 1 AA-USEE tenen dossier adaptat en cadascuna d'aquestes activitats.
 - 9 AA-USEE tenen material adaptat en cadascuna d'aquestes activitats.
- En l'àrea de Medi Natural:
 - 8 AA-USEE tenen un dossier adaptat.
 - 1 AA-USEE té material adaptat.
 - 1 AA-USEE no té material adaptat.
- En l'àrea de Medi Social:
 - 7 AA-USEE tenen un dossier adaptat.
 - 2 AA-USEE tenen material adaptat.
 - 1 AA-USEE no té material adaptat.
- En l'àrea de Música:
 - 5 AA-USEE tenen material adaptat.
 - 5 AA-USEE no tenen material adaptat.

5.2.6 Activitats i àrees curriculars amb suport des de la USEE

Figura 16. Taula d'activitats i àrees curriculars amb suport als AA-USEE en un espai alternatiu anomenat "aula USEE".

Nº AS USEE	AS USEE	Activitats i àrees curriculars																
		Llengua Catalana	Racons: Ll. Catalana	Llengua Castellana	Llengua: T. d'escriptura	Llengua: Pla lector	Anglès	Matemàtiques	Racons: Matemàtiques	Medi Natural	Medi Social	Educació Física	Música	Plàstica	Espais	Alternativa	Robòtica	Tutoria
1	H	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	P	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	A	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	M. L	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	M. T	X	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	F	X		X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	O	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	G	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	X	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	I	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total d'AA-USEE per Activitats / Àrees		10	1	2	1	9	0	10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La taula mostra que les activitats / àrees del currículum sobre les quals la USEE proporciona suport als alumnes fora de les aules ordinàries (espai alternatiu anomenat "aula USEE") són les següents:

- 10 AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'àrea de Llengua Catalana.
- 1 AA-USEE rep suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" per fer l'activitat de Racons de Llengua Catalana.
- 2 AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'àrea de Llengua Castellana.
- 1 AA-USEE rep suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'activitat de Llengua: Taller d'escriptura.
- 9 AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'activitat de Llengua: Pla lector.
- 10 AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'àrea de Matemàtiques.
- 2 AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària, concretament en un espai alternatiu anomenat "aula USEE" en l'activitat Matemàtiques: Racons.
- Cap dels AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària en les àrees d'Anglès, Medi Natural, Medi Social, Educació Física, Música i Plàstica.
- Cap dels AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària en les activitats de Tutoria, Robòtica, Espais i Alternativa.

5.2.7 Activitats i àrees curriculars sense suport a l'aula ordinària

Figura 17. Taula d'activitats i àrees del currículum per les quals els AA-USEE no reben suport a l'aula ordinària.

Nº AS USEE	AS USEE	Activitats / Àrees del currículum																
		Llengua Catalana	Raons: Ll. Catalana	Llengua Castellana	Llengua: T. d'escriptura	Llengua: Pla lector	Anglès	Matemàtiques	Raons: Matemàtiques	Medi Natural	Medi Social	Educació Física	Música	Plàstica	Espais	Alternativa	Robòtica	Tutoria
1	H	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	X
2	P	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X
3	A	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X
4	M. L	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X
5	M. T	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X
6	F	-	-	-	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
7	O	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
8	G	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
9	X	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
10	I	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
Total d'AA-USEE per Activitats / Àrees		0	0	6	0	1	9	0	0	6	8	8	10	10	0	10	0	10

La taula mostra que les activitats / àrees del currículum per les quals els AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària són les següents:

- Cap dels AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en les àrees de Llengua Catalana i Matemàtiques.
- 6 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'àrea de Llengua Castellana.
- 1 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'activitat de Llengua: Pla lector.
- 9 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'àrea d'Anglès. És necessari especificar, que hi ha 2 hores per fer aquesta àrea, de manera que en 1h els AA-USEE no reben suport, però tal com es veurà més endavant, en l'altre hora els AA-USEE sí reben el suport d'una educadora a l'aula ordinària.
- 6 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'àrea de Medi Natural.
- 8 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'àrea de Medi Social.
- 8 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en l'àrea d' Educació Física.
- Els 10 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en les activitats d' Alternativa i Tutoria.
- Els 10 AA-USEE no reben suport des de la USEE a l'aula ordinària en les àrees de Música i Plàstica.

5.2.8 Activitats i currículum a l'aula ordinària i a la USEE

Figura 18. Taula d'activitats i àrees del currículum sobre les quals la USEE proporciona suport als alumnes dins de l'aula ordinària.

Nº AS USEE	AS USEE	Activitats / Àrees del currículum																
		Llengua Catalana	Raons: Ll. Catalana	Llengua Castellana	Llengua: T. d'escriptura	Llengua: Pla lector	Anglès	Matemàtiques	Raons: Matemàtiques	Medi Natural	Medi Social	Educació Física	Música	Plàstica	Espais	Alternativa	Robòtica	Tutoria
1	H	-	X	-	X	X	-	-	X		X	X	-	-	-	-	X	-
2	P	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	X	-	X	-
3	A	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
4	M. L	-	X	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-		X	-	X	-
5	M. T	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-
6	F	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-
7	O	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
8	G	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-
9	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-
10	I	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-

Total d'AA- USEE per Activitats / Àrees	0	9	6	9	0	9	0	8	3	2	2	0	1	3	0	1	0
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

La taula mostra que les activitats i àrees del currículum sobre les quals la USEE proporciona suport als AA-USEE dins de l'aula ordinària són les següents:

- Cap dels AA-USEE rep suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en les àrees de Llengua Catalana, Matemàtiques i Música.
- Cap dels AA-USEE rep suport des de la USEE dins de l'aula en les activitats de Llengua: Pla lector, Alternativa i Tutoria.
- 9 AA-USEE rep suport des de la USEE dins de l'aula en les activitats de Llengua: Racons i Llengua: Taller d'escriptura.
- 6 AA-USEE reben suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'àrea de Llengua Castellana.
- 8 AA-USEE reben suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'activitat de Matemàtiques: Racons
- 3 AA-USEE reben suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'àrea de Medi Natural.
- 3 AA-USEE reben suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'activitat d'Espais.
- 2 AA-USEE reben suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'àrea de Medi Social i Educació Física.
- 1 AA-USEE rep suport des de la USEE dins de l'aula ordinària en l'àrea de Plàstica.

Finalment, a l'annex 10 es mostren els gràfics que reflecteixen el nivell dels AA-USEE en relació a les competències curriculars treballades des de la USEE.

6. Anàlisi de les dades a partir de disposicions administratives i de l'informe de valoració de les USEE

Per desenvolupar aquest apartat s'ha emprat com a referència els següents documents:

- L'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09).
- La resolució "Atenció a la Diversitat" (GC;DE, 2014:5)
- Documents per a l'organització i la gestió dels centres (GC;DE, 2015:9)
- Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE- document nº 3 (GC;DE 2008:3).

6.1 Alumnat que pot ser atès des de les USEE

Seguidament, s'iniciarà l'anàlisi dels documents citats anteriorment, els quals estaran vinculats als següents aspectes:

- Alumnat que pot rebre suport des de les USEE.
- Proporcions d'alumnat atès des de les USEE.
- Nombre d'alumnes atesos des de la USEE.

6.1.1 Alumnat que pot rebre suport des de les USEE

En relació a la documentació citada anteriorment, l'alumnat que pot ser atès des de les USEE és:

a) Segons l'Informe de valoració de les USEE (2008-09:4):

"[...] l'alumnat "susceptible" de rebre suport des d'una USEE per part dels professionals de les USEE l'alumnat amb manca d'autonomia per motius de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes, trastorns generalitzats del desenvolupament o trastorns greus de la conducta".

b) Segons les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE-" (2008:3) s'especifica que el perfil de l'alumnat que pot rebre atenció a la USEE són:

"Els alumnes [...] que presenten necessitats educatives especials derivades de discapacitats físiques o psíquiques com:

- Retard mental mitjà.*
- Trastorns de comportament, conductuals o caracterials d'origen orgànic.*
- Trastorns Generals del Desenvolupament i de la Conducta degudament informats i orientats.*
- Dèficits sensorials no associats a altres dèficits greus.*
- Trastorns motrius semidepenents associats a altres dèficits.*
- Trastorn de Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat greu".*

A partir de l'anàlisi d'aquestes definicions, s'exposen els següents comentaris (C) i es formulem les preguntes que, posteriorment, es plantejaran a la mestra de la USEE estudiada.

C1: Com es veu a la figura 27, tant l'Informe de valoració de les USSE (GC;DC, 2008-09) com les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE- document nº3" (CG;DE, 2008:3) en relació a l'alumnat que es pot atendre des de les USEE mostren categories de diferent formulació:

Figura. 27 Taula comparativa envers les interpretacions que poden fer els centres respecte a la normativa vigent.

Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- document nº3 (GC.DE, 2008:3)	Informe de valoració de les USEE (GC.DE, 2008-2009:4)
Retard mental mitjà.	Discapacitats intel·lectuals moderades. Discapacitats intel·lectuals severes o profundes.
Trastorns de comportament, conductuals o caracterials d'origen orgànic.	Trastorns greus de la conducta.
Trastorns Generals del Desenvolupament i de la Conducta degudament informats i orientats.	Trastorns generalitzats del desenvolupament.
Dèficits sensorials no associats a altres dèficits greus.	-
Trastorns motrius semidepenents associats a altres dèficits.	Discapacitats motores.
Trastorn de Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat greu (TDH).	-

C.2: A la taula anterior, s'observa que l'alumnat que presenta "discapacitats intel·lectuals moderades" no està present a les esmentades orientacions, i sí, a l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE; 2008-09:4).

A la documentació facilitada pel centre, concretament en els PI, apareix l'alumnat denominat com a "altres" els quals presenten: "Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis Comicials i Trastorn de l'Espectre Autista (TEA)". Aquests alumnes no estan presents en les categories de cap de les dues fonts esmentades anteriorment.

Per tant, resulta difícil formular qualsevol explicació raonable a aquestes discrepàncies, ja que a l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) se cita una categorització, de la qual no es pot identificar la font i a més, aquesta categorització s'empra per a l'anàlisi de les realitats del conjunt de les USEE a Catalunya.

C3: Pel que fa a les categories dels documents de l'administració:

- a) Sis dels deu alumnes que s'atenen des de la USEE estudiada estan compresos en les categories determinades en l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09:4).
- b) Quatre dels deu alumnes atesos des de la USEE estudiada, no estan compresos en cap de les categories, de les dues fonts documentals de l'administració esmentades: els alumnes amb Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis comicials i TEA).

C4: Aquestes discrepàncies entre ambdues fonts, tan properes en el temps, potser han pogut portar a diferents interpretacions als centres docents de Catalunya.

A partir d'aquests comentaris, es plantegen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

1. Sis dels deu alumnes que ateneu des de la USEE tenen trets previstos a la normativa (discapacitat intel·lectual moderada, discapacitat motora, trastorn generalitzat del desenvolupament...) però en canvi, trobem quatre que possiblement no estan previstos a la normativa (Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis comicials i TEA). Per què?
2. Caldria actualitzar les categories a la normativa?
3. Per què l'administració no ho fa des del 2008-2009?
4. Coneixes l'Informe de valoració de les USEE (2008-2009)? Saps si s'ha fet un altre informe de valoració posteriorment?

5. A l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) no s'hi empen les categories normatives acordades a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008) sinó, que es fan servir altres diferents. Per què?

C5. En resum, les característiques dels alumnes atesos des de la USEE estudiada es correspon a les següents categories:

Figura 28. Taula comparativa de les "categories" d'infants atesos des de la USEE estudiada.

Inclosos a algunes de les categories d'algun dels documents citats anteriorment	No inclosos en cap dels documents
Discapacitats intel·lectuals moderades.	Síndrome d'Arnold-Chiari.
Discapacitats intel·lectuals severes / profundes.	Hidrocefàlia.
Trastorns de comportament, conductuals o caracterials d'origen orgànic.	Crisis comicials.
Trastorns generalitzats del desenvolupament.	Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).
Dèficits sensorials no associats a altres dèficits greus.	
Discapacitats motores.	
Trastorn de Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat greu.	

Com es pot observar a la taula anterior les categories de l'esquerra estan incloses en alguns dels dos documents esmentats, ja sigui l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) o a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008), mentre que les categories de la dreta no es corresponen a cap de les categories compreses en els documents citats anteriorment.

Sobre la terminologia emprada per a la relació de condicions de l'alumnat que pot ser atès des de les USEE, apareix un aspecte que es fa difícil d'interpretar en relació a l'origen i la justificació de la formulació de les "categories" en els dos documents discrepants.

D'aquest fet, la pregunta que es formula a la mestra de la USEE és:

6. Per quina raó en els documents prominents de l'administració educativa de Catalunya no s'han emprat ni es fa cap referència a la classificació de l'OMS o d'un altre origen internacionalment emprats?

C.6: El document de l'informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) mostra que hi ha altre alumnat que, a l'estudi, s'inclou a la categoria "d'altres".

Per tant, podria ser que possiblement, des de la USEE estudiada s'atengui a alumnat que pot no està previst en els documents normatius o, que l'alumnat de la USEE estudiada podria formar part de la categoria "altres" que s'identifica a l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09).

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

7. La inspecció d'ensenyament actua amb criteris d'interpretació tan amplis que no s'oposa a l'atenció en USEE d'alumnes no inclosos en cap categoria normativa? El recurs USEE pot ser interpretat i entès en cada centre de manera diferent, i potser fins i tot oposada?
8. El recurs USEE pot ser interpretat i entès en cada centre de manera diferent, i potser fins i tot oposada?
9. La USEE no té una finalitat prou definida?
10. No fóra convenient desenvolupar una nova recerca independentment del Departament d'Ensenyament que identifiqués les diferents interpretacions les quals s'haurien de basar en les classificacions internacionals per tal que es poguessin optimitzar recursos per a l'alumnat?

6.1.2 Proporció d'alumnat atès des de les USEE

En l'Informe de valoració de les USEE (2008-09:11) es presenta la següent taula que reflecteix, segons la discapacitat predominant, la "tipologia d'alumnat" i el percentatge d'alumnes que pateixen les següents discapacitats, trastorns, alteracions o altres:

Figura 29. Taula de la "tipologia" d'alumnat.

Font: Informe de Valoració de les USEE (DE,GC, 2008-09).

Curs 2008-2009	Nº d'alumnes	%
Discapacitats sensorials (auditives i visuals).	22	1%
Discapacitats intel·lectuals moderades.	747	41%
Discapacitats intel·lectuals severes o profundes.	231	13%
Discapacitats motores.	79	4%
Trastorn generalitzat del desenvolupament.	443	24%
Alteracions greus de conducta.	146	8%
Altres (no inclosa a les categories de les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - usee- document nº3").	152	9%
Total	1.820	100%

La taula anterior mostra el nombre i el percentatge de la tipologia d'alumnat que és atès des d'aquest recurs en el conjunt d'USEE de Catalunya:

- L'1% de l'alumnat (22 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals).
- El 41% de l'alumnat (747 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats intel·lectuals moderades.
- El 13% de l'alumnat (231 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats intel·lectuals severes o profundes.

- El 4% de l'alumnat (79 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats motores.
- El 24% de l'alumnat (443 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten trastorn generalitzat del desenvolupament.
- El 8% de l'alumnat (146 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten alteracions greus de conducta.
- El 9% de l'alumnat (152 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE estan presents a la categoria "altres", no prevista a la normativa.

L'alumnat atès des de la USEE de l'escola Granollers, d'acord amb les categories anteriors es distribueix de la següent manera:

Figura 30. Taula de la "tipologia" d'alumnat.

Font: Elaboració pròpia.

Curs 2015-2016¹	Nº d'alumnes	%
Discapacitats sensorials (auditives i visuals).	0	0%
Discapacitats intel·lectuals moderades.	4	40%
Discapacitats intel·lectuals severes o profundes.	0	0%
Discapacitats motores.	1	10%
Trastorn generalitzat del desenvolupament.	1	10%
Alteracions greus de conducta.	0	0%
Altres (no inclosa a les categories de les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - usee- document nº3").	4	40%
Total d'AA-USEE	10	100%

¹Com s'observa en la taula anterior, s'han emprat les mateixes categories utilitzades en l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09).

La taula anterior mostra el nombre i el percentatge de la tipologia d'alumnat que es atès des de USEE de l'escola Granollers:

- El 0% de l'alumnat (0 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals).
- El 40% de l'alumnat (4 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats intel·lectuals moderades.
- El 0% de l'alumnat (0 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten discapacitats intel·lectuals severes o profundes.
- L' 10% de l'alumnat (1 alumne/a) atès/a pels professionals de la USEE presenta discapacitat motora.
- El 10% de l'alumnat (1 alumne/a) atès/a pels professionals de la USEE presenten trastorn generalitzat del desenvolupament.
- El 0% de l'alumnat (0 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE presenten alteracions greus de conducta.
- El 40% de l'alumnat (4 alumnes/as) atès/a pels professionals de la USEE estan presents a la categoria "altres", no prevista a la normativa.

Evidentment, la població de deu alumnes que hi ha a la USEE estudiada no es pot considerar una mostra significativa suficient per establir comparances en sentit estricte, ja que l'Informe de valoració de les USEE (DE;GC, 2008-09) ofereix una mostra de 1.820 alumnes que reben suport des d'aquest recurs.

Seguidament, es presenten de manera clara i ordenada, els comentaris realitzats a partir de l'anàlisi anterior on es mostra una comparació entre la tipologia de l'alumnat present en l'Informe de valoració de les USEE (2008-09) i la tipologia d'alumnat present a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi.

Cal dir, que només es comenten i es plantegen possibles interpretacions i interrogants de les dades dels percentatges més "extremes" trobats a l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09).

C.1: Discapacitats sensorials (auditives i visuals)

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 només un 1% (22/1820 alumnes) de l'alumnat atès pels i per les professionals de la USEE presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals) mentre que a la USEE estudiada no hi ha cap alumne/a que presenti aquesta discapacitat.

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

11. Per què?

- a) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- b) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- c) Quin és el paper de l'EAP?

Ahora, cal dir, que el percentatge general d'alumnes amb discapacitats sensorials (auditives i visuals) és molt petit per tant, no sembla estrany no trobar a cap alumne/a amb aquesta discapacitat a la USEE estudiada.

C.2: Discapacitats intel·lectuals moderades

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 41% de l'alumnat (747/1820 alumnes) atès pels i per les professionals de la USEE presenta discapacitats intel·lectuals moderades mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi hi ha un 40% (4/10 alumnes).

De manera que, sembla que les proporcions són molt similars i, per tant, no és estrany trobar a quatre alumnes/as amb aquesta discapacitat a la USEE estudiada.

C. 3: Discapacitats intel·lectuals severes o profundes

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 13% de l'alumnat (231/1820 alumnes) atès pels i per les professionals de la USEE presenten discapacitats intel·lectuals severes o profundes mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi no hi ha cap alumne/a que presenti aquesta discapacitat.

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

12. Per què?

- a) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- b) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- c) Quin és el paper de l'EAP?

C.4: Discapacitats motores

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 4% de l'alumnat (79/1820 alumnes) atès pels i per les professionals de la USEE presenten discapacitats motores mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi hi ha un 10% (1/10 alumnes).

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

13.) Per què?

- a) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- b) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- c) Quin és el paper de l'EAP?

C.5: Trastorn generalitzat del desenvolupament

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 24% de l'alumnat (443/1820 alumnes) atès pels i per les professionals de la USEE presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi hi ha un 10% (1/10 alumnes) que presenten aquest trastorn

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

14. Per què?

- a) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- b) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- c) Quin és el paper de l'EAP

C.6: Alteracions greus de conducta

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 8% de l'alumnat (146/1820 alumnes) pels i per les professionals de la USEE presenten amb alteracions greus de conducta mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi només no hi ha cap alumne que presenti aquest trastorn.

De manera que, les proporcions aparentment són molt diferents i, per tant, no sembla estrany no trobar a cap alumne/a amb aquesta discapacitat a la USEE estudiada.

C.7: "Altres"

"L'Informe de valoració de les USEE" mostra que en el curs 2008-09 hi ha un 9% de l'alumnat (152/1820 alumnes) atès pels i per les professionals de la USEE que no es pot incloure en les categories de les "Orientacions" mentre que a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi un 40% (4/10 alumnes) estan en aquesta categoria amb Síndrome de Chirari, Hidrocefalia, Crisi comicial i TEA.

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

15. Per què?

- a) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- b) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- c) Quin és el paper de l'EAP?

6.1.3 Nombre d'alumnes atesos des de la USEE

La resolució "Atenció a la Diversitat", (GC;DE 2014:5) especifica que: *"els professionals assignats a aquestes unitats han d'atendre entre 5 i 10 alumnes"*.

Seguidament, es presenta el comentari realitzat a partir de la resolució citada anteriorment:

C1. Els professionals de la USEE estudiada atenen a través d'aquest recurs a deu alumnes. Per tant, el nombre d'alumnes atesos per la USEE es correspon amb el nombre màxim determinat a l'esmentada resolució.

En aquest context, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE estudiada:

16. Per quina raó arribeu al màxim d'alumnes (10) que es pot atendre a la USEE?
- a) Per què arriben a l'escola derivats per l'EAP?
 - b) Per què tenen necessitats molt especials?
 - c) Per decisió inclusiva del centre?

17. I el curs vinent?

- a) Continuaran aquests deu alumnes assistint a la USEE?
- b) En podreu atendre d'altres alumnes/as de l'escola? O alumnes/as que es matriculin nous?

6.2 Entorns, suports i finalitats curriculars

A continuació, de la mateixa manera que s'ha explicat anteriorment, en aquest apartat s'inicia l'anàlisi dels documents citats en l'apartat 6, els quals estaran vinculats als següents aspectes:

- Suport que reben els alumnes des de la USEE.
- Els diferents perfils professionals de la USE.
- Percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament.
- Funcions dels mestres/as de la USEE.
- L'avaluació dels AA-USEE.

6.2.1 Suport a l'alumnat atès des de la USEE

En relació als alumnes que reben suport des de la USEE en els "Documents per a l'organització i la gestió dels centres (GC.DE, 2015:9) s'afirma que:

"[...] els professionals assignats a aquestes unitats han de centrar prioritàriament la seva intervenció a desenvolupar actuacions que facilitin, tant com sigui possible l'aprenentatge i la participació dels alumnes atesos per professionals de la unitat en les activitats de l'aula ordinària i del centre. Tanmateix, quan sigui necessari, es pot donar suport als alumnes en situacions de grups reduïts i en situacions d'atenció individual o en altres formes d'agrupament d'alumnes.

Seguidament, es presenten de manera clara i ordenada, els comentaris realitzats a partir del document citat anteriorment:

C1: Els professionals de la USSE estudiada realitzen la majoria de les activitats d'aprenentatge amb els AA-USEE a l'aula ordinària. Per tant, els AA-USEE passen la major part del temps lectiu participant en un entorn ordinari.

Això, porta a realitzar les següents preguntes:

18. Perquè els AA-USEE passen la major part del temps lectiu participant en un entorn ordinari?

a) No tenen dificultats molt grans?

b) Els mestres/as tenen molta disponibilitat i actitud per atendre als alumnes?

C.2: Tal com s'especifica a la disposició citada anteriorment, quan és necessari, concretament a les àrees de Català, Castellà i Matemàtiques els/les alumnes/as reben suport en grups reduïts formats exclusivament per alumnat atès pels professionals de la USEE.

A partir d'aquest fet, sorgeixen les següents preguntes a la mestra de la USEE:

19. El suport en grups formats per l'alumnat atès per professionals de la USEE potencia que l'atenció dels alumnes sigui més individualitzada en les àrees que necessitin més suport?

20. Per quina raó?

6.2.2 Els diferents perfils professionals de la USEE

En relació als diferents perfils professionals de la USEE, en l'Informe de valoració de les USEE (2008-09:4) s'especifica que:

"El recurs USEE es configura amb diversos professionals, segons l'etapa educativa: Educació infantil i primària: un/a mestre/a i un/a educador/a".

Seguidament, es presenta el comentari realitzat a partir del document citat anteriorment:

C1. La USEE estudiada està formada per una mestra d'Educació Especial i una educadora. Així doncs, es pot dir que la USEE de l'escola Granollers disposa dels professionals que s'especifica a l'etapa d'Educació Primària en la disposició citada anteriorment.

Per tant, és evident que la USEE estudiada disposa dels professionals que indica la normativa per tal d'atendre als AA-USEE que necessiten un suport més individualitzat.

D'aquest fet, sorgeix la següent pregunta a la mestra de la USEE:

21. Serien necessaris més recursos humans i materials per atendre als alumnes que assisteixen a la USEE?

6.2.3 Percentatge de la distribució del temps de l'alumnat segons el tipus d'agrupament

En relació a la distribució del temps de l'alumnat, segons l'Informe de valoració de les USEE (2008-2009:12) s'especifica que:

"L'anàlisi de la distribució del temps lectiu de l'alumnat s'ha fet diferenciant: la seva participació en grups ordinaris, bé en el marc del grup classe o en grups reduïts ordinaris; l'atenció en grups reduïts específics, formats exclusivament per alumnat atès per professionals de la USEE; l'atenció individual, normalment vinculada a atencions especialitzades (logopèdia, fisioteràpia...)".

Tot seguit, fent referència al document citat anteriorment, es mostra una taula on apareix el percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament:

Figura 31. Taula de distribució del temps de l'alumnat.

Font: Informe de Valoració de les USEE (2008-09).

	Curs 2008-2009		
Agrupaments ordinaris (grup classe i grups reduïts ordinaris)	53%	12%	65%
Grup reduït específic (USEE)	30%		
Atenció individual (logopèdia, fisioteràpia...)	5%		

La taula anterior mostra la distribució del temps de l'alumnat en el curs 2008-09:

- L'alumnat atès pel recurs USEE ha participat el 65% del temps lectiu en entorns ordinaris, bé en el marc del grup classe (53%) o bé en grups reduïts ordinaris (12%).
- Les activitats en grups reduïts específics ocupen, la tercera part de la jornada escolar (30%), mentre que només es dedica una petita part del temps lectiu (5%) a l'atenció individualitzada, habitualment per a atenció de logopèdia, fisioteràpia, etc.

L'alumnat atès des de la USEE de l'escola Granollers, d'acord amb les categories exposades anteriorment, es distribueixen de la següent manera:

Figura 32. Taula de distribució de temps de l'alumnat.

Font: Elaboració pròpia.

	Curs 2008-2009
Agrupaments ordinaris (grup classe).	70%
Grup reduït específic (USEE).	30%
Atenció individual (logopèdia, fisioteràpia...).	0%

La taula anterior mostra la distribució del temps de l'alumnat en el curs 2015-2016:

- L'alumnat atès pel recurs USEE de l'escola Granollers ha participat el 70% del temps lectiu en entorns ordinaris.
- Les activitats en grups reduïts específics (USEE) ocupen, la tercera part de la jornada escolar (30%), mentre que a l'atenció individualitzada (atenció de logopèdia, fisioteràpia...) no es dedica temps lectiu (0%).

Seguidament, es presenten de manera clara i ordenada, els comentaris realitzats a partir de l'anàlisi anterior:

C.1 A la USEE de l'estudi, el temps que l'alumnat que participa en l'entorn de les aules ordinàries és superior a allò que es registra a l'Informe de valoració de les USEE (CG;DE, 2008-09).

Aquest fet, genera la següent pregunta a la mestra de la USEE:

22. Que no hi hagi cap AA-USEE que necessiti l'atenció d'un logopeda o un fisioterapeuta permet potenciar més la participació dels AA-USEE en l'aula ordinària?

C.2: A la USEE estudiada sembla que el percentatge de la distribució del temps de l'alumnat és similar a allò que es registra a l'Informe de valoració de les USEE (CG;DE, 2008-09) en relació al percentatge de temps lectiu en el qual els alumnes realitzen activitats en grups reduïts específics (USEE) en determinades àrees, en aquest cas en: Català, Castellà i Matemàtiques en funció de les condicions i les necessitats dels alumnes.

D'aquest fet, sorgeix la següent pregunta:

23. Els professionals de la USEE estudiada creuen que l'atenció dels AA-USEE en grups reduïts específics (en determinades matèries) és necessari per millorar el seu procés d'aprenentatge?

6.2.4 Funcions dels professionals de la USEE

En relació a les funcions que han de realitzar els professionals de la USEE, segons, el "Documents per a l'organització i la gestió dels centres" (DE;GC 2015:9) especifica que correspon als professionals de la USEE:

- *"Elaborar el pla individualitzat de l'alumne atès pels professionals de la USEE, que ha d'establir prioritats educatives, estratègies per facilitar la participació de l'alumne en les activitats de l'aula ordinària i del centre, activitats d'atenció individual o en grup reduït, criteris de seguiment i d'avaluació i qualsevol altre aspecte relacionat amb l'especificitat del pla que es consideri convenient.*
- *Elaborar materials específics que facilitin l'aprenentatge i la participació dels alumnes en les activitats del grup ordinari.*
- *Acompanyar els alumnes en la participació en les activitats de l'aula ordinària.*
- *Impartir les activitats específiques, individuals i en grup reduït, que els alumnes de la unitat requereixin.*
- *La tutoria individual dels alumnes que atén".*

Seguidament, es presenten de manera clara i ordenada, els comentaris realitzats a partir del document citat anteriorment:

C.1: A la USEE estudiada, tots els alumnes disposen d'un Pla Individualitzat (PI).

Aquest fet, planteja les següents qüestions a la mestra de la USEE:

24. Qui és l'encarregat/da de crear els PI?
25. Com s'enfoca en els PI l'atenció i el suport a l'aula ordinària? (dels alumnes que assisteixen a la USEE).
26. Qui s'ocupa d'adaptar els materials pels AA-USEE? Com ho fa?

C.2: Tal com s'especifica a la normativa citada anteriorment, els professionals de la USEE estudiada són els encarregats de crear els materials necessaris perquè els AA-USEE les puguin realitzar en el grup ordinari.

Alguns dels materials adaptats per treballar a l'aula ordinària amb els AA-USEE són per exemple, els dossiers dels diferents temes de Medi Natural, Medi Social i Música.

Aquest fet, genera la següent qüestió a la mestra de la USEE:

27. Quins materials es fan servir a la USEE per treballar les àrees de matemàtiques i llengua?
28. Qui s'encarrega de fer la tutoria individual amb els pares dels nens/es que van a la USEE? Per què?

6.2.5 Avaluació dels AA-USEE

En relació a l'avaluació, el document, "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE- ", (DEGC, 2008:5), s'especifica que:

"El marc de referència per a l'avaluació serà el que estigui recollit en el Pla Individualitzat corresponent."

Seguidament, es presenten de manera clara i ordenada, els comentaris realitzats a partir del document citat anteriorment:

C.1: A la USEE estudiada, l'avaluació no està inclosa dins del PI sinó que es troba en un altre document a part, concretament, en un Excel on apareixen els objectius, els criteris d'aprenentatge...

Aquest fet, genera les següents preguntes a la mestra de la USEE:

29. El PI i l'avaluació de cada AA-USEE formen part d'un mateix document?
Per què?
30. Com es porta a terme l'avaluació dels AA-USEE?
31. Els AA-USEE s'avaluen amb els mateixos objectius i criteris d'avaluació que la resta d'alumnes? Per què?

7. Confrontació de dades documentals i dades extretes del qüestionari

En aquest apartat es presenta el contrast de les qüestions que s'han formulat a partir de l'anàlisi dels documents normatius i del centre, amb les respostes donades per la mestra de la USEE estudiada a les preguntes sorgides durant aquesta anàlisi.

Aquestes qüestions es presenten a partir dels següents subapartats:

- Alumnat que ser atès des de la USEE.
- Proporció d'alumnat atès des de la USEE i les proporcions a les USEE en l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09).
- El nombre d'alumnes que rep suport de la USEE.

7.1 AA-USEE

7.1.1 Alumnat que pot ser atès des de la USEE

Inicialment, s'ha preguntat a la mestra de la USEE per què sis dels deu alumnes que s'atén des de la USEE tenen trets previstos a la normativa (discapacitat intel·lectual moderada, discapacitat motora, trastorn generalitzat del desenvolupament...) però en canvi, trobem quatre alumnes que possiblement, no estan previstos a la normativa (Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis comicials i TEA):

"Són alumnes amb pluridiscapacitats, és a dir, que tenen discapacitat intel·lectual i altres discapacitats o trastorns associats. Per tant, estarien dins els trets previstos a la normativa". (Qüestionari; resposta 1).

Per tant, no és que l'alumnat que s'atén des de la USEE estudiada no estigui previst en la normativa, com es pensava inicialment, sinó que tal com explica la mestra de la USEE són pluridiscapacitats, és a dir, són alumnes que tenen una discapacitat intel·lectual i altres discapacitats o trastorns associats com per exemple: Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis comicials...

De fet, amb la resposta obtinguda queda clar que els alumnes categoritzats com "altres" i que es consideraven que possiblement no estaven previstos a la normativa, resulta que són aquells que més suport necessiten des de la USEE, ja que com s'ha esmentat anteriorment, són pluridiscapacitats. Precisament per això, potser aquests "altres" són els alumnes que necessiten més atenció des del recurs de la USEE.

Arribats a aquest punt, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si creia necessari actualitzar les categories de la normativa:

"Caldria actualitzar tot el que fa referència a les USEE: donar més pautes o directrius de com organitzar i gestionar les aules...". (Qüestionari; resposta 2).

Així doncs, d'acord amb la resposta de la mestra de la USEE, fóra convenient revisar les categories establertes a la normativa i per descomptat, tenir en compte les categories universals.

Tenint en compte que la mestra de la USEE estudiada també considera convenient revisar les categories establertes a la normativa, s'ha preguntat a la mestra si coneixia per què l'administració no ha actualitzat les categories des de l'any 2008-2009:

"No ho sé, en principi des de la Generalitat es treballa cap a la inclusió de l'alumnat, també s'havia parlat de fer desaparèixer els CEE. Suposo que és un problema econòmic o de prioritats". (Qüestionari; resposta 3).

Per tant, no s'acaba d'entendre quin és el motiu real pel qual el Departament d'Ensenyament no actualitza les categories que van fer servir a l'Informe de valoració de les USEE (2008-09). Potser, i d'acord amb la mestra de la USEE és perquè no interessa fer una inversió econòmica en aquest recurs posat que abans hi ha altres prioritats.

A més, s'ha aprofitat per preguntar a la mestra si coneixia l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) i si s'havia fet un altre informe de valoració posteriorment:

"Sí, que el conec i no s'ha fet cap altra revisió. A part, no hi ha cap estudi sobre el tipus d'ensenyament - aprenentatge (continguts i objectius o competències bàsiques) que es treballen". (Qüestionari; resposta 4).

Efectivament, la mestra de la USEE confirma que, tal com s'ha dit al llarg del treball, no s'ha fet un altre estudi ni revisió sobre l'ensenyament i l'aprenentatge que es porta a terme des del recurs de la USEE.

Per tant, possiblement seria convenient tornar a avaluar el conjunt d'USEE de Catalunya amb l'objectiu de reflexionar sobre el model de funcionament de les unitats de suport a l'educació especial (USEE) i sobre la incidència d'aquestes en el desenvolupament dinàmica educativa, escolar i social dels alumnes.

A més, s'ha preguntat a la mestra de la USEE per què les categories que es fan servir en els documents "Informe de valoració de les USEE" (GC;DE, 2008-09) i "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008) són diferents:

"No ho sé." (Qüestionari; resposta 5).

Alhora, quan s'ha preguntat per quina raó en els documents prominents de l'administració educativa de Catalunya no se n'empren ni es fa cap referència a la classificació de l'OMS o d'altre origen utilitzats internacionalment, s'ha obtingut la mateixa resposta:

"No ho sé". (Qüestionari; resposta 6).

Tal com es pot veure, en les dues preguntes anteriors, no s'ha obtingut una resposta que permeti resoldre els interrogats plantejats, ja que la mestra de la USEE no sap les respostes a aquestes preguntes.

Per tant, resulta difícil formular qualsevol explicació raonable a perquè a l'Informe de valoració de les USEE" (GC;DE, 2008-09) no s'hi empren les categories normatives acordades prèviament a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial" (2008).

En resum, no s'ha trobat cap explicació que permeti entendre perquè en els dos documents les relacions d'alumnat mostren categories de diferent formulació.

A continuació, s'ha preguntat a la mestra si la inspecció d'ensenyament actua amb criteris d'interpretació tan amplis que no s'oposa a l'atenció en USEE d'alumnes no inclosos en cap categoria normativa:

"La normativa no és específica. En el cas de la USEE de la meva escola, tot l'alumnat que rep aquest suport té discapacitat intel·lectual, per tant, entre dins la categoria de la normativa. A part, poden tenir altres trastorns o síndromes associats". (Qüestionari; resposta 7).

Amb la resposta obtinguda per la mestra de la USEE novament, queda totalment refutada la interpretació sorgida al llarg del treball, la qual feia referència a què des de la USEE estudiada possiblement, s'atenia a alumnat no previst en els documents normatius.

Malgrat que des de la USEE estudiada també reconeixen que la normativa no és específica, defensen que a la USEE de la seva escola tot l'alumnat que rep aquest suport té discapacitat intel·lectual, és a dir, que tal com s'ha dit anteriorment, aquests alumnes si estan dins de la categoria normativa. I no només això, sinó que alguns d'ells tenen altres trastorns o síndromes associats.

Tenint en compte que la normativa no és clara, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si aquest recurs pot ser interpretat i entès en cada centre de manera diferent:

"Sí, ja que no hi ha cap directriu que et marqui quina línia s'ha de seguir". (Qüestionari; resposta 8).

Amb aquesta resposta, es reafirma que la mestra no té clar quin és el camí que han de seguir els professionals d'aquest recurs per oferir suport als alumnes, ja que com explica la mestra de la USEE, no hi ha cap directriu clara que marqui als centres què és el que han de fer.

En aquest context, es planteja a la mestra si la USEE té una finalitat prou definida:

"La finalitat és treballar per l'atenció a la diversitat de l'alumnat. El com és el que no tenim definit". (Qüestionari; resposta 9).

Malgrat que la mestra de la USEE estudiada té clar quina és la finalitat d'aquest recurs, li manca saber de quina manera treballar l'atenció a la diversitat de l'alumnat per tal que tots puguin gaudir d'una atenció adequada a les seves necessitats.

Així doncs, es pregunta a la mestra si no fóra convenient desenvolupar una nova recerca independentment del Departament d'Ensenyament que identifiqués les diferents interpretacions les quals s'haurien de basar en les classificacions internacionals per tal que es poguessin optimitzar recursos per a l'alumnat:

"Crec que és necessari que es porti a terme, ja que és un recurs el qual s'imparteixen diners i recursos i que no queden definides les tasques (si les funcions dels professionals que hi treballen). Per altra banda, el curs passat i aquest, els inspectors fan preguntes específiques sobre el funcionament i l'alumnat de les USEE, però no sé si és per fer un informe, per recollir informació...". (Qüestionari; resposta 10).

Per tant, la mestra de la USEE, també considera que seria convenient portar a terme una recerca independentment del Departament d'Ensenyament per tal que les tasques dels professionals de la USEE quedessin clarament definides.

I és que, la USEE és recurs que requereix un finançament públic força costós i, per això, tots aquests aspectes haurien d'aparèixer explicats d'una manera clara per evitar les diverses interpretacions en relació a aquest recurs.

Ahora, sembla quelcom positiu que els inspectors comencin a preguntar i a interessar-se sobre el funcionament i l'alumnat atès des de les USEE, ja que d'acord amb el que explica la mestra de la USEE podria ser un primer pas per començar a recollir dades per elaborar posteriorment, un nou informe de valoració del conjunt d'USEE de Catalunya.

7.1.2 Proporció d'alumnat atès des de les USEE

Tenint en compte les proporcions d'alumnat atès des de les USEE es pregunta a la mestra, per què segons l'Informe de valoració de les USEE (2008-09) apareix un 9% d'alumnes que presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals) i en canvi, a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:

"Des de la USEE no triem ni l'alumnat que atenem ni escollim el tipus de discapacitat que tenen". (Qüestionari; resposta 11 -a-).

A partir d'aquesta resposta, la mestra de la USEE argumenta clarament que els professionals no decideixen l'alumnat que atendran des de la USEE i que per tant, no tenen cap alumne/a amb discapacitats sensorials a l'escola perquè no li han enviat i no perquè des del centre no es vulguin fer responsables d'aquests/es alumnes/as.

En aquest context, es planteja a la mestra si coneix on són aquests alumnes (en una altra escola, en un CEE...):

"No ho sé, podria ser que estiguessin escolaritzats al CEE o potser estan escolaritzats en una altra USEE". (Qüestionari; resposta 11 -b-).

Continuant amb les proporcions indicades a l'informe de valoració de les USEE (2008-09), es pregunta a la mestra de la USEE per què a l'informe apareix un 13% d'alumnes que presenten discapacitats intel·lectuals severes / profundes i en canvi, a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:

"En aquest moment no tenim cap alumne amb aquestes característiques. Fa 3 cursos teníem tres alumnes amb aquestes característiques". (Qüestionari; resposta 12 -a-).

Per tant, com s'ha dit anteriorment, no és que des de la USEE estudiada no s'atengui a alumnes amb discapacitats intel·lectuals severes / profundes sinó, que tal com explica la mestra de la USEE ha coincidit que, durant tres cursos escolars no els ha arribat cap alumne/a amb aquestes característiques.

En aquest context, es torna a plantejar a la mestra de la USEE si coneix on són aquest alumnes (en una altra escola, en un CEE...):

"Estan ubicats en una altra USEE o en el CEE". (Qüestionari; resposta 12 -b-).

Seguidament, es pregunta a la mestra per què a l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) apareix un 4% de l'alumnat que presenten discapacitats motores i en canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 1% dels alumnes/as amb aquesta discapacitat:

"Des que estic a l'escola (fa 7 anys) només hem tingut un alumne amb aquestes característiques." (Qüestionari; resposta 13 -a-).

Així doncs, tal com s'ha dit en la pregunta anterior, no és que des de la USEE estudiada no s'atengui a alumnes discapacitats motores, sinó que tal com explica la mestra de la USEE, només han tingut un/a alumne/a amb aquestes característiques al llarg dels set anys que porta treballant a la USEE d'aquesta escola.

Novament, es planteja a la mestra si coneix on són aquests alumnes (en una altra escola, en un CEE...):

"Deuen estar escolaritzats en un altre centre". (Qüestionari; resposta 13 -b-).

De nou, es pregunta a la mestra per què a l'Informe de valoració de les USEE (2008-09) apareix un 24% de l'alumnat que presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament i en canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 10% dels alumnes/as amb aquest trastorn:

"Són la tipologia d'alumnes que ens deriven des de l'EAP. També s'ha de tenir en compte que aquests tipus de discapacitats, que no són del tot clares, van per èpoques. És a dir, abans un percentatge elevat d'alumnes tenien trastorn del desenvolupament i ara venen diagnosticats o s'estan diagnosticant com a TEA- TDAH - TDA". (Qüestionari; resposta 14 -a-).

A través de la resposta es pot deduir que, segons la seva opinió, no hi ha una claredat en el diagnòstic pel que fa l'alumnat que presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament, ja que antigament si que hi havia un

percentatge elevat d'alumnes amb aquest trastorn. En canvi, actualment hi ha un percentatge molt més elevat d'alumnes diagnosticats amb TEA -TDH -TDA.

Seguidament, es planteja a la mestra si coneix on són aquests alumnes (en una altra escola, en un CEE...):

"En una altra USEE o CEE". (Qüestionari; resposta 14 -b-).

Per acabar, es pregunta a la mestra de la USEE per què a "l'Informe de valoració de les USEE" (GC;DE, 2008-09) apareix un 9% de l'alumnat que no es pot incloure en les categories de les "Orientacions l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008) i en canvi, a la USEE estudiada n'hi ha un 4% dels alumnes que estan en aquesta categoria:

"La majoria dels alumnes atesos tenen certificat de disminució, i això fa que hagin de tenir un diagnòstic clar, encara que es revisi i que pugui variar. Demanem aquest certificat perquè d'aquesta manera tenim accés a les beques MEC que cobreixen part de les necessitats de menjador, transport i beques de reeducació pedagògica i psicològica. En 2008 (any en què es va realitzar aquest informe) no era necessari aquest certificat". (Qüestionari; resposta 15 -a-).

Amb la resposta anterior, queda clar que el fet que els alumnes presenten un certificat de disminució vol dir que tenen un diagnòstic clar, malgrat que es pugui modificar en futures revisions.

Aquest diagnòstic els permet obtenir el certificat de disminució, la qual cosa els dóna accés a les beques MEEC, per tal que puguin cobrir algunes de les seves necessitats bàsiques.

La mestra de la USEE aprofita la pregunta realitzada anteriorment per especificar que:

"Hi ha famílies que vénen a matricular l'alumne a l'escola perquè hi ha USEE, però aquesta no és la via per poder rebre aquest suport. Si no venen a través de l'EAP, no es poden matricular a la USEE (si a l'escola).

L'EAP, en general, té diferents funcions.

- 1. Preinscripcions i matriculació de l'alumnat: sense l'informe de l'EAP, no es poden matricular els alumnes a la USEE.*
- 2. Assessorament: ofereix assessorament durant el curs, tant als professionals de la USEE, com als tutors, com a les famílies. S'encarrega de fer derivacions a serveis externs, si és necessari". (Qüestionari; resposta 15).*

Així doncs, des de la USEE estudiada els professionals no trien l'alumnat al qual ofereixen suport sinó que és l'EAP qui els adreça els/les alumnes/as i per tant, no és quelcom que depengui del centre.

7.1.3 Nombre d'alumnes que rep suport des de la USEE

Tenint en compte que la normativa diu que el nombre màxim d'alumnes que es pot atendre des del recurs de la USEE és de deu alumnes, s'ha preguntat a la mestra de la USEE estudiada per quina raó des de la USEE del centre s'atén al nombre màxim d'alumnes, la seva resposta ha sigut la següent:

"Perquè arriben a l'escola derivats per l'EAP". (Qüestionari; resposta 16).

De manera que, el nombre d'alumnes atesos des de la USEE es correspon amb el nombre màxim determinat a la normativa perquè així ho determina l'EAP.

A continuació, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si el curs vinent, continuarien aquests deu alumnes reben suport des de la USEE, i la seva resposta ha sigut la següent:

"Sí, des que es va ampliar la ràtio a 10, sempre hem tingut al màxim. Tants alumnes marxen, tants entren". (Qüestionari; resposta 17 -a-).

Per tant, d'aquesta resposta es dedueix que en el moment que hi ha una plaça lliure a la USEE estudiada, l'EAP envia a un altre/a nen/a per tal que no quedi cap vacant i així, possiblement oferir suport al màxim d'alumnes possibles.

En aquest context, es pregunta a la mestra si des de la USEE es poden atendre a altres alumnes de l'escola o alumnes que es matriculin nous:

"Sí, a l'escola hi ha algun alumne amb dictamen i que compleixen els requisits, pot passar a formar part de la USEE. Normalment, una plaça per curs és per l'escola (sempre que hi hagi algun alumne que compleixin amb les característiques). Si no, tot són alumnes que venen d'altres centres de la comarca". Qüestionari; resposta 17 -b-).

Per tant, si en el centre es matricula un/a alumne/a amb dictamen, aquest rebrà suport des de la USEE del centre sempre que compleixi tots els requisits.

7.2 Entorns, suports i finalitats amb relació al currículum

En aquest, com s'ha dit anteriorment, es presenta el contrast de les qüestions que s'han formulat a partir de l'anàlisi dels documents normatius i del centre, amb les respostes donades per la mestra de la USEE a les preguntes sorgides durant aquesta anàlisi.

Aquestes qüestions es presenten a partir dels següents subapartats

- Suports a l'alumnat des de la USEE.
- Diferents perfils professionals de la USEE.
- Percentatges de distribució del temps de l'alumnat segons modalitats d'agrupaments i entorns.
- Funcions dels professionals de la USEE.
- Avaluació dels AA-USEE.

7.2.1 Suports a l'alumnat atès des de la USEE

En relació als suports que reben els alumnes des de la USEE, s'ha preguntat a la mestra de la USEE per què els AA-USEE passen la major part del temps lectiu participant en un entorn ordinari:

"Perquè la funció principal de la USEE és oferir les eines, suports i ajuts a l'escola perquè es vagi cap a la inclusió de tot l'alumnat. Per tant, depenent de les àrees, ens marquem uns objectius o altres. Hi ha àrees que són perquè l'alumne de la USEE avanci en els seus coneixements acadèmics (lectura, escriptura, numeració, operacions, euros) i altres que són perquè avancin en la socialització seva, del grup classe, de les famílies i dels docents.

Partint d'aquí, les àrees de llengua catalana i matemàtiques són les d'avançar en coneixements acadèmics, se solen situar en la franja horària de 9 - 11.

En les altres àrees treballem la socialització, i implícitament també es treballen els continguts acadèmics i altres de cultura general". (Qüestionari; resposta 18).

Per tant, és evident que des de la USEE estudiada els professionals que hi participen tenen molt clar que per iniciar un camí cap a la inclusió és necessari oferir als alumnes diverses eines, suports i ajuts basats en els coneixements acadèmics i alhora, en la socialització amb el grup classe, les famílies i els docents.

Així doncs, d'acord amb la mestra de la USEE, des d'aquest recurs els alumnes poden desenvolupar-se en un entorn ordinari normalitzat i amb possibilitat de socialització.

És per aquest motiu que, tal com s'havia esmentat en l'apartat anterior els professionals de la USEE estudiada realitzen la majoria de les activitats d'aprenentatge amb els AA-USEE a l'aula ordinària potenciant així la participació d'aquests alumnes en un entorn ordinari.

Alhora, no es pot oblidar que cal tenir en compte que els AA-USEE requereixen en determinats moments un espai amb una atenció més individualitzada, en aquest cas la USEE, per treballar les àrees esmentades anteriorment.

I és que, des de la USEE estudiada es treballa per àrees del currículum, és a dir, fan un enfocament que permet capacitar a l'alumne per l'entorn i per les competències curriculars. De manera que, el suport s'estructura a partir de les àrees que apareixen en el currículum i de les necessitats que tenen els alumnes per aprendre a l'entorn escolar.

En aquest context, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si els alumnes que reben suport des d'aquest recurs tenen dificultats molt grans:

"Tot l'alumnat de la USEE en les àrees de llengua catalana i matemàtiques les realitzen fora l'aula ordinària. A l'aula ordinària, l'alumnat que té més dificultats rep més suport, i el que té menys doncs menys". (Qüestionari; resposta 18).

Per tant, queda clar que els alumnes reben suport des de la USEE en funció de les seves dificultats. A més, la mestra aclareix que tots els AA-USEE realitzen les àrees de llengua catalana i matemàtiques fora de l'aula ordinària.

Seguidament, s'ha preguntat a la mestra si el professorat del centre té disponibilitat i actitud per atendre als AA-USEE:

"Més que disponibilitat, tenen predisposició i una bona actitud. Quan l'alumnat és a l'aula ordinària, tenen el material adaptat a les seves capacitats (normalment un nivell més baix perquè puguin ser autònoms en el seu treball) per tal de seguir l'aula.

Els alumnes USEE tenen els llibres igual que el grup classe així poden seguir les explicacions del docent (mirar les imatges o les lectures). A l'hora de fer les activitats, és el moment que tenen la feina adaptada.

Aquestes adaptacions, no només són útils per l'alumnat de la USEE, sinó que també s'utilitza per l'alumnat d'AA i el d'EE". (Qüestionari; resposta 18 -b-).

De la resposta donada per la mestra de la USEE es dedueix que, gràcies a les adaptacions que els AA-USEE tenen de les diferents matèries permet que aquests puguin compartir més temps en un entorn ordinari, ja que disposen dels llibres que tenen tots els seus companys (fet que els permet seguir la classe) i a l'hora de treballar, se'ls proporciona un material adaptat a les seves necessitats per tal que, de manera autònoma, puguin realitzar les activitats.

A més, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si el suport en grups reduïts formats per l'alumnat atès pels professionals de la USEE potencia que l'atenció dels alumnes sigui més individualitzada en les àrees que necessitin més suport:

"Sí, és dóna una atenció específica, ja que els grups són de 4 o 5 nens com a molt".
(Qüestionari; resposta 19).

Així doncs, amb aquests grups reduïts es garanteix als alumnes, una atenció individualitzada i adequada a les seves necessitats individuals. D'aquesta manera, els AA-USEE podran adquirir amb més facilitat els coneixements en les àrees que més suport necessitin.

En aquest mateix context, s'ha preguntat a la mestra si els AA-USEE reben suport fora de l'aula ordinària perquè el nivell dels AA-USEE és molt diferent del nivell dels alumnes/as de l'aula ordinària:

"El nivell acadèmic en les àrees instrumentals és molt diferent, ja que si no, no estarien a la USEE del nostre centre (tot l'alumnat que rep suport té discapacitat intel·lectual). En canvi, hi ha àrees que tenen el mateix nivell o fins i tot més elevat (educació física, arts plàstiques o musicals), a nivell oral, en temes de medi natural i social". (Qüestionari; resposta 20).

Per tant, el fet de rebre suport des de la USSEE no vol dir necessàriament, que els alumnes tinguin un nivell més baix que la resta de companys de l'aula ordinària, però si és cert que, tal com diu a mestra de la USSE no podem oblidar que els AA-USEE tenen discapacitats intel·lectuals i que per tant, el nivell acadèmic en les àrees instrumentals és molt diferent.

7.2.2 Diferents perfils professionals de la USEE

Tenint en compte l'equip de professionals que atenen a l'alumnat des de la USEE estudiada, s'ha preguntat a la mestra si considera que serien necessaris més recursos humans i materials per atendre als alumnes que assisteixen a la USEE:

"Recursos humans: Jo crec que si, ja que ens han augmentat la ràtio d'alumnes i no els suports humans. Una mestra i una educadora no són suficients. Depèn del tipus d'alumnat, n'hi ha que són poc autònoms, després hem de donar suport a l'aula un 80% de les hores. En aquest cas, si l'alumne no pren més autonomia, alguna vegada l'hem hagut de derivar al CEE.

Recursos materials: la majoria de material els creem des de l'escola, ja que hi ha pocs materials publicats que segueixen una seqüenciació progressiva, lenta i metòdica". (Qüestionari; resposta 21).

Malgrat que la USEE estudiada està formada pels professionals necessaris segons la normativa (una mestra d'Educació Especial i una educadora) queda reflectit que són necessaris més recursos humans per atendre als alumnes, ja que tal com explica la mestra han augmentat la ràtio de l'alumnat que pot rebre suport des de la USE, però no s'augmenta l'equip de professionals per atendre'ls.

De fet, explica que en el cas que un nen/a no adquireixi progressivament autonomia, se'l deriva a un CEE, ja que els alumnes han de participar un 80% del temps lectiu en entorns ordinaris.

A més, resulta interessant conèixer que els professionals de la USEE s'encarreguen de fer la major part de les adaptacions dels seus alumnes/as posat que consideren que hi ha pocs materials publicats que segueixen una seqüenciació progressiva.

Per tant, l'atenció i el suport que reben aquests alumnes implica utilitzar materials que no són gens especials, ja que les adaptacions es realitzen a partir dels llibres de text que fan servir la resta dels companys a l'aula ordinària.

De manera que, l'enfocament de l'escola sembla que és basa en els suports en els components ordinaris, habituals i regulars que es treballen a l'aula ordinària.

7.2.3 Percentatges de distribució del temps de l'alumnat segons modalitats d'agrupaments i entorns

En relació al percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament, s'ha preguntat a la mestra si el fet que no hi hagi cap AA-USEE que necessiti l'atenció d'un logopeda o un fisioterapeuta permet potenciar més la participació dels AA-USEE en l'aula ordinària:

"Tenim un alumne que necessita ajuda logopèdica i psicomotriu, però no és prou "greu" per rebre suport a través de l'EAP. Per tant, a través de les beques, es demana ajuda a experts en cada àmbit.

Contestant la pregunta, el fet que la part de llengua i de mobilitat s'acosti el màxim al qual realitzen els nens de la seva edat, facilita la integració en el grup. Però, el més important és la connexió i el coneixement que tenen del món que els envolta, d'aquesta forma poden donar la seva opinió i participar en les diferents àrees i converses amb els companys". (Qüestionari; resposta 22).

Pel que explica la mestra, en la USEE estudiada no hi ha cap alumne amb una disminució auditiva, però des de l'EAP no poden derivar a aquest l'alumne al CREDA sinó que es demana ajuda al Departament d'Ensenyament a través de beques per tal que els experts pertinents atenguin aquest alumne.

Tot seguit, s'ha preguntat a la mestra si els professionals de la USEE estudiada creuen que l'atenció dels AA-USEE en grups reduïts específics (en determinades àrees) és necessari per millorar el seu procés d'aprenentatge:

"Sí, com he explicat anteriorment, s'ha de tenir en compte dos aspectes: que l'alumne avanci en coneixements sobre ell mateix i que es relacioni amb els nens de la seva edat. Per tant, és necessari que hi hagi hores que rebin aquest ensenyament més específic i sistemàtic que l'ajudin a millorar en, bàsicament, lectura, escriptura, numeració, operacions". (Qüestionari; resposta 22).

La resposta obtinguda per la mestra deixa ben clar que des de la USSE estudiada tenen com a prioritat no només que els alumnes/as avancin en els

coneixements acadèmics sinó que també donen molta importància a què l'alumne es conegui a si mateix i es relacioni amb nens i nenes de la seva edat.

7.2.4 Funcions dels professionals de la USEE

En relació a les funcions dels mestres/as de la USEE, van sorgir tot un seguit de preguntes com per exemple, qui era l'encarregat de crear els PI:

"Els PI ja els tenim creats, cada any marquem els objectius i es seleccionen els continguts que treballarem durant l'any; però si s'han de fer de nou, el realitza el mestre de cada àrea, amb el suport de la mestra de la USEE (si cal). A més, els PI permet múltiples adaptacions en funció de les necessitats de cada alumne/a i és fruit d'un recull de diferents informacions relacionades amb l'elaboració d'aquests Plans". (Qüestionari; resposta 24).

Així doncs, a la USEE on s'ha portat a terme l'estudi, tots els alumnes disposen d'un PI creat pel mestre/a de cada àrea, amb el suport de la mestra de la USEE (sempre que sigui necessari) per tal de poder donar resposta a les situacions singulars i complexes de determinats alumnes.

A més, tenint en compte la resposta de la mestra de la USEE, cada any s'elaboren els objectius i es seleccionen els continguts que els alumnes/as treballaran durant l'any tenint com a referència el currículum general d'Educació Infantil i Primària. D'aquesta manera, al final del curs escolar, es disposa d'informació per ajustar l'avaluació a les necessitats educatives dels AA-USEE.

En aquest context, es va preguntar a la mestra com s'enfoca en els PI l'atenció i el suport a l'aula ordinària (dels alumnes que assisteixen a la USEE):

"Al PI tenim els objectius, continguts i criteris d'avaluació seqüenciats per àrees:

- 1. En llengua catalana, castellana, anglès i matemàtiques, educació física: tenim seqüenciats els mínims des d'infantil fins a cicle mitjà (4t primària).*
- 2. Medi natural, social, música, robòtica: tenim els mínims que demanem per tema.*
- 3. Tenim seqüenciats el tema d'autonomia personal.*

A partir d'aquí, les àrees de l'apartat 1 són acumulatives, és a dir, quan s'assoleix un objectiu es passa al següent. L'apartat 2 són diferents cada any. I l'apartat 3 és sempre el mateix.

Avalua el PI el mestre/a que imparteix cada àrea.

Sobre el seu horari, les hores de llengua catalana, matemàtiques i pla lector (els que no han accedit a la lectura o encara es mostren insegurs) es realitzen a la USEE.

Les hores que hi ha dos mestres a l'aula (robòtica, tallers d'escriptura i racons) no es dota de més suport.

En les àrees de castellà, anglès, una sessió tenen suport dins l'aula i l'altre sessió no. En l'àrea de medi natural, com que es treballa a nivell experimental, tenen suport les dues sessions.

A partir d'aquí, hi ha alumnes que se li ha de donar més suport en una àrea o en una altra. I n'hi ha que no necessiten suport a l'aula". (Qüestionari; resposta 25).

Tal com podem veure a la resposta anterior, la mestra de la USEE explica que hi ha alumnes que se li ha de donar més suport en una àrea que en un altre. Per tal d'oferir el suport que necessiten els AA-USEE, se'ls proporciona materials adaptats per treballar a l'aula ordinària.

En aquest context, s'ha preguntat a la mestra qui era la persona que s'ocupava d'adaptar els materials als AA-USEE:

"L'adaptació dels materials els realitza la tutora i l'educadora de la USEE. Si són els materials per les àrees de l'aula ordinària es penja al DRIVE de l'escola i cada mestre els va imprimint segons el ritme i les necessitats de l'alumne. Quan s'acaba el material o s'han de crear de nous, es comenta als professionals de la USEE i es creen de nous o es busquen els adequats.

Si és el material de les àrees de català i mates, també el fem des de la USEE. Els materials que no adaptem i que ho fan els especialistes és a anglès i música.

El mestre de l'aula ordinària és l'encarregat de gestionar la participació de l'alumne de la USEE i el treball específic dins el grup-classe i adaptació de les activitats que no siguin escrites". (Qüestionari; resposta 26).

Alhora, s'ha preguntat a la mestra quins materials fan servir a la USEE per treballar les àrees de matemàtiques i llengua:

"Àrea de mates:

- *Dossier de numeració fins al 999 creat per nosaltres on es treballa la numeració; número anterior i posterior; més gran i més petit; centenes, desenes i unitats; sumes i restes.*
- *Quaderns d'estratègies matemàtiques, problemes... Quadern Matejocs de Salvatella.*
- *Dossiers específics creats per treballar mesura, estadística, ...*
- *A través de l'ordinador: numeració i jocs matemàtics.*

Àrea de llengua catalana:

Lectura

- *Quan comencen a llegir: "L'estel " editorial EUMO (6 llibres)*
- *Quan han acabat el procés de lectoescriptura de L'Estel passem al Lectojocs de Salvatella i el Lector de l'editorial Nadal.*
- *Si no accedeixen a la lectura, es treballa amb imatge- paraules dels menús (lectura global).*

Esriptura:

- *Dossiers progressius d'escriptura per lletres creats per nosaltres (15 dossiers). Comencen les l'escriptura per noms, després determinant + nom i passem a l'escriptura de frases.*
- *Treballem amb imatges que els interressi per crear frases.*
- *Dossiers específics per treballar expressió escrita per temes: descripció, carta, conte, poemes...*

Llengua castellana:

- *Dossiers creats per nosaltres que treballa vocabulari (15 dossiers).*
- *Quaderns de castellà editorial Cruïlla.*

Llengua anglesa:

- *Dossiers creats per la mestra d'anglès amb vocabulari dels temes.*" (Qüestionari, resposta 27).

Com s'ha dit anteriorment, amb aquesta resposta queda reflectit que els professionals de la USEE creen els seus propis dossiers i fan les adaptacions necessàries pels alumnes/as per tal que aquests aprenguin els continguts ordinaris i habituals que es treballen a l'aula ordinària.

A continuació, s'ha preguntat a la mestra qui era l'encarregat/da de fer la tutoria individual amb els pares dels nens/es que van a la USEE:

"La tutoria individual es porta terme conjuntament el tutor de l'aula ordinària i el de la USEE, ja que tenim la cotutoria de l'alumnat. És a dir, la tutoria és compartida. Al principi i final de curs, com a mínim, també intervé l'EAP en les reunions amb els pares". (Qüestionari, resposta 28).

Per tant, la mestra de la USEE i la tutora de l'aula ordinària són les encarregades de fer la tutoria individual dels alumnes que atenen i d'informar els pares o tutors legals del procés d'aprenentatge de l'infant, ja que ambdues professionals comparteixen l'educació dels AA-USEE.

7.2.5 Avaluació dels AA-USEE

En relació a l'avaluació, s'ha preguntat a la mestra de la USEE si el PI i l'avaluació de cada AA-USEE formen part d'un mateix document:

"Sí, en una de les parts del PI hi ha l'avaluació. A part, tenen un informe trimestral igual que tot l'alumnat de primària, on es posa la nota i s'explica als pares què ha treballat (segons el seu PI)". (Qüestionari; resposta 29).

Per tant, els alumnes que reben suport des de la USEE també tenen el seu informe de la mateixa manera que els alumnes que estan a l'aula ordinària.

A més, s'ha preguntat a la mestra com es porta a terme l'avaluació dels AA-USEE:

"És una avaluació continuada i es parteix dels avanços que han realitzat a nivell personal." (Qüestionari; resposta 30).

Així doncs, podem dir que no hi ha gaire diferència amb l'avaluació que es porta a terme amb els alumnes que estan a l'aula ordinària, ja que l'avaluació d'aquests també és continuada i es parteix dels avenços i coneixements que van adquirint durant el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per últim, s'ha preguntat a la mestra si els AA-USEE s'avaluen amb els mateixos objectius i criteris d'avaluació que la resta d'alumnes:

"Depèn de si tenen PI en aquella àrea o no. Si tenen PI s'avaluen segons el seu PI. Si no tenen PI s'avalua igual que la resta de l'alumnat." (Qüestionari; resposta 31).

Així doncs, l'avaluació dels AA-USEE varia en funció dels PI que tenen els alumnes. Si els AA-USSE no tenen PI en una àrea determinada doncs aquests s'avaluaran igual que els alumnes que estan presents a l'aula ordinària.

8. Conclusions

En aquest apartat s'exposen algunes reflexions i comentaris de caràcter ampli, sobre el conjunt de temes abordats en l'estudi, siguin aspectes abordats directament, o altres aspectes vinculats en el Màster d'Educació Inclusiva.

El primer dels aspectes que s'aborden fa referència a la visió sobre l'avenç de la inclusió escolar a Catalunya, que s'han anat perfilant a través del desenvolupament d'aquest estudi.

En segon lloc, es plantegen alguns aspectes sobre la realització i les limitacions de l'estudi.

En tercer lloc, es proposen algunes possibles oportunitats de treball que podrien ser d'interès per a aprofundir en futurs treballs de recerca.

I en quart i últim lloc, es presenta una valoració personal del treball sobre la realització de l'estudi.

8.1 Les USEE i l'avenç en inclusió escolar a Catalunya

En primer lloc, un cop estudiades les disposicions de l'administració educativa de Catalunya i la realitat d'una USEE d'una escola en concret, entenc que, per a avançar en la inclusió escolar, a Catalunya, caldria, segurament, que es produís un canvi, de gran abast, en les polítiques educatives però no només pel que es refereix a les USEE o a l'atenció a la diversitat, sinó per a l'ensenyament en general.

I és que, actualment estem en un país en el qual cada vegada que hi ha canvi de govern hi ha canvi de llei d'educació. Aquest fenomen produeix que el sistema educatiu no avanci i que no es puguin consolidar mesures d'atenció a la diversitat.

Considero, que els/les nostres governants, haurien de consensuar una llei d'educació conjunta i que per tant, les modificacions que s'haguessin de fer també haurien de ser consensuades amb tots els partits. D'aquesta manera, garantiríem una estabilitat en el sistema educatiu a partir d'una llei estable, que

permetés un currículum obert i flexible per tal d'anar-lo adequant a les necessitats de cada moment.

A més, per una banda, penso que seria adient que els centres es consideressin espais on tots els/les alumnes/as han de tenir cabuda i s'han de poder desenvolupar de forma òptima, potenciant les seves capacitats, valorant-los i reconeixent les seves singularitats.

I per l'altra banda, fóra interessant, que a nivell organitzatiu les escoles agrupessin l'alumnat a partir d'agrupaments inclusius, és a dir, a partir de grups heterogenis amb una reorganització de recursos humans (dues persones a l'aula), desdoblaments en grups heterogenis, ampliació del temps d'aprenentatge, adaptacions curriculars individualitzades inclusives... Treballar amb agrupaments inclusius és una motivació tant per l'alumnat com pel mestre/a que està amb el grup.

Alhora, seria molt positiu que, en el cas concret dels AA-USEE, es plantegessin els Plans Individualitzats (PI) com a eina de recollida d'informació per optimitzar el seu ús, ja que com he esmentat en el marc teòric, els PI haurien de ser un document que faciliti el coneixent de l'alumne/a en concret. Per tant, amb la lectura d'aquest, el/la mestre/a hauria de tenir tota la informació rellevant referent a aspectes personals, escolars i curriculars.

Lligat en aquest tema, seria interessant que les programacions es plantegessin a partir del disseny universal de l'aprenentatge (DUA), és a dir, que tots els/les alumnes/as hi tinguin accés (tenint en compte les diferents necessitats i suports que poden tenir, per tal que es pugui desenvolupar al màxim de les seves capacitats i puguin avançar en el coneixement de l'àrea).

D'aquesta manera, amb l'organització a partir d'agrupaments heterogenis, les unitats de programacions a partir del DUA, la informació del PI, es facilitaria l'atenció a la diversitat de l'aula.

Posant l'èmfasi en aquests aspectes, l'alumnat treballaria a partir dels continguts curriculars del seu cicle (sense descuidar que, en alguns casos haurien d'haver-hi adaptacions curriculars).

8.2 Realització i limitacions de l'estudi

El tema d'aquest estudi, com he esmentat en la introducció, parteix d'una motivació personal i d'unes inquietuds que se m'han anat generant durant els anys que he estat estudiant el Grau d'Educació Infantil i, en aquests moments, se m'ha presentat l'oportunitat de poder buscar respostes a aquestes inquietuds.

Realitzar aquest treball m'ha fet plantejar una nova visió de com entendre el recurs de la USEE. El fet de no tenir una formació específica sobre com gestionar la USEE, fa que cada centre s'organitzi segons el parer de cada professional.

Aquest estudi, seria bo que es fes amb dades estadístiques, per tal de conèixer la realitat del conjunt de les USEE de Catalunya i poder així, extrapolar els resultats. S'ha estudiat aquest recurs com a eina per la inclusió, però la USEE és un recurs que pot ser inclusiu o no, depenent del plantejament que es faci. Uns/es alumnes que estiguin totes les hores a la USEE, encara que estiguin ubicats a una escola ordinària, com és lògic, poca inclusió estan fent.

En canvi, el mateix recurs on hi hagi un plantejament en els àmbits de predisposició dels docents, d'organització dels recursos humans per tal de millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat, la planificació de les unitats de programació i la utilització dels PI passaria a ser una escola inclusiva.

En definitiva, si realment es vol iniciar un camí, cap a la inclusió escolar de tots els/les alumnes, ha d'haver-hi un canvi de visió i de plantejament de la normativa vigents a partir de la formació i de directrius clares.

8.3 Possibles estudis amb relació a les USEE

Com a futures línies d'investigació i recerca per a altres estudiants de Màster es proposen les següents preguntes:

- Com és que les categories que apareixen en la normativa per conèixer la "tipologia d'alumnat" present al conjunt de les USEE de Catalunya no utilitzen els barems internacionals?
- El recurs USEE està força extens a Catalunya, la qual cosa implica molt personal i en conseqüència, un finançament públic força costós. Aquest finançament és proporcionat als guanys en inclusió escolar que ha aportat el recurs de la USEE?

A més, cal recordar que en termes generals les USEE no han substituït el paper dels Centres d'Educació Especial com semblava que era el propòsit. Llavors, per què es gasten tants diners en el conjunt d'USEE de Catalunya?

- Realment sabem com funcionen i com s'organitzen el conjunt d'USEE a Catalunya?

8.4 Valoració personal

Aquesta recerca ha suposat un repte important que m'ha ajudat a créixer a nivell personal i professional sentint-me satisfeta i realitzada. Al principi no era conscient de la magnitud de l'estudi i em sentia insegura, ja que no sabia com evolucionaria el treball que començàvem a crear.

És evident que amb un treball d'aquestes característiques es viuen nervis i incerteses, però tot s'ha compartit amb el meu tutor, el Robert amb qui m'he recolzat i animat quan ha estat necessari.

Per tant, puc afirmar que he viscut aquest procés amb il·lusió i amb el goig d'estar fent una feina ben feta. Aquesta tasca m'ha permès conèixer de primera mà el funcionament de les USEE però, no només això, també conèixer les persones que hi intervenen, saber com se senten i com afronten l'atenció a la diversitat.

A mesura que avançàvem el treball començava a cobrar sentit i m'omplia de forces per continuar, de manera que la sensació frustrant de no evolucionar desapareixia, fins al punt de despertar més inquietuds vers la tasca, ja que a mesura que obteníem resultats s'intensificava la fidelitat de l'estudi i la motivació per continuar.

És d'imaginar que la majoria dels estudiants tenen dificultats per acotar la temporització del treball, és lògic, sembla que disposem de tot el temps del món i no és així. Aviat descobreixes que t'afrontes una tasca complexa i que s'acompanya d'imprevistos que no pots controlar.

En relació al procés d'elaboració de l'estudi ha estat ple d'emocions contradictòries. He tingut més dificultats en l'anàlisi dels documents normatius i en el contrast de la informació amb la mestra de la USEE essent tasques feixugues i rigoroses amb les quals sorgien equivocacions, ja que com disposava de tantes dades no ha sigut fàcil organitzar-les.

No obstant això, considero que s'han assolit els objectius proposats esdevenint un repte abordable, ja que finalment s'ha pogut:

- Descriure les característiques de l'atenció personalitzada i dels suports que es proporciona a l'alumnat des de la USEE, d'un Centre Públic.
- Analitzar aspectes d'aquesta atenció des de diferents perspectives (la normativa, l'entorn de provisió del servei, els objectius, les matèries del suport...).
- Formular de forma temptativa possibles interpretacions sobre els aspectes identificats en l'anàlisi.
- Contrastar aquestes interpretacions amb la perspectiva dels professionals del centre, per tal d'extreure conclusions temptatives i formular qüestions i interrogants per a possibles futurs estudis.

Cal dir, que tots els objectius esmentats anteriorment, s'han pogut assolir gràcies, a les condicions tan favorables amb les quals s'ha portat a terme la investigació. I és que, el meu tutor em va posar en contacte amb la mestra de la USEE estudiada, la Laia, que l'any anterior (2014-2015) havia cursat el Màster d'Educació Inclusiva a la Universitat de Vic i també havia presentat el TFM amb el mateix tutor.

El fet d'haver treballat amb el Robert durant l'elaboració del treball m'ha permès adquirir nous coneixements en relació al tema d'estudi, ja que té un gran domini del tema estudiat a nivell d'universitat i d'administració.

Aquest fet, per una banda, m'ha facilitat el treball perquè m'ha ajudat a resoldre dubtes i a entendre la normativa gràcies a tot el seu coneixement sobre les USEE. Però, per altra banda, m'ha portat a tractar aspectes d'organització i funcionament sobre els quals no tenia gaire coneixement, ja que no s'havien abordat al Màster.

Amb tot, valoro positivament la planificació i desenvolupament de les tasques que, malgrat haver viscut situacions de patiment i estrès per veure perillar la recerca, les he sabut reconduir.

A més, m'adono de tot el allò que he après a nivell de continguts aprofundint en cada àmbit del recurs de la USEE i en altres vinculats al procés d'elaboració com l'anàlisi exhaustiu de documents.

A nivell personal he après a organitzar-me, solucionar imprevistos, comprendre altres maneres de treballar i a compartir els èxits i moments d'angoixa, entre altres aspectes.

És per tot això, que em sento satisfeta del resultat obtingut, ja que he viscut un procés d'enriquiment en tots els àmbits essent una tasca molt gratificant, ja que es presenta una bona fotografia de la realitat del conjunts de les USEE de Catalunya a partir de la USEE estudiada i de la normativa vigents sobre aquest recurs.

Tot i això, segurament encara es poden millorar alguns aspectes abordats en el treball, ja que tal com s'ha esmentat durant el procés d'elaboració del treball el present estudi només fa referència a una escola i per tant, no engloba suficients centres per a ser transcendent. No obstant això, la informació que s'hi recull és significativa i que per tant, convé reflexionar sobre el recurs USEE a Catalunya.

9. Bibliografia

Arnal (1997). "Metodologies de la investigació educativa". Dins Mateo, A.; Vidal, MC. (1997). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: UOC.

Aiscow, M *Entrevista sobre l'escola inclusiva*. (2012) Disponible a: FEVAS. <http://festes.wordpress.com/2012/03/22/mel-ainscowescola-inclusiva/>

Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015

A.A.M.R.(1997) *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Editorial Alianza. Madrid

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla, 2004.

Brenner, M. E. (2006). "Interviewing in Educational Research". A: J. L. Green; G. Camilli; P. B. Elmore (editors). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pàg. 357-369). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Carbonell i Paret, Efrén. (2014). "L'escola inclusiva a Catalunya 2003-2014. Crònica d'una dècada d'avenços, sotracs, frenada i caiguda en picat". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, p. 77-96.

Deslauriers, J.P; López, R.E (2011). "La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social". *Margen*, núm. 61, p. 1-19.

Feito, R. (2002). Capítol 4: Agrupación del alumnado., dins de Feito, R., *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2008). Ordre EDU/296/2008 de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC. article 5.2. Disponible a:

<<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5155/1079767.pdf>>

[Data de consulta: 25 d'Octubre de 2015].

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2008-2009). Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2012). Departament d'Ensenyament. Pla director de l'educació. Disponible a:

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

[Data de consulta: 25 d'Octubre de 2015].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) Metodología de la investigación (3a ed.). México: McGraw-Hill.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó

Leatherman, J. i Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Morales, P. (2007): *Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso*. Octaedro, Barcelona.

Muntaner, J.J; Azina P.; Radó, J. (2006). "Organització dels suports". Dins: Pere Pujolàs (coord.). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic : EUMO, p. 37-60.

Otero i Triola, A. (2008). Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – usee- document nº 3. Girona.

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

Pujolàs, P. (2005). *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.

Resolució de 21 de juny de 2013 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014, Atenció a la Diversitat, p. 5. Disponible a:

<<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>> dins l'apartat d'atenció a la diversitat orientat a la Inspecció. [Data de consulta: 25 d'Octubre de 2015].

Ruiz, Robert (2008). Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva. Vic: Eumo Editoria.

Saiz, M., & Macarulla, I. (2009). Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió de l'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat. Barcelona: Graó

Stainback, Susan; Stainback, William (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar i vivir el currículo*. Madrid: Narcea

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata

UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide For Teachers*. [En línia] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>>

[Data de consulta: 25 d'Octubre de 2015].

10. Annexos

Annex 1. Dades dels AA-USEE

DADES PERSONALS					DICTAMEN	CERTIFICAT DE DISMINUCIÓ	DISCAPACITAT/TRANSTORN												
ALUMNE	ANY DE NAIXEMENT	ETAPA	CICLE	CURS			INTELECTUAL		MOTORA	SENSORIAL		Alteració greu de conducta	Trastorn Generalitzat del desenvolupament	ALTRES					
							Moderada	Severa / Profunda	Retard psicomotor	Auditiu	Visual			Síndrome d'Arnold-Chiari	Hydrocefàlia	Crisis comicials	TEA		

Annex 2. Planificació per àrees, PI de l'Escola (Taula 2)

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATERIA		
							SI	NO	MATERIAL

Annex 3. Nivell de competències de l'àmbit lingüístic (Taula 3)

ALUMNE	NIVELL DE COMPETÈNCIES																							
	ÀMBIT LINGÜÍSTIC																							
	COMUNICACIÓ ORAL									EXPRESSIÓ ESCRITA						COMPREENSIÓ LECTORA								
	Parla de forma desafiant	Li costa acceptar bromes	Li costa expressar emocions i sentiments	Vocabulari bàsic	Parla de temes molt concrets i específics	Comprèn les ordres més habituals	Es comunica bé i fa demandes	Explica vivències i necessitats	Li costa explicar vivències i necessitats	Fa interferències entre català i castellà	Escriu sons de paraules	Es descuida lletres i	Escriu paraules	Li costa escriure paraules	Escriu frases senzilles	Estructura bé la frase	Coneix les vocals	Relaciona paraula-dibuix	Li costa identificar els noms de les rutines de l'escola (dies, mesos, noms dels companys)	Comprèn paraules	Comprèn frases amb vocabulari senzill	Comprèn textos curts amb paraules senzilles		

Annex 4: Nivell de competències de l'àmbit matemàtic (Taula 4)

ALUMNE	NIVELL DE COMPETÈNCIES															
	ÀMBIT MATEMÀTIC															
	RESOLUCIÓ DE PROBLEMES			RAONAMENT I PROVA						RELACIONA NÚMERO - QUANTITAT	CONNEXIONS		COMUNICACIÓ I REPRESENTACIÓ			
	Li costa identificar els problemes de suma i resta	Distingeix quan es parla de suma o de resta	Resol problemes de sumes i restes	Escriu i llegeix els nombres fins el 5	Escriu i llegeix cels nombres fins el 8	Escriu i llegeix els nombres fins el 10	Escriu i llegeix els nombres fins el 999	Escriu els nombres fins el 100 i llegir fins el 106	Fa sumes i restes sense portar		Fa sumes portant-se	multiplica amb una xifra	Resol operacions i problemes senzills de càlcul	Li costa resoldre operacions i problemes senzills de càlcul mental	Expressa el perquè de les operacions en un problema (si és suma o és resta)	Li costa expressar el perquè de les operacions en un problema (si és suma o és resta)

Annex 5: Qüestionari adreçat a la mestra de la USEE

MÀSTER D'EDUCACIÓ INCLUSIVA, UNIVERSITAT DE VIC

ATENCIÓ PERSONALITZADA A L'ALUMNAT D'UNA USEE:

UN ESTUDI DE CAS

QÜESTIONARI:

La informació recollida en aquest qüestionari és confidencial i es farà servir de manera anònima per elaborar el Treball Final de Màster:

AA-USEE: Alumnat atès des de la USEE

1. Alumnat que pot ser atès des de les USEE:

1. Hem vist que sis dels deu alumnes que ateneu a la USEE tenen trets previstos a la normativa (discapacitat intel·lectual moderada, discapacitat motora, trastorn generalitzat del desenvolupament...). En canvi, trobem quatre alumnes/as que no estan previstos a la normativa (Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis comicials i TEA). Per què?
2. Caldria actualitzar les categories a la normativa?
3. Per què l'administració no ho fa des del 2008-2009?
4. Coneixes l'Informe de valoració de les USEE (GC. DE, 2008-2009)? Saps si s'ha fet un altre informe de valoració posteriorment?
5. A l'Informe de valoració de les USEE (GC;E, 2008-09) no s'hi empen les categories normatives acordades a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- documents n°3" (GC;DE, 2008) sinó, que es fan servir altres diferents. Per què?

6. Per quina raó en els documents prominents de l'administració educativa de Catalunya no se n'empren ni es fa cap referència a la classificació de l'OMS o d'altre origen utilitzats internacionalment?
7. La inspecció d'ensenyament actua amb criteris d'interpretació tan amplis que no s'oposa a l'atenció en USEE d'alumnes no inclosos en cap categoria normativa?
8. El recurs USEE pot ser interpretat i entès en cada centre de manera diferent, i potser fins i tot oposada?
9. El recurs USEE no té una finalitat prou definida?
10. No fóra convenient desenvolupar una nova recerca independentment del Departament d'Ensenyament que identifiqués les diferents interpretacions les quals s'haurien de basar en les classificacions internacionals per tal que es poguessin optimitzar recursos per a l'alumnat?

2. Proporcions d'alumnat atès, segons l'Informe de Valoració (DE;GC, 2008-09)

11. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 9% d'alumnes que presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals), en canvi a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:
 - a) Per què?
 - b) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
 - d) Quin és el paper de l'EAP?

12. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 13% d'alumnes que presenten discapacitats intel·lectuals severes profundes i, a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:
- a) Per què?
 - b) On són?
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
 - d) Quin és el paper de l'EAP?
13. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 4% de l'alumnat que presenten discapacitats motores. En canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 1% dels alumnes/as amb aquesta discapacitat:
- a) Per què?
 - b) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
 - d) Quin és el paper de l'EAP?
14. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 24% de l'alumnat que presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament. En canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 10% dels alumnes/as amb aquest trastorn:
- a) Per què?
 - b) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
 - d) Quin és el paper de l'EAP?

15. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 9% de l'alumnat que no es pot incloure en les categories de les "Orientacions l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial - usee- documents nº3" (GC.DE, 2008). En canvi, a la USEE estudiada n'hi ha un 4% dels alumnes que estan en aquesta categoria:

- a) Per què?
- b) On són? En una altra escola, en una escola especial...?
- c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?
- d) Quin és el paper de l'EAP?

6.3 Nombre d'alumnes atesos des de la USEE:

16. Per quina raó arribeu al màxim d'alumnes (10) que es pot atendre a la USEE?

- a) Per què arriben a l'escola derivats per l'EAP?
- b) Per què tenen necessitats molt especials?
- c) Per decisió inclusiva del centre?

17. I el curs vinent?

- a) Continuaran aquests deu alumnes assistint a la USEE ?
- b) En podreu atendre d'altres alumnes/as de l'escola? O alumnes/as que es matriculin nous?

6.4 Suport dels alumnes des de la USEE:

18. Perquè els AA-USEE passen la major part del temps lectiu participant en un entorn ordinari?
 - a) No tenen dificultats molt grans?
 - b) Els mestres/as tenen molta disponibilitat i actitud per atendre als alumnes?
19. El suport en grups formats per l'alumnat atès per professionals de la USEE potencia que l'atenció dels alumnes sigui més individualitzada en les àrees que necessitin més suport?
20. Per quina raó?
21. Serien necessaris més recursos humans i materials per atendre als alumnes que assisteixen a la USEE?

6.7 Percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament

22. Que no hi hagi cap AA-USEE que necessiti l'atenció d'un logopeda o un fisioterapeuta permet potenciar més la participació dels AA-USEE en l'aula ordinària?
23. Els/les professionals de la USEE estudiada creuen que l'atenció dels AA-USEE en grups reduïts específics (en determinades matèries) és necessari per millorar el seu procés d'aprenentatge?

6.8 Funcions dels mestres/as de la USEE

24. Qui és l'encarregat/da de crear els PI?
25. Com s'enfoca en els PI l'atenció i el suport a l'aula ordinària? (dels alumnes que assisteixen a la USEE).
26. Qui s'ocupa d'adaptar els materials pels AA-USEE? Com ho fa?

27. Quins materials es fan servir a la USEE per treballar les àrees de matemàtiques i llengua?

28. Qui s'encarrega de fer la tutoria individual amb els pares dels nens/es que van a la USEE? Per què?

6.9 L'avaluació dels AA-USEE

29. El PI i l'avaluació de cada AA-USEE formen part d'un mateix document? Per què?

30. Com es porta a terme l'avaluació dels AA-USEE?

31. Els AA-USEE s'avaluen amb els mateixos objectius i criteris d'avaluació que la resta d'alumnes? Per què?

Moltes gràcies per la seva col·laboració

Annex 6: Dades dels AA-USEE atesos des de la USEE (Taula 5)

DADES PERSONALS					DICTAMEN	CERTIFICAT DE DISMINUCIÓ	DISCAPACITAT/TRANSTORN										
ALUMNE	ANY DE NAIXEMENT	ETAPA	CICLE	CURS			INTELECTUAL		MOTORA	SENSORIAL		Alteració greu de conducta	Trastorn Generalitzat del desenvolupament	ALTRES			
							Moderada	Severa / Profunda	Retard psicomotor	Auditiu	Visual			Síndrome d'Arnold-Chiari	Hidrocefàlia	Crisis comicials	TEA
H	2010	Primària	C.I	1r	No	No											
P	2006	Primària	C.M	3r	Sí	No			X				X		X		
A	2007	Primària	C.M	3r	Sí	No	X										
M. L	2006	Primària	C.M	3r	Sí	No	X										
M. T	2006	Primària	C.M	4t	Sí	No											X
F	2005	Primària	C.S	5è	Sí	No	X										
O	2005	Primària	C.S	5è	Sí	49%	X										
G	2004	Primària	C.S	5è	Sí	No						X					
X	2003	Primària	C.S	6è	No	No											
I	2004	Primària	C.S	6è	Sí	No								X			

Annex 7. Planificació per àrees, PI de l'Escola (Taula 6)

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATERIA		
							SI	NO	MATERIAL
H	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà	2			X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès	1			X		Dossier adaptat
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Racones de Mates	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Racones Català	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Pla Lector	2,5	Tutora grup Educadora		2,5			X	
	Medi Natural	2	Tutora grup	2				X	
	Medi Social	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Robòtica	1	Tutora Educadora		2			X	
	E. Física	2	Mestra d'Ed. Física Educadora		2			X	
	Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
	Música	1	Mestra de Música	1				X	
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X	
Total				13,5	11,5	6			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA			
							SI	NO	MATERIAL	
P	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat	
	Castellà	2	Mestre castellà Educadora		2		X		Dossier adaptat	
	Anglès	2	Mestra Anglès	1			3	X		Dossier adaptat
			Mestra Anglès Educadora		1					
	Mates	3	Tutora USEE				3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora			1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora			1		X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora			1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE				2,5	X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Tutora grup Educadora			2		X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup Educadora			1		X		Dossier adaptat
	Robòtica	1	Tutora Educadora			1			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física Educadora			2			X	
	Espais	1	Tutora grup Educadora			1			X	
	Alternativa	1	Tutora grup		1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup		1				X	
	Música	1	Mestra de Música		1			X		Dossier adaptat
Plàstica	2	Tutora grup Educadora			2			X		
Total				4	15	8,5				

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
A	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès	1			X		Dossier adaptat
			Mestra Anglès Educadora		1				
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Tutora grup Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	1	Tutora Educadora		1			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
Música	1	Mestra de Música	1			X		Dossier adaptat	
Plàstica	2	Tutora grup	2				X		
Total				9	10	8,5			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
M.L	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès Educadora	1	1		X		Dossier adaptat
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptat
	Medi Natural	2	Tutora grup Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	1	Tutora Educadora		1			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
	Música	1	Mestra de Música	1				X	Dossier adaptat
Plàstica	2	Tutora grup	2				X		
Total				11,5	10	8,5			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
M. T	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà		1				
			Tutora USEE			1	X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Dossier adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora USEE			1	X		Dossier adaptat
	Racons Català	1	Tutora USEE			1	X		Dossier adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Mestre de Medi Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	2	Tutora Educadora		2			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
Música	1	Mestra de Música	1				X	Dossier adaptat	
Plàstica	2	Tutora grup	2				X		
Total				8	9	11,5			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
F	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà		1				
			Tutora USEE			1	X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès	1					
			Mestra Anglès Educadora		1		X		Dossier adaptat
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora grup	2,5			X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Tutora grup Educadora		2		X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	2	Tutora grup Educadora		2			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
	Música	1	Mestra de Música	1			X		Dossier adaptat
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X	
Alternativa	1	Tutora grup	1				X		
Espais	1	Tutora grup Educadora		1					
Total				11,5	10	7			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
O	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre castellà	1			X		Dossier adaptat
			Tutora USEE		1				
	Anglès	2	Mestra Anglès	1			X		Dossier adaptat
			Mestra Anglès Educadora		1				
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutora USEE			1	X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Tutora grup	2			X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	2	Tutora grup Educadora		2			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
	Música	1	Mestra de Música	1			X		Dossier adaptat
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X	
Espais	1	Tutora de grup Educadora		1			X		
Total				12	7	9,5			

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA			
							SI	NO	MATERIAL	
G	Català	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat	
	Castellà	2	Mestre castellà	2			X		Dossier adaptat	
	Anglès	2	Mestra Anglès	1				X		Dossier adaptat
			Mestra Anglès Educadora		1					
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat	
	Taller d'escriptura	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat	
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat	
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat	
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats	
	Medi Natural	2	Tutora grup	2			X		Dossier adaptat	
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat	
	Robòtica	2	Tutora Educadora		2			X		
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X		
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X		
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X		
	Música	1	Mestra de Música	1				X		
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X		
Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X			
Total				13	7	8,5				

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA			
							SI	NO	MATERIAL	
X	Català	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat	
	Castellà	2	Mestre castellà	2			X		Dossier adaptat	
	Anglès	2	Mestra Anglès	1				X		Dossier adaptat
			Mestra Anglès Educadora		1					
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat	
	Taller d'escriptura	1	Tutora USEE			1	X		Material adaptat	
	Racons de Mates	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat	
	Racons Català	1	Tutora grup Educadora		1		X		Material adaptat	
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats	
	Medi Natural	2	Tutora grup	2			X		Dossier adaptat	
	Medi Social	1	Tutora grup	1			X		Dossier adaptat	
	Robòtica	2	Tutora grup Educadora		2			X		
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X		
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X		
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X		
	Música	1	Mestra de Música	1				X	Dossier adaptat	
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X		
	Espais	1	Tutora grup Educadora		1			X		
Total				13	6	9,5		X		

ALUMNE	ÀREA	HORES ÀREES	MESTRES/AS	HORES A. O	HORES SUPORT A. O	HORES USEE	ADAPTACIÓ DE LA MATEIRA		
							SI	NO	MATERIAL
I	Català	3	Tutora Usee			3	X		Dossier adaptat
	Castellà	2	Mestre Castellà	2			X		Dossier adaptat
	Anglès	2	Mestra Anglès	2			X		Dossier adaptat
	Mates	3	Tutora USEE			3	X		Dossier adaptat
	Taller d'escriptura	1	Tutor grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons de Mates	1	Tutor grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Racons Català	1	Tutor grup Educadora		1		X		Material adaptat
	Pla Lector	2,5	Tutora USEE			2,5	X		Material adaptats
	Medi Natural	2	Tutor grup	2			X		Dossier adaptat
	Medi Social	1	Tutor grup	1			X		Dossier adaptat
	Robòtica	2	Tutor de grup Educadora		2			X	
	E. Física	2	Mestra Ed. Física	2				X	
	Alternativa	1	Tutora grup	1				X	
	Tutoria	1	Tutora grup	1				X	
	Música	1	Mestra de Música	1				X	Dossier adaptat
	Plàstica	2	Tutora grup	2				X	
	Espais	1	Tutor de grup Educadora		1			X	
Total				14	6	8,5		X	

Annex 8. Nivell de competències de l'àmbit lingüístic (Taula 7)

ALUMNE	NIVELL DE COMPETÈNCIES																				
	ÀMBIT LINGÜÍSTIC																				
	COMUNICACIÓ ORAL									EXPRESSIÓ ESCRITA						COMPRESIÓ LECTORA					
	Parla de forma desafiant	Li costa acceptar bromes	Li costa expressar emocions i sentiments	Vocabulari bàsic	Parla de temes molt concrets i específics	Comprèn les ordres més habituals	Es comunica bé i fa demandes	Explica vivències i necessitats	Li costa explicar vivències i necessitats	Fa interferències entre català i castellà	Escriu sons de paraules	Es descuida lletres i sons	Escriu paraules	Li costa escriure	Escriu frases senzilles	Estructura bé la frase	Coneix les vocals	Relaciona paraula-dibuix	Li costa identificar els noms dels dies.	Comprèn paraules	Comprèn frases amb vocabulari senzill
H				X		X			X						X	X					
P							X					X							X		
A							X				X			X							X
M. L							X						X						X		
M. T	X			X		X					X	X				X	X				
F							X							X							X
O						X		X		X								X			
G			X			X	X				X				X					X	
X			X		X	X					X			X						X	
I		X						X						X							X

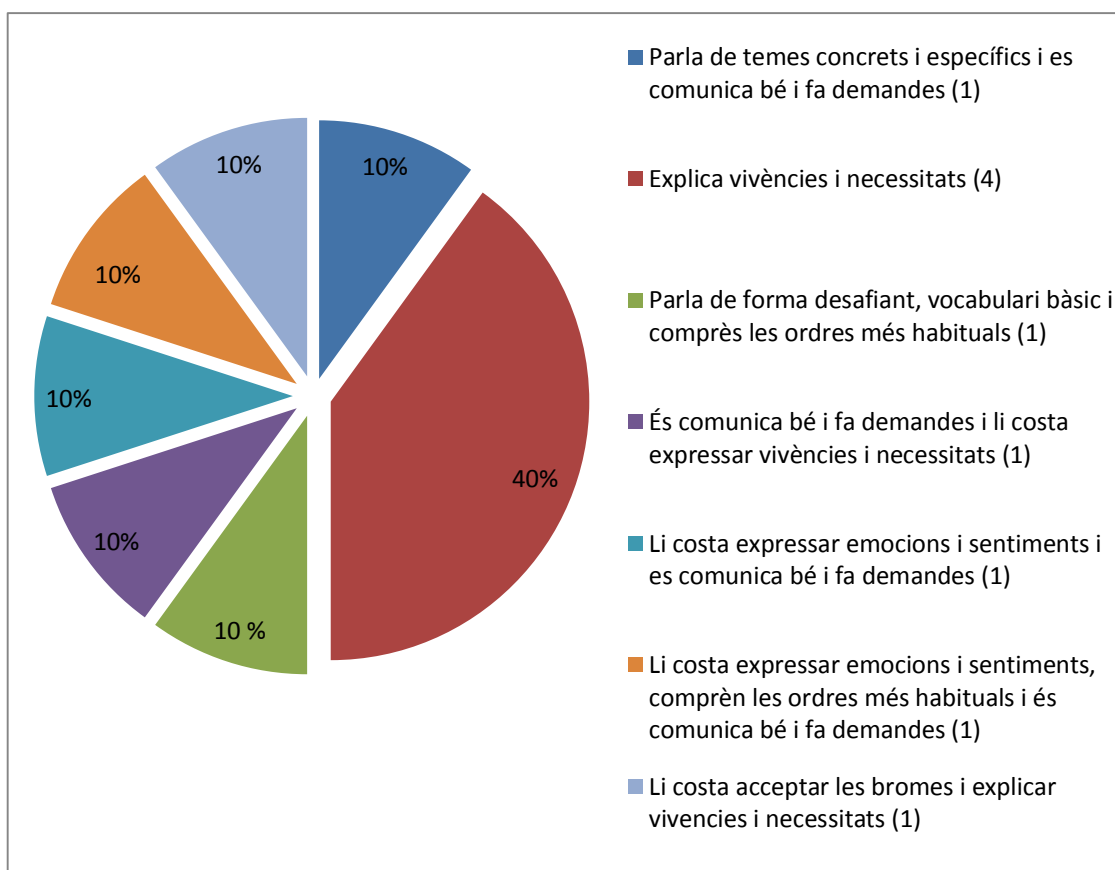
Annex 9. Nivell de competències en l'àmbit matemàtic (Taula 8)

ALUMNE	NIVELL DE COMPETÈNCIES																
	ÀMBIT MATEMÀTIC																
	RESOLUCIÓ DE PROBLEMES			RAONAMENT I PROVA									RELACIONA NÚMERO - QUANTITAT	CONNEXIONS		COMUNICACIÓ I REPRESENTACIÓ	
	Li costa identificar els problemes de suma i resta	Distingeix quan es parla de suma o de resta	Resol problemes de sumes i restes	Escriu i llegeix els nombres fins el 5	Escriu i llegeix cels nombres fins el 8	Escriu i llegeix els nombres fins el 10	Escriu i llegeix els nombres fins el 999	Escriu els nombres fins el 100 i llegir fins el 106	Fa sumes i restes sense portar	Fa sumes portant-se	Multipliqua amb una xifra	Resol operacions i problemes senzills de càlcul		Li costa resoldre operacions i problemes senzills de càlcul mental	Expressa el perquè de les operacions en un problema (si és suma o és resta)	Li costa expressar el perquè de les operacions en un problema (si és suma o és resta)	
H	X					X					X	X					
P		X						X	X		X	X		X			
A		X						X	X		X	X		X			
M. L		X						X	X		X	X		X			
M. T	X					X					X		X		X		
F		X						X	X	X	X	X		X			
O		X			X			X	X		X		X		X		
G			X				X	X	X		X	X		X			
X		X					X	X	X		X	X		X			
I		X					X				X		X		X		

Annex 10. Nivell de competències en àrees curriculars

a) Nivell de competències: Comunicació oral

Figura 19: Percentatge dels AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Oral).



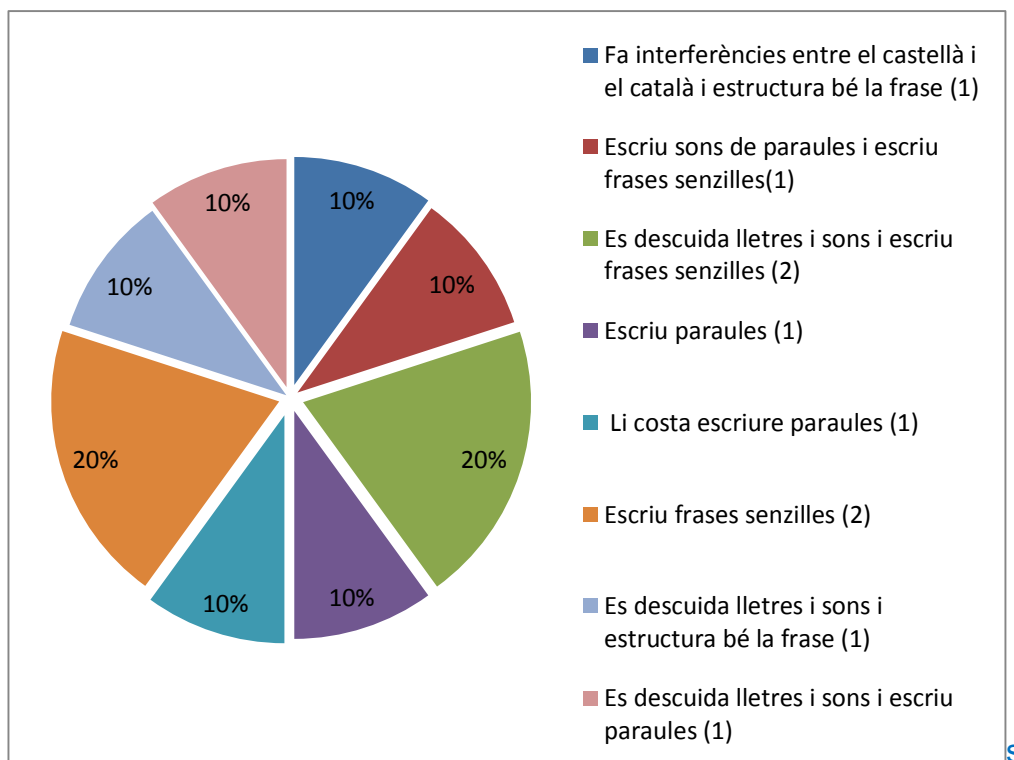
El gràfic mostra el percentatge dels AA-USEE en relació al nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Oral) dels AA-USEE:

- El 40% d'AA-USEE explica les seves vivències i necessitats (4 alumnes/as).
- El 10% d'AA-USEE parla de temes concrets i específics i es comunica bé i fa demandes (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE parla de forma desafiant, té un vocabulari bàsic i comprèn les ordres més habituals(1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE és comunica bé i fa demanes i li costa explicar vivències i necessitats (1 alumne/a).

- El 10% d'AA-USEE li costa expressar emocions i sentiments, es comunica bé i fa demandes i explica vivència i necessitats (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE li costa expressar emocions i sentiments, comprèn les ordres més habituals i es comunica bé i fa demandes(1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE li costa acceptar les bromes i explicar vivències i necessitats (1 alumne/a).

b) Nivell de competències: Comunicació escrita

Figura 20: Percentatge dels AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Escrita).



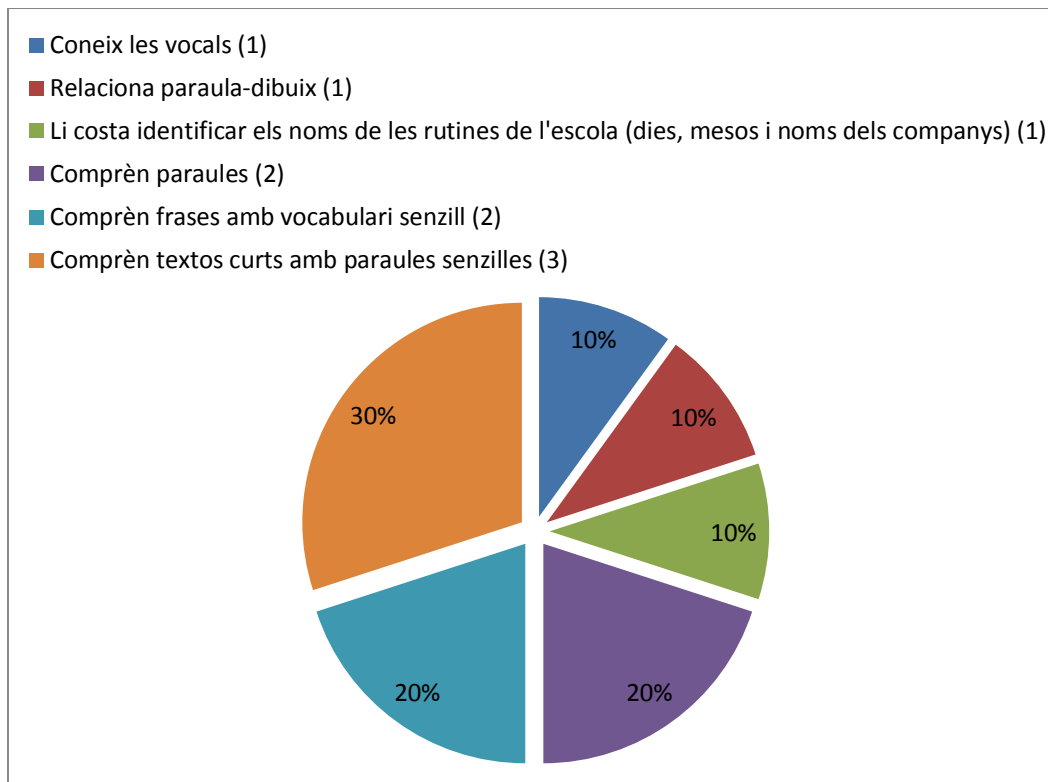
El gràfic mostra el percentatge dels AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Escrita):

- El 20% d'AA-USEE es descuida lletres i sons i escriu frases senzilles (2 alumnes/as).
- El 20% d'AA-USEE escriu frases senzilles (2 alumnes/as)

- El 10% d'AA-USEE fa interferències entre el castellà i el català i estructura bé la frase (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE escriu sons de paraules i frases senzilles (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE escriu paraules (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE li costa escriure paraules (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE es descuida lletres i sons i estructura bé la frase (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE es descuida lletres i sons i escriu paraules (1 alumne/a).

c) Nivell de competències: Comunicació Lectora

Figura 21: Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Lectora)

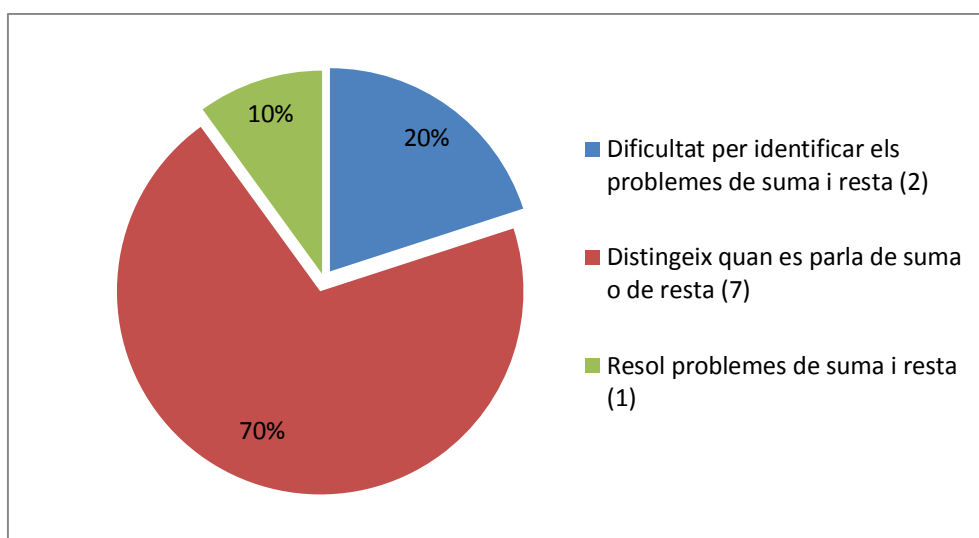


El gràfic mostra el percentatge dels d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Lingüístic (Comunicació Lectora):

- El 30% d'AA-USEE comprèn textos curts amb paraules senzilles (3 alumnes/as).
- El 20% d'AA-USEE comprèn frases amb vocabulari senzill (2 alumnes/as).
- El 20% d'AA-USEE comprèn paraules.
- El 10% d'AA-USEE li costa identificar els noms de les rutines de l'escola (dies, mesos i noms dels companys).
- El 10% d'AA-USEE relaciona paraula-dibuix.
- El 10% d'AA-USEE coneix les vocals.

d) Nivell de competències: Resolució de problemes

Figura 22. Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències:
Àmbit Matemàtic (Resolució de problemes)



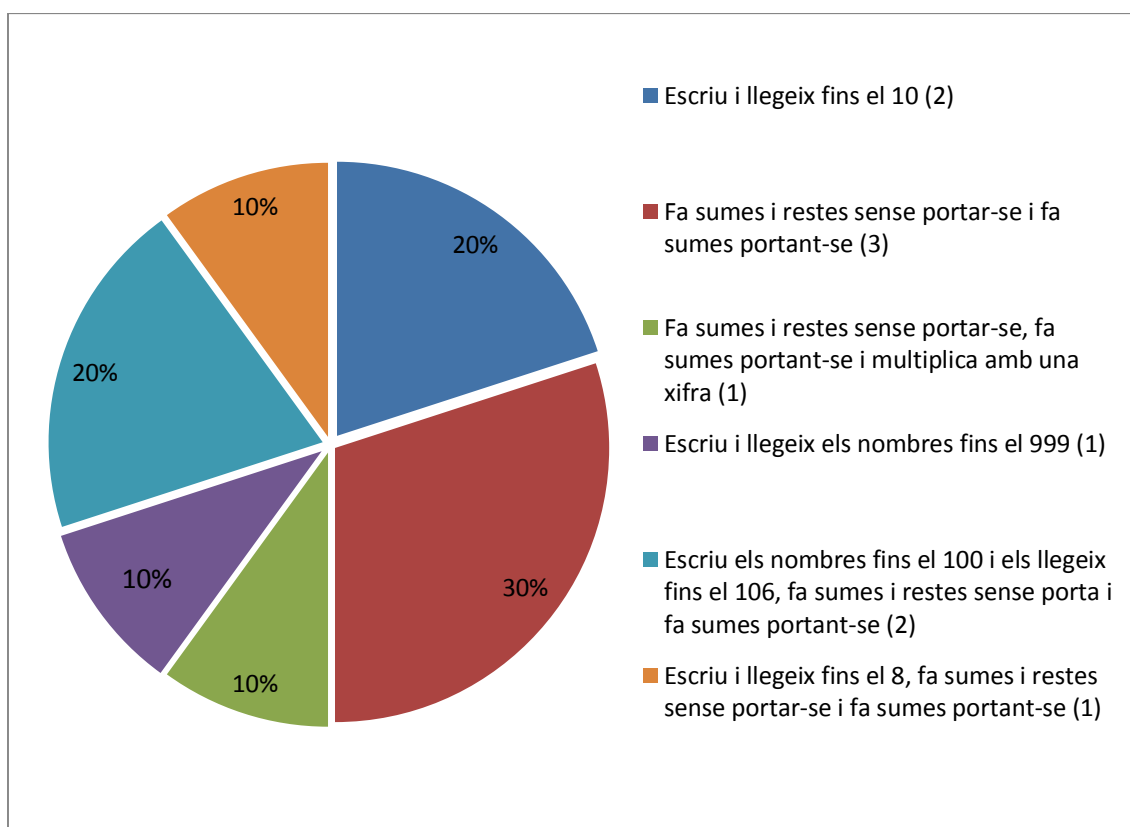
El gràfic, mostra el Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Raonament i prova):

- El 70% d'AA-USEE distingeix quan es parla de suma i resta (7 alumnes/as).

- El 20% d'AA-USEE té dificultats per identificar les problemes de suma i resta (2 alumnes/as).
- El 10% d'AA-USEE resol problemes de suma u resta (1 alumne/a).

e) Nivell de competències: Raonament i Prova

Figura 23. Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Raonament i Prova).



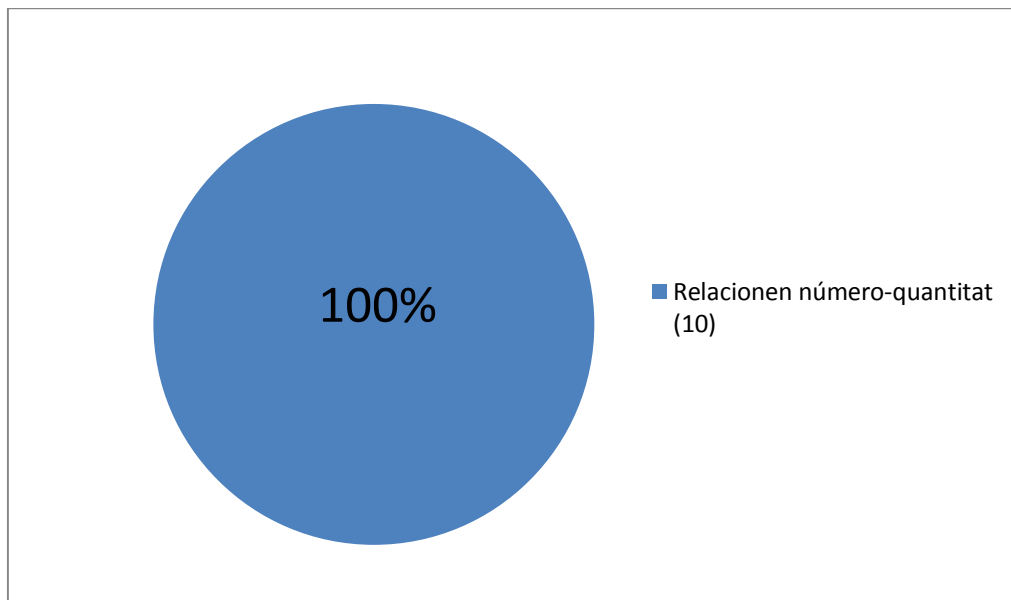
El gràfic mostra el percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències d' Àmbit Matemàtic (Raonament i Prova):

- El 30% d'AA-USEE fa sumes i restes sense portar-se i fa sumes portant-se (3 alumnes/as).
- El 20% d'AA-USEE escriu i llegeix fins el 10 (2 alumnes/as).
- El 20% d'AA-USEE escriu els nombres fins el 100 i els llegeix fins el 106, fa sumes i restes sense porta i fa sumes portant-se (2 alumnes/as).

- El 10% d'AA-USEE fa sumes i restes sense portar-se, fa sumes portant-se i multiplica amb una xifra (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE escriu i llegeix els nombres fins el 999 (1 alumne/a).
- El 10% d'AA-USEE escriu i llegeix fins el 8, fa sumes i restes sense portar-se i fa sumes portant-se (1 alumne/a).

f) Nivell de competències: Relació-quantitat

Figura 24. Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Relació-quantitat).

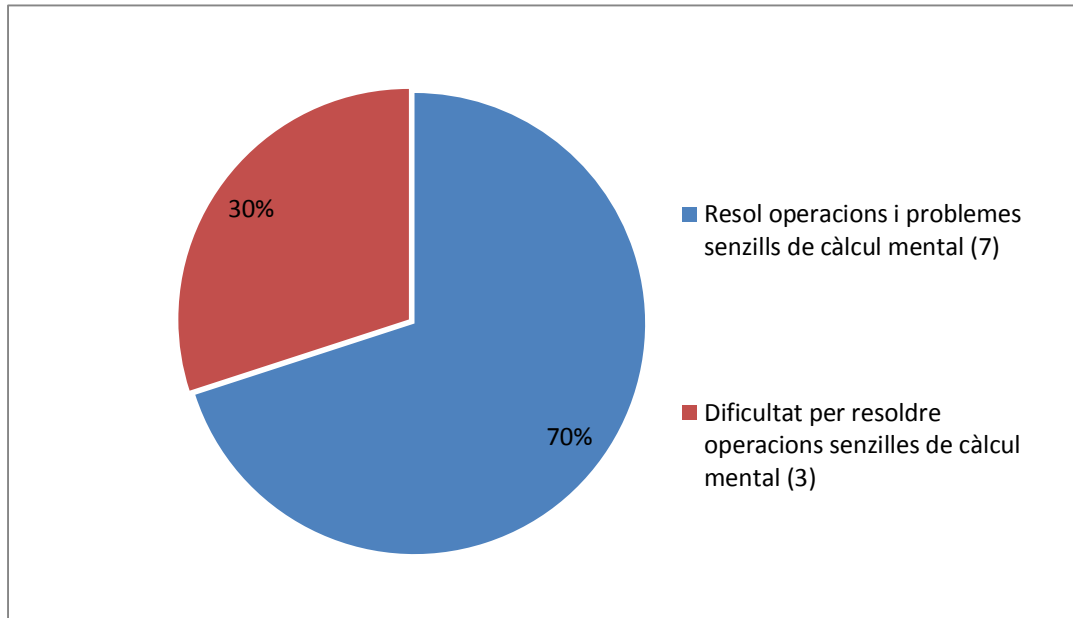


El gràfic mostra el percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (número-quantitat):

- El 100% d'AA-USEE relacionen correctament el número amb la quantitat.

g) Nivell de competències: Connexions

Figura 25. Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Connexions).

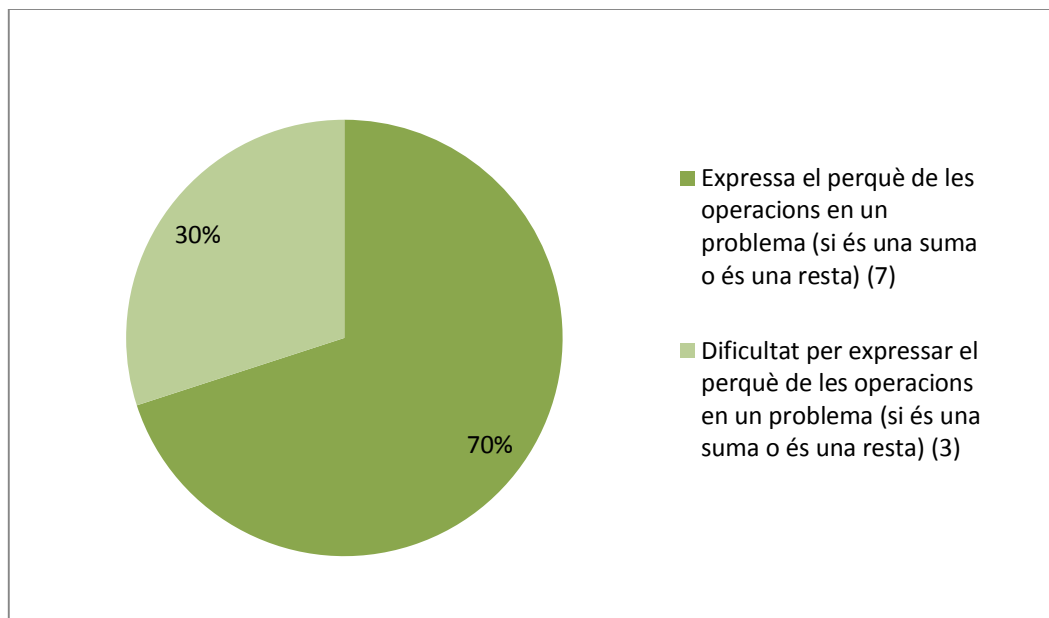


El gràfic mostra el Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Connexions):

- El 70% d'AA-USEE resol operacions senzilles de càlcul mental.
- El 30% d'AA-USEE té dificultat per resoldre operacions senzilles de càlcul mental.

h) Nivell de competències: Comunicació i Representació

Figura 26. Percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències:
Àmbit Matemàtic (Comunicació i Representació).



El gràfic mostra el percentatge d'AA-USEE en relació al Nivell de competències: Àmbit Matemàtic (Comunicació i Representació):

- El 70% d'AA-USEE expressa el perquè de les operacions en un problema, és a dir, si és una suma o és una resta, (7 alumnes/as).
- El 30% d'AA-USEE té dificultat per expressar el perquè de les operacions en un problema, és a dir, si és una suma o és una resta, (3 alumnes/as).

Annex 11. Qüestionari adreçat a la mestra de la USEE

MÀSTER D'EDUCACIÓ INCLUSIVA, UNIVERSITAT DE VIC

ATENCIÓ PERSONALITZADA A L'ALUMNAT D'UNA USEE:

UN ESTUDI DE CAS

QÜESTIONARI:

La informació recollida en aquest qüestionari és confidencial i es farà servir de manera anònima per elaborar el Treball de Final de Màster:

AA-USEE: Alumnes amb suport des de la USEE.

1. Alumnat que pot ser atès des de les USEE:

1. Hem vist que sis dels deu alumnes que ateneu a la USEE tenen trets previstos a la normativa (discapacitat intel·lectual moderada, discapacitat motora, trastorn generalitzat del desenvolupament...). En canvi, trobem quatre alumnes/as que no estan previstos a la normativa (Síndrome d'Arnold-Chiari, Hidrocefàlia, Crisis Comicials i TEA). Per què?

Són alumnes amb pluridiscapacitats, és a dir, que tenen discapacitat intel·lectual i altres discapacitats o trastorns associats. Per tant, estarien dins els trets previstos a la normativa.

2. Caldria actualitzar les categories a la normativa?

Caldria actualitzar tot el que fa referència a les USEE: donar més pautes o directrius de com organitzar i gestionar les aules...

3. Per què l'administració no ho fa des del 2008-2009?

No ho sé, en principi des de la Generalitat es treballa cap a la inclusió de l'alumnat, també s'havia parlat de fer desaparèixer els CEE. Suposo que és un problema econòmic o de prioritats.

4. Coneixes l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09)? Saps si s'ha fet un altre informe de valoració posteriorment?

Sí que el conec i no s'ha fet cap altra revisió. A part, no hi ha cap estudi sobre el tipus d'ensenyament - aprenentatge (continguts i objectius o competències bàsiques) que es treballen.

5. A l'Informe de valoració de les USEE (GC;DE, 2008-09) no s'hi empren les categories normatives acordades a les "Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008) sinó, que es fan servir altres diferents. Per què?

No ho sé.

6. Per quina raó en els documents prominents de l'administració educativa de Catalunya no se n'empren ni es fa cap referència a la classificació de l'OMS o d'altre origen utilitzats internacionalment?

No ho sé.

7. La inspecció d'ensenyament actua amb criteris d'interpretació tan amplis que no s'oposa a l'atenció en USEE d'alumnes no inclosos en cap categoria normativa?

La normativa no és específica. En el cas de la USEE de la meua escola, tot l'alumnat que rep aquest suport té discapacitat intel·lectual, per tant, entre dins la categoria de la normativa. A part, poden tenir altres trastorns o síndromes associats.

8. El recurs USEE pot ser interpretat i entès en cada centre de manera diferent, i potser fins i tot oposada?

Sí, ja que no hi ha cap directriu que et marqui quina línia s'ha de seguir.

9. El recurs USEE no té una finalitat prou definida?

La finalitat és treballar per l'atenció a la diversitat de l'alumnat. El com és el què no tenim definit.

10. No fóra convenient desenvolupar una nova recerca independentment del Departament d'Ensenyament que identifiqués les diferents interpretacions les quals s'haurien de basar en les classificacions internacionals per tal que es poguessin optimitzar recursos per a l'alumnat?

Crec que és necessari que es porti a terme, ja que és un recurs el qual s'imparteixen diners i recursos i que no queden definides les tasques (si les funcions dels professionals que hi treballen).

Per altra banda, el curs passat i aquest, els inspectors fan preguntes específiques sobre el funcionament i l'alumnat de les USEE, però no sé si és per fer un informe, per recollir informació...

2. Proporcions d'alumnat atès, segons l'Informe de Valoració (GCDE, 2008-09)

11. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 9% d'alumnes que presenten discapacitats sensorials (auditives i visuals), en canvi a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:

a) Per què? Des de la USEE no triem ni l'alumnat que atenem ni escollim el tipus de discapacitat que tenen.

b) On són? En una altra escola, en una escola especial...? No ho sé. Mirant l'informe de valoració, no deixa clar si són alumnes pluridiscapacitats per tant, podria ser que estiguessin escolaritzats al CEE. O potser estan escolaritzats en una altra USEE.

c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre? No.

d) Quin és el paper de l'EAP?

12. A l'informe de valoració de les USEE (2008-2009) apareix un 13% d'alumnes que presenten discapacitats intel·lectuals severes profundes i, a la USEE estudiada no n'hi ha cap alumne/a amb aquesta discapacitat:
- a) Per què? Perquè en aquests moments no tenim cap alumne amb aquestes característiques. Fa 3 cursos teníem tres alumnes amb aquestes característiques.
 - b) On són? En una altra escola, en una escola especial...? O estan ubicats en una altra USEE i en el CEE.
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre? No.
 - d) Quin és el paper de l'EAP?
13. A l'informe de valoració de les USEE (2008-09) apareix un 4% de l'alumnat que presenten discapacitats motores. En canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 1% dels alumnes/as amb aquesta discapacitat:
- a) Per què? Des queestic a l'escola (fa 7 anys) no hem tingut cap alumne amb aquestes característiques.
 - b) On són? En una altra escola, en una escola especial...? Perquè deuen estar escolaritzats en un altre centre.
 - c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre? No.
 - d) Quin és el paper de l'EAP?
14. A l'informe de valoració de les USEE (2008-09) apareix un 24% de l'alumnat que presenten un trastorn generalitzat del desenvolupament. En canvi, a la USEE estudiada només n'hi ha 10% dels alumnes/as amb aquest trastorn:
- a) Per què? Perquè són la tipologia d'alumnes que ens deriven des de l'EAP. També s'ha de tenir en compte que aquests tipus

de discapacitats, que no són del tot clares, van per èpoques. És a dir, abans un percentatge elevat d'alumnes tenien trastorn del desenvolupament i ara venen diagnosticats o s'estan diagnosticant com a TEA- TDAH - TDA

b) On són? En una altra escola, en una escola especial...? En una altra USEE o CEE.

c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre? No.

d) Quin és el paper de l'EAP?

15. A l'informe de valoració de les USEE (2008-09) apareix un 9% de l'alumnat que no es pot incloure en les categories de les "Orientacions l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial -USEE- documents nº3" (GC;DE, 2008). En canvi, a la USEE estudiada n'hi ha un 4% dels alumnes que estan en aquesta categoria:

a) Per què? La majoria dels alumnes atesos tenen certificat de disminució, i això fa que hagin de tenir un diagnòstic clar, encara que es revisi i que pugui variar. Demanem aquests certificats perquè d'aquesta manera tenim accés a les beques MEC que cobreixen part de les necessitats de menjador, transport i beques de reeducació pedagògica i psicològica. En 2008 (any en què es va realitzar aquest informe) no era necessari aquest certificat.

b) On són? En una altra escola, en una escola especial...?

c) Alguna família ha demanat inscripció o matrícula al centre?

d) Quin és el paper de l'EAP?

De forma general:

Hi ha famílies que vénen a matricular l'alumne a l'escola perquè hi ha USEE, però aquesta no és la via per poder rebre aquest

suport. Si no venen a través de l'EAP, no es poden matricular a la USEE (si a l'escola).

L'EAP, en general, té diferents funcions.

1. Preinscripcions i matriculació de l'alumnat: sense l'informe de l'EAP, no es poden matricular els alumnes a la USEE.
2. Assessorament: ofereix assessorament durant el curs, tant als professionals de la USEE, com als tutors, com a les famílies. S'encarrega de fer derivacions a serveis externs, si és necessari.

6.3 Nombre d'alumnes atesos des de la USEE:

16. Per quina raó arribeu al màxim d'alumnes (10) que es pot atendre a la USEE?

- a) Per què arriben a l'escola derivats per l'EAP?
- b) Per què tenen necessitats molt especials?
- c) Per decisió inclusiva del centre?

17. I el curs vinent?

a) Continuaran aquests deu alumnes assistint a la USEE ?

Sí, des que es va ampliar la ràtio a 10, sempre hem tingut al màxim. Tants alumnes marxen, tants entren

b) En podreu atendre d'altres alumnes/as de l'escola? O alumnes/as que es matriculin nous?

Si a l'escola hi ha algun alumne amb dictamen i que compleixen els requisits, pot passar a formar part de la USEE. Normalment, una plaça per curs és per l'escola (sempre que hi hagi algun alumne que compleixin amb les característiques). Si no que, tot són alumnes que vénen d'altres centres de la comarca.

6.4 Suport dels alumnes des de la USEE:

18. Perquè els AA-USEE passen la major part del temps lectiu participant en un entorn ordinari?

Perquè la funció principal de la USEE és oferir les eines, suports i ajuts a l'escola perquè es vagi cap a la inclusió de tot l'alumnat. Per tant, depenent de les àrees, ens marquem uns objectius o altres. Hi ha àrees que són perquè l'alumne de la USEE avanci en els seus coneixements acadèmics (lectura, escriptura, numeració, operacions, euros) i altres que són perquè avancin en la socialització seva, del grup classe, de les famílies i dels docents.

Partint d'aquí, les àrees de llengua catalana i matemàtiques són les d'avançar en coneixements acadèmics, se solen situar en la franja horària de 9 - 11.

En les altres àrees treballem la socialització, i implícitament també es treballen els continguts acadèmics i altres de cultura general.

a) No tenen dificultats molt grans?

Tot l'alumnat de la USEE en les àrees de llengua catalana i matemàtiques les realitzen fora l'aula ordinària. A l'aula ordinària, l'alumnat que té més dificultats rep més suport, i el que té menys doncs menys.

b) Els mestres/as tenen molta disponibilitat i actitud per atendre als alumnes?

Més que disponibilitat, tenen predisposició i una bona actitud. Quan l'alumnat és a l'aula ordinària, tenen el material adaptat a les seves capacitats (normalment un nivell més baix perquè puguin ser autònoms en el seu treball) per tal de seguir l'aula.

Els alumnes USEE tenen els llibres igual que el grup classe així poden seguir les explicacions del docent (mirar les imatges o les lectures). A l'hora de fer les activitats, és el moment que tenen la feina adaptada.

Aquestes adaptacions, no només són útils per l'alumnat de la USEE, sinó que també s'utilitza per a l'alumnat d'AA i el d'EE.

19. El suport en grups formats per l'alumnat atès per professionals de la USEE potencia que l'atenció dels alumnes sigui més individualitzada en les àrees que necessitin més suport?

Sí, és dona una atenció específica, ja que els grups són de 4 o 5 nens com a molt.

20. Per quina raó?

Per què el nivell dels alumnes que assisteixen a la USEE són molt diferents dels alumnes de l'aula ordinària?

El nivell acadèmic en les àrees instrumentals és molt diferent, ja que si no, no estarien a la USEE del nostre centre (tot l'alumnat que rep suport té discapacitat intel·lectual). En canvi, hi ha àrees que tenen el mateix nivell o fins i tot més elevat (educació física, arts plàstiques o musicals), a nivell oral, en temes de medi natural i social.

21. Serien necessaris més recursos humans i materials per atendre als alumnes que assisteixen a la USEE?

Recursos humans: Jo crec que sí, ja que ens han augmentat la ràtio d'alumnes i no els suports humans. Una mestra i una educadora no són suficients. Depèn del tipus d'alumnat, n'hi ha que són poc autònoms, després hem de donar suport a l'aula un 80% de les hores. En aquest cas, si l'alumne no pren més autonomia, alguna vegada l'hem hagut de derivar al CEE.

Recursos materials: la majoria de material els creem des de l'escola, ja que hi ha pocs materials publicats que segueixin una seqüenciació progressiva, lenta i metòdica.

6.7 Percentatge de la distribució del temps de l'alumnat per modalitat d'agrupament

22. Que no hi hagi cap AA-USEE que necessiti l'atenció d'un logopeda o un fisioterapeuta permet potenciar més la participació dels AA-USEE en l'aula ordinària?

Tenim un alumne que necessita ajuda logopèdica i psicomotriu, però no és prou "greu" per rebre suport a través de l'EAP. Per tant, a través de les beques, es demana ajuda a experts en cada àmbit.

Contestant la pregunta, el fet que la part de llengua i de mobilitat s'acosti el màxim al que realitzen els nens de la seva edat, facilita la integració en el grup. Però, el més important és la connexió i el coneixement que tenen del món que els envolta, d'aquesta forma poden donar la seva opinió i participar en les diferents àrees i converses amb els companys.

23. Els/les professionals de la USEE estudiada creuen que l'atenció dels AA-USEE en grups reduïts específics (en determinades matèries) és necessari per millorar el seu procés d'aprenentatge?

Sí, com he explicat anteriorment, s'ha de tenir en compte dos aspectes: que l'alumne avanci en coneixements sobre ell mateix i que es relacioni amb els nens de la seva edat. Per tant, és necessari que hi hagi hores que rebin aquest ensenyament més específic i sistemàtic que l'ajudin a millorar en, bàsicament, lectura, escriptura, numeració, operacions.

6.8 Funcions dels mestres/as de la USEE

24. Qui és l'encarregat/da de crear els PI?

Els PI ja els tenim creats, cada any marquem els objectius i se seleccionen els continguts que treballarem durant l'any; però si s'han de fer de nou, el realitza el mestre de cada àrea, amb el suport de la mestra de la USEE (si cal).

A més, els PI permet múltiples adaptacions en funció de les necessitats de cada alumne/a i és fruit d'un recull de diferents informacions relacionades amb l'elaboració d'aquests Plans.

25. Com s'enfoca en els PI l'atenció i el suport a l'aula ordinària? (dels alumnes que assisteixen a la USEE).

PI- Tenim els objectius, continguts i criteris d'avaluació seqüenciats. Per àrees:

1. En llengua catalana, castellana, anglès i matemàtiques, educació física: tenim seqüenciats els mínims des d'infantil fins a cicle mitjà (4t primària).
2. Medi natural, social, música, robòtica: tenim els mínims que demanem per tema.
3. Tenim seqüenciats el tema d'autonomia personal.

A partir d'aquí, les àrees de l'apartat 1 són acumulatives, és a dir, quan s'assoleix un objectiu es passa al següent. L'apartat 2 són diferents cada any. I l'apartat 3 és sempre el mateix.

Avalua el PI el mestre que imparteix cada àrea.

Sobre el seu horari, les hora de llengua catalana, matemàtiques i pla lector (els que no han accedit a la lectura o encara es mostren insegurs) les realitza a la USEE.

Les hores que hi ha dos mestres a l'aula (robòtica, tallers d'escriptura i racons) no es dota de més suport.

En les àrees de castellà, anglès, una sessió tenen suport dins l'aula i l'altra sessió no.

En l'àrea de medi natural, com que es treballa a nivell experimental, tenen suport les dues sessions.

A partir d'aquí, hi ha alumnes que se li ha de donar més suport en una àrea o en una altra. I n'hi ha que no necessiten suport a l'aula.

26. Qui s'ocupa d'adaptar els materials pels AA-USEE? Com ho fa?

L'adaptació dels materials els realitza la tutora i l'educadora de la USEE. Si són els materials per les àrees de l'aula ordinària es pengen al DRIVE de l'escola i cada mestre els va imprimint segons el ritme i les necessitats de l'alumne. Quan s'acaba el material o s'han de crear de nous, es comenta als professionals de la USEE i es creen de nous o es busquen els adequats. Si és el material de les àrees de català i mates, també el fem des de la USEE.

Els materials que no adaptem i que ho fan els especialistes és a anglès i música.

El mestre de l'aula ordinària és l'encarregat de gestionar la participació de l'alumne de la USEE i el treball específic dins el grup-classe i adaptació de les activitats que no siguin escrites..

27. Quins materials es fan servir a la USEE per treballar les àrees de matemàtiques i llengua?

Àrea de mates:

- Dossier de numeració fins al 999 creat per nosaltres on es treballa la numeració; número anterior i posterior; més gran i més petit; centenes, desenes i unitats; sumes i restes.

- Quaderns d'estratègies matemàtiques, problemes... Quadern Matejocs de Salvatella.
- Dossiers específics creats per treballar mesura, estadística, ...
- A través de l'ordinador: numeració i jocs matemàtics.

Àrea de llengua catalana:

Lectura

- Quan comencen a llegir: "L'estel " editorial EUMO (6 llibres)
- Quan han acabat el procés de lectoescriptura de L'Estel passem al Lectojocs de Salvatella i el Lector de l'editorial Nadal.
- Si no accedeixen a la lectura, es treballa amb imatge- paraules dels menús (lectura global).

Espectura:

- Dossiers progressius d'espectura per lletres creats per nosaltres (15 dossiers). Comencen les l'espectura per noms, després determinant + nom i passem a l'espectura de frases.
- Treballem amb imatges que els interressi per crear frases.
- Dossiers específics per treballar expressió escrita per temes: descripció, carta, conte, poemes...

Llengua castellana:

- Dossiers creats per nosaltres que treballa vocabulari (15 dossiers).
- Quaderns de castellà editorial Cruïlla.

Llengua anglesa:

- Dossiers creats per la mestra d'anglès amb vocabulari dels temes.

28. Qui s'encarrega de fer la tutoria individual amb els pares dels nens/es que van a la USEE? Per què?

La tutoria individual es porta terme conjuntament el tutor de l'aula ordinària i el de la USEE, ja que tenim la cotutoria de l'alumnat. És a dir, la tutoria és compartida. Al principi i final de curs, com a mínim, també intervé l'EAP en les reunions amb els pares.

6.9 L'avaluació dels AA-USEE

29. El PI i l'avaluació de cada AA-USEE formen part d'un mateix document? Per què?

Sí, en una de les parts del PI hi ha l'avaluació. A part, tenen un informe trimestral igual que tot l'alumnat de primària, on es posa la nota i s'explica als pares què ha treballat (segons el seu PI).

30. Com es porta a terme l'avaluació dels AA-USEE?

És una avaluació continuada i es parteix dels avanços que han realitzat a nivell personal.

31. Els AA-USEE s'avaluen amb els mateixos objectius i criteris d'avaluació que la resta d'alumnes? Per què? Depèn de si tenen PI en aquella àrea o no. Si tenen PI s'avaluen segons el seu PI. Si no tenen PI s'avalua igual que la resta de l'alumnat.

Moltes gràcies per la seva col·laboració