



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

L'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA, UN RECURS PER A LA INCLUSIÓ?

Treball Final de Grau de Psicologia

Andreu i Serra, Cristina

Tutor: José Ramón Lago

4rt de Grau en Psicologia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, Maig del 2015

Agraïments

M'agradaria donar les gràcies, principalment, al meu tutor, José Ramón Lago, per ajudar-me a dur a terme aquest projecte i estar present sempre que ho he necessitat. A les dues escoles col·laboradores per a la seva predisposició en ajudar-me.

També, a les famílies dels infants per permetre realitzar aquesta investigació i mostrar-nos el seu punt de vista.

Per últim, agrair a la meua família i parella estar al meu costat i animar-me a seguir endavant en tot moment.

A tots, moltes gràcies.

"Un nen educat en la diversitat serà un adult nodrit i tolerant."

(Francesco Tonucci)

Resum

Aquest projecte té com a objectiu principal analitzar el procés que s'ha seguit en dos casos d'escolarització compartida. Així doncs, es realitzarà una recerca des del moment de la proposta del procés fins a l'actualitat, per a poder valorar quins elements s'han donat en el plantejament de la proposta, en l'elaboració del dictamen i del PI i en la metodologia de l'aula ordinària per a promoure la inclusió d'aquest alumnat. De la mateixa manera, també es valoraran els canvis que s'han produït durant el procés, la vivència d'aquest i les expectatives de futur que es tenen.

Per a poder realitzar aquest estudi, s'ha dut a terme un estudi de cas múltiple a través de vuit entrevistes als professors de les escoles ordinàries, als professors del centre d'educació especial, als professionals de l'EAP i a les famílies de cada cas.

Els resultats obtinguts ens mostren com s'ha tingut en compte la inclusió d'aquests alumnes en les aules ordinàries i la concepció que cada professional té d'aquesta.

Paraules clau: escolarització compartida, inclusió, barreres per a la participació i l'aprenentatge

Abstract

The main objective of this project is to analyze the process of two cases of shared schooling. Consequently, we will do a research from the moment of the proposal to the present in order to evaluate which items to promote the inclusion of these students have been used on the proposal, in preparing the report, the individualized plan and the methodology of the ordinary classroom. Also it will be important to analyze the changes that have occurred during the process of this experience and the future expectations that they have.

In order to perform this study, we conducted a multiple case study through eight interviews to teachers of ordinary classrooms, teachers of special education center classrooms, professionals from EAP and the families of each case.

The results show us the inclusion of these students in regular classrooms and the idea that everyone has about it.

Key words: shared education, inclusion, barriers to learning and participation

ÍNDEX

1	Introducció.....	6
2	Justificació.....	7
3	Fonamentació teòrica.....	8
3.1	L'educació inclusiva.....	8
3.2	Dimensions i criteris per a l'anàlisi de l'educació inclusiva: l'índex per a la inclusió.....	9
3.3	Escolarització compartida.....	11
3.3.1	Definició i objectius.....	11
3.3.2	Criteris d'escolarització.....	11
3.3.3	Procediment per a l'escolarització compartida.....	12
3.3.4	Pla metodològic.....	13
3.3.5	Suports necessaris.....	14
3.3.6	Pla individualitzat.....	15
3.3.7	Avaluació i seguiment.....	17
3.4	L'escolarització compartida com a estratègia de l'educació inclusiva.....	17
3.5	Dimensions i criteris per l'anàlisi del procés d'escolarització compartida.....	19
4	Pregunta d'investigació i objectius.....	22
5	Metodologia de la investigació.....	23
5.1	Tipus d'estudi.....	23
5.2	Participants.....	23
5.3	Instruments de recerca.....	24
5.4	Estratègia de recollida i anàlisi de dades.....	25
6	Resultats.....	26
7	Discussió de resultats.....	45
7.1	Procés inicial del plantejament de l'escolarització compartida.....	45
7.2	Realització del dictamen i PI.....	47
7.3	Metodologia de l'aula ordinària.....	49

7.4	Canvis al llarg del procés.....	50
7.5	Vivència del procés.....	52
7.6	Expectatives de futur	53
8	Conclusions.....	55
8.1	Principals aportacions	55
8.2	Limitacions de la investigació.....	56
9	Bibliografia.....	58

1 Introducció

En el següent Treball Final de Grau s'ha dut a terme una investigació amb dos casos d'escolarització compartida de dos alumnes que actualment estan cursant tercer de primària. L'objectiu principal d'aquest estudi és analitzar el procés s'ha seguit en aquests dos casos des del moment en que es va realitzar la proposta fins a l'actualitat i, així, determinar si podem considerar l'escolarització compartida com un recurs per eliminar les barreres i donar suports per a la participació i l'aprenentatge d'aquests alumnes, i que això els permeti participar en contextos ordinaris. De la mateixa manera que també s'analitzaran quins elements, factors, dimensions i intervencions durant els processos han afavorit, o no, la inclusió de l'alumnat, i si aquests poden afavorir a que l'alumne pugui acabar rebent una escolarització ordinària.

Pel que fa a la metodologia emprada per a realitzar la recerca, s'ha dut a terme un estudi qualitatiu amb un estudi de cas múltiple, en el que s'ha entrevistat a la família, professors de l'escola ordinària, professors de l'escola especial i psicopedagogs de l'EAP per a poder conèixer el punt de vista de cada un, igual que les concepcions i les pràctiques que duen a terme en cada cas.

Centrant-nos en l'estructura de l'informe, aquest s'inicia amb una justificació de la investigació, en la qual s'exposa el motiu principal i la finalitat pel que s'ha dut a terme l'estudi. En segon lloc, es presenta el marc teòric en el que es s'explica els conceptes d'escola inclusiva, escolarització compartida i els principals criteris i dimensions que s'han tingut en compte per a l'elaboració del guió de les entrevistes per als diferents subjectes.

Seguidament, trobem la pregunta d'investigació i els objectius que guien l'estudi, així com la metodologia que s'ha utilitzat tant per a la recollida de dades com per l'anàlisi d'aquestes. En l'apartat 6 s'exposen els resultats obtinguts de l'anàlisi de les entrevistes, diferenciant les diferents punts que s'han tingut en compte.

A continuació, hi trobem la discussió de resultats, on es diferenciaren les diferents dimensions establertes a analitzar, i la comparació dels resultats amb el marc teòric. Per acabar, es presentaran les conclusions recollides de l'estudi i les principals limitacions trobades a l'hora de realitzar la investigació.

2 Justificació

Partint de la llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig, d'educació (LOE) modificada per la llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora i la qualitat educativa (LOMCE) en el punt 3 de l'article 71 sosté que l'adequada resposta educativa a tots els alumnes es regirà per els principis de normalització i inclusió, entenent que només d'aquesta manera es garanteix el desenvolupament de les seves potencialitats i s'afavoreix l'equitat.

Així doncs, l'escolarització compartida sorgeix per a proporcionar una resposta ajustada a les necessitats d'atenció educativa que aquest alumnat requereix, complementant els recursos del centre ordinari amb aquells, d'atenció especialitzada, disponibles en el centre d'educació especial, permetent que l'alumne es beneficiï d'un entorn normalitzat.

La finalitat d'aquest estudi és determinar fins a quin punt aquest tipus d'escolarització té en compte aquests principis de normalització i inclusió, ja que pel que hem pogut observar cada cop són més els alumnes que acaben rebent una escolarització en un centre d'educació especial.

3 Fonamentació teòrica

3.1 L'educació inclusiva

Una escola inclusiva, segons Pujolàs (2006), és aquella en la qual poden aprendre junts, alumnes diferents. Incloent aquells els quals tinguin discapacitats més severes, que comportin la necessitat de recursos no corrents per poder assolir el màxim desenvolupament possible. És a dir, d'una manera clara, podem dir que una escola inclusiva és aquella que no exclou a ningú.

L'atenció als alumnes ha de tenir lloc, en entorns escolars ordinaris, no solament en un mateix centre, sinó en una mateixa aula, proporcionant-los el suport necessari per fomentar la participació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes, i així, poder adquirir les competències bàsiques. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible l'atenció a la classe comuna i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l'alumne (Stainback, 2001).

Ainscow (2005), entén la inclusió en l'educació com un procés sense fi amb el qual es busquen les maneres més eficaces per donar una resposta a la diversitat que presenta l'alumnat. Així doncs, per assolir un avenç en la inclusió no s'ha de posar tant èmfasis en la situació actual ni en les metes que es vulguin aconseguir, sinó en el compromís d'anar avançant progressivament per trobar noves maneres d'atendre a les diferències individuals.

La inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se (Ainscow, 2005). S'han de conèixer amb quines dificultats es troba l'alumnat, mitjançant una recollida i anàlisi de dades (creences, normes, pràctiques educatives, etc.), per poder avançar en l'escolarització eliminant les barreres progressivament.

Per poder afirmar que un centre educatiu és inclusiu, tots els alumnes, independentment de les seves diferències individuals (discapacitat, ètnia, llengua, sexe o estatus social), han de comptar amb aquests tres elements: presència, participació i progrés. Per tant, això implica treballar les activitats, de manera que tot l'alumnat tingui l'oportunitat de treballar a classe, i procurar que l'alumne pugui aconseguir els objectius acadèmics establerts, que s'haurien d'acostar el màxim possible al currículum general.

3.2 Dimensions i criteris per a l'anàlisi de l'educació inclusiva: l'índex per a la inclusió

L'Índex per a la inclusió, creat per Booth i Ainscow (2006), és un material creat per promoure el desenvolupament d'escoles inclusives. El seu objectiu principal és construir comunitats escolars col·laboratives que estiguin disposades a aconseguir el màxim de desenvolupament possible per a tots els alumnes.

Aquest material permet construir noves iniciatives als equips docents i a més, els ajuda a valorar les possibilitats de les quals disposa el seu centre per augmentar l'aprenentatge i la participació de tots els seus alumnes.

Per poder realitzar l'auto-avaluació dels centres educatius, l'índex consta de tres dimensions a tenir en compte: la cultura, les polítiques i les pràctiques educatives per poder dur a terme una educació inclusiva.

Per poder dur a terme aquesta pràctica, és necessari que s'impliqui a tot el conjunt de professors i la comunitat educativa, de manera que, partint dels seus coneixements previs, participin en el procés de modificació del centre cap a la inclusió.

Seguidament presentarem les tres dimensions de l'índex:

Dimensió A: Crear CULTURES inclusives

Secció A.1 Construir comunitat

Secció A.2 Establir valors inclusius

Aquesta dimensió està destinada a crear una comunitat escolar que sigui segura, acollidora i col·laboradora en la que s'intenta que tot l'alumnat pugui arribar a aconseguir els millors resultats possibles.

Té la funció de desenvolupar valors inclusius cap a tots els membres de l'escola, que compartiran tant el professorat, com els alumnes, equip directiu i pares/mares/tutors. Els principis sobre la cultura que sorgeixin guien les decisions sobre les polítiques i les pràctiques de cada moment de manera que donen suport a l'aprenentatge de tots els estudiants mentre l'escola està en procés de desenvolupament.

Dimensió B: Produir POLÍTIQUES inclusives

Secció B.1 Promoure una escola per a tothom

Secció B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

La segona dimensió intenta assegurar que en tots els plans del centre educatiu es tingui en compte la inclusió, impregnant totes les polítiques de manera que augmenti l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

Totes les polítiques impliquen estratègies clares de canvi. Es consideren activitats de suport aquelles que augmenten la capacitat d'una escola per abastar tota la diversitat de l'alumnat. Així doncs, s'uneixen totes les formes de suport dins un mateix marc d'acord amb els principis inclusius i se les observa des de la perspectiva de l'alumnat i des del seu desenvolupament.

Dimensió C: Desenvolupar de PRÀCTIQUES inclusives

Secció C.1 Orquestrar l'aprenentatge

Secció C.2 Mobilitzar recursos

En la última dimensió s'intenta que les pràctiques a l'escola estiguin guiades per les cultures i polítiques inclusives del centre educatiu que s'hagin desenvolupat. Les classes s'han de dur a terme tenint en compte la diversitat de tot l'alumnat, i s'assegura que aquestes animin a la participació de tots els alumnes, partint dels seus coneixements previs i experiències fora de l'escola.

El personal docent identifica els recursos materials i els recursos de tota la comunitat educativa (alumnat, famílies, institucions) que siguin útils per promoure l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

Més endavant, un cop presentades les principals idees sobre l'escolarització compartida, trobarem un apartat on s'exposaran els diferents indicadors de cada dimensió que s'haurien de tenir en compte a l'hora de promoure la inclusió en un procés com aquest.

3.3 Escolarització compartida

3.3.1 Definició i objectius

Atenent a les aportacions dels documents pertanyents a diverses comunitats autònomes¹, l'escolarització compartida s'entén com una modalitat d'escolarització en la que un alumne que troba barreres per a la participació i l'aprenentatge, que tingui condicions personals de discapacitat associades, s'escolaritza de forma simultània en dos centres docents: un centre d'educació especial, en el que rebrà l'atenció especialitzada, i un centre ordinari, on es podrà beneficiar de la integració en un context normalitzat.

Aquest tipus d'escolarització es sol plantejar freqüentment durant les etapes d'infantil i primers cicles d'educació primària, quan és necessària l'atenció d'un centre d'educació especial per donar resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes, ja que aquests compten amb especialistes i recursos materials que normalment no disposen els centres ordinaris, i així, els alumnes poden adquirir els coneixements bàsics de l'aprenentatge.

Els objectius d'aquesta experiència poden ser diversos, però fonamentalment la finalitat és contribuir al desenvolupament de les competències bàsiques que fan referència al desenvolupament de l'autonomia, de la comunicació i de la socialització, i a la millora de la seva qualitat de vida i de les habilitats adaptatives de l'alumnat amb necessitats educatives especials a través d'un model educatiu el més normalitzat i inclusiu possible.

3.3.2 Criteris d'escolarització

La proposta d'escolarització compartida es realitzarà tenint en compte les característiques personals i escolars de l'alumne, així com les habilitats funcionals i adaptatives.

¹ Resolució de 31 d'agost de 2012, de la Direcció General de Innovació Educativa y Formació del Professorat de la comunitat de Castella i Lleó: regulació de la modalitat d'escolarització compartida.

Resolució de 25 de març de 2014, de la direcció General de Formació Professional, Desenvolupament Circular i Innovació Educativa del Principat d'Astúries: directrius per a la escolarització en la modalitat compartida.

Resolució de 28 de febrer de 2013, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya.

Així doncs, es consideraran destinataris aquells alumnes amb necessitats educatives especials que, en el moment de la seva escolarització presentin alteracions qualitatives de la comunicació i les relacions socials, com també patrons d'interès i activitats estereotipats que dificultin la seva participació a temps complet en totes les activitats d'un context d'escolarització ordinari i requereixin mitjans tècnics i recursos complementaris especialitzats. Únicament es plantejarà l'escolarització compartida quan s'hagin d'utilitzar aquests recursos extraordinaris que no estiguin disponibles en els centres ordinaris (Resolució del 25 de març de 2014 del Principat d'Astúries).

La proposta vindrà determinada en l'informe psicopedagògic i el dictamen d'escolarització que elabora l'EAP. Aquest ha de tenir en compte criteris que fan referència al perfil de l'alumnat, per justificar la decisió d'aquesta mesura. En tot cas, sempre s'ha de tenir en compte, que l'alumne ha d'estar capacitat per cursar el currículum ordinari amb algunes adaptacions significatives.

3.3.3 Procediment per a l'escolarització compartida

Freqüentment és l'orientador de l'EAP qui proposa realitzar aquesta experiència per donar resposta a les demandes del centre on assisteix l'alumne. Un cop estudiada aquesta opció es planteja, depenent del cas, al centre d'educació especial o al centre ordinari, als pares de l'alumne i al Servei d'Inspecció de la zona. En el cas de que tots estiguin d'acord, es realitzen una sèrie de reunions prèvies entre els tutors d'ambdós centres per tal de compartir tota la informació referent a l'alumne: s'entreguen i comenten els informes pedagògics, es concreten els objectius, entre d'altres. També, és necessari concretar establir un calendari de reunions de coordinació durant el curs per poder realitzar el seguiment del cas, juntament amb el professional de l'EAP (García, 2006).

Alhora, la necessitat de que l'alumne sigui escolaritzat en una modalitat compartida vindrà justificada, com he dit anteriorment, en l'informe psicopedagògic i en el dictamen d'escolarització que elabori l'EAP.

Segons la Resolució de 31 d'agost de 2012, de la comunitat de Castella i Lleó, el dictamen d'escolarització realitzat es remetrà a la Direcció Provincial d'Educació corresponent, incloent la proposta dels possibles centres docents, en els que l'alumne pugui ser escolaritzat, tenint en compte els recursos disponibles d'aquests

per tal de poder atendre a les seves necessitats educatives especials; en aquest també es determinarà la proposta de distribució del número de dies i jornades en cada centre, l'estimació de les ajudes educatives especialitzades i les necessitats d'adaptació, tant del centre d'educació especial com del centre ordinari.

La resolució d'escolarització es realitzarà abans de començar el curs escolar, així com totes les decisions que s'hagin de prendre al respecte.

En aquest procés també s'estableix un centre de referència, del que l'alumne dependrà administrativament. D'acord amb el Decret 299/1997, de 25 de novembre sol ser el centre en que l'alumne estigui escolaritzat amb més hores lectives. En aquest serà on l'alumne constarà com a matriculat, i el centre associat serà el que completi l'horari lectiu de l'alumne. En el cas de que l'horari lectiu sigui el mateix en els dos centres, l'escola ordinària es determinarà com a centre de referència.

3.3.4 Pla metodològic

Un cop autoritzada la modalitat d'escolarització compartida, els equips directius d'ambdós centres docents, assessorats pels orientadors corresponents, establiran els criteris d'organització i coordinació per assegurar que la resposta educativa afavoreixi el progrés de l'alumne. En conseqüència, es pot elaborar un pla d'acollida que contempli la incorporació progressiva de l'alumne en cada un dels centres, tenint en compte la informació recollida de l'avaluació psicopedagògica, i amb el recolzament i assessorament dels serveis especialitzats.

El centre ordinari ha d'organitzar l'atenció de l'alumne mitjançant mesures que assegurin un context de màxima inclusió i facilitin la seva participació en el major número possible d'activitats normalitzades, és per això que les atencions educatives que requereixin una atenció individualitzada –audició i llenguatge, fisioteràpia-, es realitzaran preferentment en el centre d'educació especial. Simultàniament, els recolzaments en el centre ordinari es realitzaran dins l'aula del grup de referència, excepte en casos excepcionals.

Altrament, els diferents professionals que intervinguin en el procés educatiu de l'alumne, amb l'assessorament dels orientadors que atenguin als centres, elaboraran un pla individualitzat (PI) en el que es concretaran els aspectes curriculars i metodològics que caldria treballar, tenint en compte la distribució del temps i dels

espais. Aquest, serà avaluat trimestralment i al finalitzar cada curs escolar per ambdós tutors.

Pel que fa l'horari de l'alumne s'organitzarà en jornades completes en cada un dels centres, o bé, en sessions continues de matí o tarda, amb la finalitat d'aconseguir l'atenció i l'orientació educativa adient, així com els serveis complementaris si fos necessari.

També, s'intentarà que l'alumne que cursi una escolarització compartida pugui participar en totes les activitats complementaries i extraescolars que afavoreixin la socialització, independentment de l'horari establert.

En cap cas, l'alumne superarà el temps lectiu establert en la normativa vigent.

3.3.5 Suports necessaris

Segons Booth i Ainscow (2004) entenem per suport totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat.

Tots els alumnes tenen dret a participar de la vida de l'aula, així doncs, cal prioritzar l'atenció a la diversitat en l'organització de l'escola. Així mateix, es podran oferir els ajuts i suports necessaris que facilitin l'aprenentatge i el domini de les competències bàsiques a tot l'alumnat.

Hi ha diversos tipus de suports, l'única condició és que resultin eficaços per a l'objectiu que es vulgui aconseguir.

Es considera que el professorat proporciona suport quan:

- Planifica les unitats didàctiques tenint en compte a tot l'alumnat, i prepara les activitats d'aprenentatge tenint en compte que tots els alumnes puguin participar.
- Té en compte que tots els alumnes tenen diferents coneixements previs, diferents experiències i estils d'aprenentatge.
- Porta a terme la gestió de l'aula de manera que tot l'alumnat s'ajuda mútuament.

És important que en la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) es coordinin les accions i suports específics dels centres per poder aconseguir un progrés cap a l'educació inclusiva.

Tot i així, els alumnes que cursen una escolarització compartida poden necessitar una mirada més individualitzada, per poder conèixer millor les seves capacitats i ajustar l'acció dels professors a les seves possibilitats i necessitat. Per això, com hem dit anteriorment, és necessari elaborar un pla individualitzat, el qual ha de partir de les barreres per l'aprenentatge i la participació amb les que es troba l'alumne, i definir els aspectes clau en què s'haurà d'incidir perquè pugui assolir determinades competències.

D'altra banda, també es poden oferir recursos personals de suport, els quals han d'actuar d'una manera coordinada i complementària per a poder aconseguir els objectius, és a dir, diferents professionals que assumeixen diverses tasques per aconseguir treballar la reducció de les barreres en la participació i l'aprenentatge en entorns més normalitzats i participatius possibles.

Els recursos personals de suport especialitzats que sol tenir un centre són: mestres d'educació especial, mestres de pedagogia terapèutica, professorat d'aula d'acollida i mestres d'audició i llenguatge. De manera paral·lela, en el centre també es pot comptar amb el personal auxiliar de suport (personal tècnic d'educació infantil, monitors de suport a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat, educadors d'educació especial, auxiliars d'educació especial i tècnics d'integració social) i els professionals especialistes dels serveis educatius, com ara logopedes o fisioterapeutes.

Tots els professionals nomenats anteriorment han de col·laborar amb el professorat per atendre les necessitats de l'alumnat, ja siguin relacionades amb dificultats de mobilitat, manca d'autonomia, problemes amb el llenguatge o comunicació, dificultats relacionals o de comportament, o bé, amb greus dificultats d'aprenentatge.

Els centres educatius han de prioritzar que aquests recursos personals realitzin l'atenció directa als alumnes amb més necessitats en entorns escolars ordinaris i donin suport als professors en la participació d'aquests alumnes a l'aula ordinària. Cal evitar, alhora, que aquests recursos acabin esdevenint una barrera per a la participació, generant un excés de dependència en l'alumne.

3.3.6 Pla individualitzat

El PI inclou les adaptacions curriculars individualitzades de caràcter significatiu que concreten les mesures curriculars i organitzatives necessàries per poder aconseguir el màxim desenvolupament possible de les capacitats personals, amb la finalitat d'aconseguir les competències bàsiques i els objectius educatius.

En aquest, s'haurien de tractar les següents punts segons la resolució del 25 de març de 2014 del Principat d'Astúries:

- El nivell d'interacció social necessari per tal de que l'alumne aconseguixi:
 - Aprendre que els seus comportaments poden afectar a l'entorn.
 - Aprendre a relacionar-se amb els altres, en diferents contextos i situacions.
 - Aprendre a conèixer i comunicar les emocions i pensaments, de la mateixa manera que comprendre els dels altres.
- La comunicació, per a què l'alumne:
 - Aprengui a entendre i a reaccionar de les demandes del context.
 - Aprengui les habilitats de comunicació funcionals del dia a dia.
 - Aprengui un codi comunicatiu (verbal o no verbal), amb finalitat interactiva.
 - Aprengui a iniciar i mantenir intercanvis conversacionals com contacte ocular, expressió facial, to, volum, etc.
- El context d'ensenyança i aprenentatge ajustat, per permetre que l'alumne pugui:
 - Aprendre en un context educatiu estructurat i directiu, prioritzant els continguts funcionals i ajustats al seu nivell competencial.
 - Aprendre en situacions educatives específiques i concretes que afavoreixin la generalització dels aprenentatges.
 - Aprendre en ambients senzills, que facilitin una percepció i comprensió adequada.
 - Aprendre en entorns educativament significatius, el més naturals possibles.
 - Realitzar aprenentatges amb pocs errors, per afavorir la motivació.
 - Aprendre habilitats i estratègies de control de l'entorn i d'autocontrol.
 - Descentrar l'atenció d'alguns estímuls i aconseguir "atenció conjunta" amb altres.
 - Aprendre en situacions educatives individualitzades.
 - Ampliar les activitats que es realitzin, així com els interessos que es tinguin.

De manera paral·lela, en el document han de quedar fixades les responsabilitats de cada professional que intervingui en l'acció educativa de l'alumne.

3.3.7 Avaluació i seguiment

L'avaluació i seguiment d'aquests alumnes i del pla individualitzat de cada un, d'acord amb la Resolució ENS/226/2011 d'1 de febrer, del Departament d'Ensenyament de Catalunya, és responsabilitat d'un professional de cada centre i del professional de l'EAP corresponent. Tot i així, tots els professionals d'ambdós centres que tinguin relació amb l'alumne aportaran la informació sobre la seva evolució i els seus aprenentatges.

L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes que troben barreres per a la participació i l'aprenentatge ha de seguir la mateixa línia que la resta dels alumnes. S'utilitzarà el pla individualitzat com a referent per a l'avaluació d'aquests alumnes, tenint en compte – dependent dels objectius del curs, del cicle i l'etapa- l'assoliment de les competències bàsiques, l'autonomia personal i social, l'adquisició d'hàbits de treball i d'aprenentatge. (Resolució de 31 d'agost de 2012 de la comunitat de Castella i Lleó).

Un cop finalitzat cada curs, els tutors dels diferents centres recolliran algunes propostes per a la modificació del pla individualitzat de l'alumne pel curs vinent, juntament amb la col·laboració dels equips docents i els orientadors implicats, i s'informarà dels canvis als pares o tutors legals.

De manera trimestral, s'establiran reunions de coordinació entre els tutors d'ambdós centres. En aquestes hi poden assistir el assessors de l'EAP quan sigui necessària la seva col·laboració.

3.4 L'escolarització compartida com a estratègia de l'educació inclusiva

Com hem anunciat anteriorment, tenint en compte la informació que hem recollit anteriorment sobre l'escolarització compartida, i seguint l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2006), hem seleccionat alguns dels indicadors de les tres dimensions que s'haurien de seguir per a promoure la inclusió en aquest estil d'escolarització.

Així doncs, en la dimensió A, *Crear cultures inclusives*, trobaríem els següents indicadors:

Secció A.1 Construir comunitat:

- Tothom se sent acollit
- Els alumnes s'ajuden els uns als altres
- Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies

Secció A.2 Establir valors inclusius:

- Les expectatives són altes per a tots els alumnes
- La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva
- Tots els alumnes són igualment valorats
- El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i la participació en el centre
- El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació

En la dimensió B, *Generar polítiques inclusives*, s'haurien de tenir en compte els indicadors:

Secció B.1 Promoure una escola per a tothom:

- El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat
- Les instal·lacions del centre són accessibles per a tothom

Secció B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat:

- Es coordinen totes les formes de suport
- Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat
- Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió
- El suport psicopedagògic s'utilitza per a reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat

I finalment, en la dimensió C, *Desenvolupar pràctiques inclusives*:

Secció C.1 Orquestrar l'aprenentatge

- Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui
- Les classes promouen la participació de tot l'alumnat
- Els alumnes aprenen col·laborativament
- L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat

- La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu
- El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat
- L'alumnat pot participar en activitats extraescolars

Secció C.2 Mobilitzar recursos

- Les diferències entre els alumnes s'utilitzen com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge
- El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i la participació
- Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió

A mode de conclusió final de l'informe sobre la investigació duta a terme, s'utilitzaran aquests indicadors per a comprovar fins a quin punt s'han utilitzat en els dos processos d'escolarització compartida, i així, determinar en quin grau es té en compte la inclusió durant aquest procés.

3.5 Dimensions i criteris per l'anàlisi del procés d'escolarització compartida

Per poder analitzar fins a quin punt l'escolarització compartida està destinada a aconseguir una educació el màxim de normalitzada possible per a l'alumnat que troba barreres per a la participació i l'aprenentatge, hem de tenir en compte les següents dimensions i criteris establertes a partir de les resolucions de diverses comunitats autònomes²:

- **Procés inicial del plantejament de l'escolarització compartida:** es tindrà en compte quan, qui i com es va plantejar la possibilitat de realitzar una

² Resolució de 31 d'agost de 2012, de la Direcció General de Innovació Educativa y Formació del Professorat de la comunitat de Castella i Lleó: regulació de la modalitat d'escolarització compartida.

Resolució de 25 de març de 2014, de la direcció General de Formació Professional, Desenvolupament Circular i Innovació Educativa del Principat d'Astúries: directrius per a la escolarització en la modalitat compartida.

Resolució de 28 de febrer de 2013, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya.

escolarització compartida, com evolucionava l'alumne prèviament abans de començar el procés, quines necessitats de l'alumne o recursos del centre van justificar el procés, què es creia que li podria aportar un CEE que no li podria aportar un ordinari i la finalitat amb la qual es va plantejar el procés. Per a poder dur a terme aquest anàlisi es tindran en compte els principals criteris de l'educació inclusiva i l'escolarització compartida exposats en el marc teòric.

- **Realització del dictamen i PI:** es valorarà com va ser el procés d'execució d'aquest, quin criteri es va seguir per decidir l'horari de l'alumne i com s'ha programat aquest, de manera que si en les classes que assisteix l'alumne es pot promoure la participació. També es consideraran si els suports necessaris per atendre a l'alumne s'utilitzen per a reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació, el context on actuen aquests i, si es coordinen totes les formes de suport. De la mateixa manera que també es tindrà en compte els objectius principals del PI i si aquests segueixen els principals criteris que s'han descrit en l'apartat corresponent al pla individualitzat.
- **Metodologia de l'aula ordinària:** es valorarà quines pràctiques es duen a terme en l'aula ordinària, i si aquestes estan pensades en que tot l'alumnat aprengui, si es promou la participació de tot l'alumnat, la manera com el professorat de suport s'ocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació, si es donen els recursos pertinents i si aquests afavoreixen la inclusió.
- **Canvis al llarg del procés:** es contemplaran els canvis que s'han donat al llarg del procés d'escolarització compartida, pel que fa a l'horari, el PI i els suports necessaris, i com aquestes variacions tenen en compte la inclusió dels alumnes.
- **Vivència del procés:** caldrà tenir present si la vivència de l'escolarització compartida ha facilitat que l'alumne es sentís acollit, si el centre s'ha esforçat per a reduir qualsevol forma de discriminació i si les diferències entre els alumnes han estat un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat, i quin progrés ha tingut l'alumne.
- **Expectatives de futur:** per últim, també reflexionarem sobre les expectatives de futur que es tenen envers l'escolarització dels alumnes, i si aquestes contemplen algunes pautes d'inclusió.

Seguint aquests criteris i dimensions hem realitzat les diferents entrevistes que s'han utilitzat per dur a terme la investigació d'aquest treball, destinades a professionals de l'EAP, professors del centre ordinari, professors del centre d'educació especial i als pares dels alumnes.

4 Pregunta d'investigació i objectius

En relació al marc teòric exposat anteriorment, la pregunta general que guiarà tot el procés d'investigació és la següent:

L'escolarització compartida és recurs per eliminar barreres i donar suports per a la participació i l'aprenentatge, i que això els permeti als alumnes participar en contextos ordinaris? Realment, promou la inclusió d'aquest alumnat?

Així mateix, aquesta pregunta ens porta a plantejar un objectiu general que inclourà, alhora, sis sub-objectius més específics, els quals conduiran la recerca:

- Analitzar el procés que s'ha seguit en dos casos d'escolarització compartida, i conèixer quins elements, factors, decisions i intervencions han afavorit a la inclusió de l'alumne.

Sub-objectius:

- o Conèixer quins elements per a promoure la inclusió de l'alumne es donen en el plantejament de la proposta d'escolarització compartida.
- o Identificar quins elements inclusius es plantegen en l'elaboració del dictamen, així com en la decisió de l'horari, el PI i els suports necessaris per atendre a l'alumne.
- o Observar com la metodologia emprada a l'aula ordinària afavoreix la inclusió de l'alumne.
- o Identificar els canvis s'han anat donant des de l'inici del procés d'escolarització compartida pel que fa a l'horari, el PI i suports que rep l'alumne, i com aquests han tingut en compte la inclusió.
- o Conèixer com ha sigut la vivència d'aquest procés per a l'alumne i observar els avenços que s'han aconseguit.
- o Conèixer quines expectatives de futur es tenen pel que fa a l'escolarització de l'alumne.

5 Metodologia de la investigació

5.1 Tipus d'estudi

Per dur a terme la investigació s'ha utilitzat una eina d'investigació que es considera fonamental en l'àrea de les ciències socials, l'estudi de cas, en aquest cas, més concretament, s'ha utilitzat: l'estudi de cas múltiple. Segons Martínez Carazo (2006), l'estudi de cas és una estratègia d'investigació dirigida a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars, i tant es podria tractar de l'estudi d'un únic cas com de varis (múltiple), combinant diversos mètodes per a la recollida de dades amb la finalitat de descriure, verificar o generar teoria.

És un instrument d'investigació el qual mesura i registra la conducta de les persones involucrades en el fenomen estudiat (Yin, 1989). Tanmateix, les dades poden estar recollides des d'una varietat de fonts, tant quantitatives com qualitatives, com per exemple: documents, registres d'arxius, entrevistes, observacions, etc. (Chetty, 1996).

Així doncs, s'ha utilitzat aquest instrument d'investigació per dur a terme l'estudi, i poder observar el procés que han seguit dos casos d'infants que cursen una escolarització compartida.

5.2 Participants

Per poder escollir els participants de la investigació duta a terme, primerament, vaig acudir a l'EAP de Vic presentant els objectius de la investigació en una reunió amb dues psicopedagogues treballadores d'aquest i elles em van facilitar dos casos d'infants que estaven cursant una escolarització compartida, un cop donada l'autorització de la família³.

Els dos casos formen part del mateix context sociocultural, són alumnes que cursen 3r de primària, els quals assisteixen a dues escoles ordinàries de pobles propers a la ciutat de Vic, en la comarca d'Osona i simultàniament, en una escola especial de la ciutat de Vic.

Així doncs, es diferenciaran els distints casos seguint el següent mètode:

³ En l'annex 3 es troba el guió de l'autorització

- Cas 1: alumne de 8 anys, que actualment cursa 3r de primària, el qual es va proposar realitzar escolarització compartida al iniciar P3.
- Cas 2: alumne de 10 anys el qual es va proposar realitzar escolarització compartida al iniciar 2n de primària, i actualment està cursant 3r. L'edat cronològica d'aquest alumne és de 5è de primària, però es va realitzar un allargament a la llar d'infants i una repetició a 1er.

A continuació exposarem algunes dades demogràfiques⁴ dels diferents pobles i ciutats per a poder contextualitzar la investigació duta a terme:

Pel que fa a la ciutat de Vic, on s'ubica l'escola d'educació especial on assisteixen els dos alumnes, segons les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, actualitzades el 2014, la població és de 41.956 habitants, amb una densitat de població de 1.372 habitants per km². D'aquesta població 20.822 són homes i 21.134 són dones.

La ciutat de Vic conta amb 12 escoles on s'imparteix educació primària, i solament una escola d'educació especial, la qual és comarcal, és a dir, acull alumnes de tota la comarca d'Osona.

En quant al poble A (referent al cas 1), té una població de 3.186 habitants, dels que 1.570 són homes i 1.616 són dones, amb una densitat de població de 142,6 habitants per km². Aquest poble té 3 escoles on es cursa educació primària.

Per últim, el poble B (relatiu al cas 2), conta amb una població de 8.012 habitants, dels quals 3.927 són homes i 4.085 són dones, amb una densitat de població de 484,4 habitants per km². Aquest poble conta amb quatre escoles on s'imparteix educació primària.

5.3 Instruments de recerca

Per a realitzar la recollida de dades s'ha utilitzat l'entrevista com a instrument de recerca.

Segons Riba (2007) l'entrevista és una forma d'observació participant, la qual està destinada a aconseguir informació verbal d'un subjecte o grup. S'entén com una

⁴ Per a l'obtenció d'aquestes dades s'ha consultat la pàgina web de l'Idescat

dinàmica interactiva: l'entrevistador pregunta i el subjecte respon. Entre aquests hi ha un acord entrevistador-entrevistat per a que l'entrevista pugui ser duta a terme.

En aquest cas, les entrevistes que s'han realitzat són semiestructurades, les quals comptaven amb un guió preparat anticipadament⁵ amb els aspectes que es consideraven importants a tenir en compte , però no tenien una planificació rígida, és a dir, les respostes eren obertes i aquestes marcaven el fil de l'entrevista.

Les entrevistes tenien un guió diferent adaptant-se a cada persona entrevistada: psicopedagogues de l'EAP, professores del centre d'educació especial, professores del centre ordinari i pares de l'alumne. Tot i així, aquestes van estar creades seguint un seguit de criteris i dimensions iguals en tots els casos, i d'aquesta manera, poder-les comparar entre elles.

Les preguntes de l'entrevista, anaven destinades a conèixer el procés que havien seguit els dos casos des del moment en que van ser proposats fins al moment actual i incloent perspectives de futur.

5.4 Estratègia de recollida i anàlisi de dades

Per a poder dur a terme la recollida de les dades, com hem dit anteriorment, es van elaborar les entrevistes, tenint en compte les diferents dimensions i criteri esmentats en el marc teòric (procés inicial del plantejament de l'escolarització compartida, realització del dictamen, canvis al llarg del procés, vivència de l'alumne i expectatives de futur).

Per poder realitzar les entrevistes vaig assistir personalment a l'EAP de Vic, als diferents centres . Aquestes van ser enregistrades amb una gravadora, posteriorment van ser transcrites i, seguidament, analitzades amb un quadre de categories.

Pel que fa a l'anàlisi efectuat amb el quadre de categories, es van seleccionar els elements que es van creure més rellevants a analitzar, i seguidament, partint de la transcripció de cada pregunta, es van elaborar les categories i les idees principals de cada una d'aquestes.

⁵ Es poden consultar els guions de les entrevistes en l'annex 1

6 Resultats

En aquest apartat es presentaran els resultats obtinguts de les diferents entrevistes realitzades als professors dels centres ordinaris, als professors del centre d'educació especial, als psicopedagogs de l'EAP i a les famílies de cada cas.

Per a la presentació dels resultats s'utilitzarà la informació obtinguda de l'anàlisi realitzat amb els quadres de categories⁶. Així doncs, es diferenciaran cada una de les dimensions utilitzades per a dur a terme l'anàlisi, i dins d'aquestes s'especificaran de cada cas, la persona que ho hagi contestat, les categories i les idees principals obtingudes de cada entrevista.

1. Quan, qui i com es va plantejar la possibilitat de realitzar una escolaritat compartida?

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Qui ho va plantejar	Va ser un acord conjunt entre el parvulari, l'EAP i inspecció	La proposta sorgeix des de l'EAP	Des de l'EAP	La proposta sorgeix des de l'EAP
Quan es va plantejar	Abans de començar P3	Quan l'infant tenia tres anys, a P3	Quan l'infant havia de començar P3	Abans de començar P3
Procés	Els professionals que ho van acordar, prèviament feien un seguiment		Prèviament s'havia realitzat una valoració al CDIAP, per determinar si necessitaria suports extres, anar al CEE o bé, realitzar una escolarització compartida.	Es van fer tres dictàmens diferents després d'haver-lo observat a l'escola bressol
Motiu principal		Per no fer la jornada completa al CEE		
Opinió pares				Buscaven una escolarització ordinària

⁶ Es poden consultar els quadres de categories en l'annex 2

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Qui ho va plantejar	L'EAP és qui pren la decisió, un cop escoltades totes les parts	Des de l'escola ordinària i l'EAP	Qui pren la decisió és l'EAP	Ho van plantejar entre l'escola i l'EAP
Quan es va plantejar	Es va proposar de cara el curs 13-14, quan l'alumne havia de començar a cursar 2n de primària	Van començar el procés el curs passat, quan havia de cursar 2n de primària. Ja s'havia comentat el curs anterior, però la família no hi va estar d'acord	Es va plantejar dues vegades a la família, però no va ser fins l'any 2013-14 que es va acordar. Quan l'alumna havia de començar a cursar 2n de primària	Aquest és el segon any que fa la compartida
Procés		L'EAP durant tot el curs va realitzant una valoració periòdica	S'intenten exhaurir tots els recursos que es disposen a la ordinària i intenten fer com un pronòstic de si podrà aconseguir les competències més bàsiques a la ordinària	L'EAP parla amb l'escola, i l'escola exposa com ho veu als pares. <i>"T'animen perquè faci la compartida"</i>
Opinió pares			La família no estava convençuda	

2. Evolució prèvia i justificació del procés

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Dades evolució escolar	Presentava dificultats motrius importants	Es creu que no devia poder seguir un aprenentatge ordinari	Començava a apuntar amb el llenguatge, això va ser el punt fort de plantejar la compartida	

Dades evolució personal				Desenvolupament lent
Diagnòstics		TEA i retard en el desenvolupament	Discapacitat intel·lectual i desenvolupament inferior al que li tocava per l'edat	
Socialització				Un dels objectius bàsics per ells era la socialització, l'estimulació per part dels seus iguals
Recursos escola	Es considerava que hi havia necessitats que l'escola ordinària no podia cobrir			

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Dades evolució escolar	Actualment l'alumne cursa 3r de primària però els objectius del PI estan a nivell de P2-P3. És una nena que aprenia o retenia algunes coses, però que no les mantenia en el temps	A nivell acadèmic costava fer el mateix que els altres alumnes	L'alumne presentava poc interès per aprendre i un desfaç molt gran entre el seu nivell i el dels companys. Poc progrés	
Dades evolució personal	el Pica va marcar tenir sempre molt control i suport	Problemes de conducta adaptativa	Necessitava constantment algú al costat perquè veiem que era incapaç poder estar una estona seguida fent qualsevol tipus d'activitat	Es deixa portar molt perquè li facin. S'emportava molt les coses a la boca, i això fa que hagi d'estar més per ella.
Diagnòstics	Síndrome de Down i altres trastorns associats (Pica), retard mental sever			Síndrome de Down
Socialització	Es considerava la		És una escola molt petita, i	Volien que estigués dins

	socialització com un factor molt positiu que no es podia perdre		amb un grup de pocs alumnes, en la que es pot estar per ella i fer-la participar	d'una normalitat. <i>“Si evidentment la portes des d'un principi a una escola d'educació especial, els nens no la coneixeran”</i> . És una ajuda per ella i els altres nens
Recursos escola	Va tenir tota l'atenció que podia tenir			

3. Aportacions i recursos del CEE

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Suports/ajudes/recursos	Atenció de recursos més adequats. Una organització detallada: horaris fraccionats i curts. Personal especialitzat	Atenció individualitzada, té una persona sempre per ell. Això a una ordinària no es pot donar sempre	Els continguts més bàsics estan molt estructurats. Es treballa d'una manera específica, estructurada i pensant en ell	Atenció individualitzada
Serveis específics		Logopèdia, fisioteràpia		Personal especialitzat
Objectiu			Treballen hàbits. I al centre ordinari poden incidir en el que han fet al CEE però podent estar amb els altres nens	Orientació en un futur

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Suports/ajudes/recursos	Suport més específic i intensiu per part d'especialistes. Parcialitzat segons les matèries	Atenció individualitzada amb grups d'alumnes molt reduïts	Tenen un programa específic, fan un treball sistematitzat, continuat i seqüenciat. Sense aquestes ajudes no es podrien assolir les capacitats	Poder estar més per ella, atenció individualitzada. Pautes més marcades
Serveis específics	fisioterapeutes, logopeda, suport al menjador	Logopèdia		Els mestres tenen una formació més específica. Té logopeda
Objectiu	Veure quin rendiment podia tenir amb els suports intensius	Potenciar la part acadèmica (mates, llengua, coneixement del medi...)	Assolir les competències més bàsiques. Afavorir el desenvolupament de les seves capacitats	

4. Finalitat procés

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Socialització	Principalment es va proposar pel tema de llenguatge i socialització	A la ordinària es poden treballar les habilitats socials. A la ordinària pot relacionar-se amb els companys, fer sortides, etc.		
Objectius acadèmics	Es modifica el PI del CEE, sempre focalitzat cap al llenguatge	La part acadèmica i d'autonomia personal es treballa molt més a l'escola especial. Aprenentatges cognitius bàsics que li puguin servir en un futur	Que avancés i hi hagués progrés	Que tingués tota l'atenció que necessitava
Objectius personals				Provar si li anava bé pel

				seu desenvolupament
Altres				Si s'hagués fet tot el dia ordinària haguessin hagut d'anar a buscar els recursos especialitzats externament. L'EAP ho va proposar per apagar el foc que havien encès amb els dos dictàmens anteriors (escola especial tot el dia o allargament a l'escola bressol)

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Socialització	L'escola es fixa objectius de socialització i integració			
Objectius acadèmics	Descoberta de l'entorn i coneixement del medi	Apretar la part acadèmica, lectura sobretot	Mirar de desenvolupar habilitats matemàtiques, lectures, etc. com a més a més	Que aprengué més, sobretot de cara a la lectura
Objectius personals			Desenvolupar al màxim les seves capacitats. Capacitat de relació, autonomia personal, hàbits de treball	Més independència. A l'escola ordinària com que li feien tot ja es deixava fer

5. Punt de vista família

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Acceptació de la proposta	No es fàcil encaixar tot això. Es tracta d'arribar a punts d'apropament per poder tirar endavant	No ho veien gaire clar. Que un nen hagi d'anar a un CEE els hi costa sempre als pares, encara que estigui molt afectat. <i>“Aquí hi ha nens que estan molt malament i es clar, és com dir: el meu fill no és igual que els altres”</i>	Els apostaven per l'escola ordinària. Sempre són processos complicats i difícils	Li va semblar bé, tenint en compte els altres dos dictàmens que els havien proposat. Era un bona opció per poder rebre atenció de dues escoles que treballen de manera diferent. Tenir tots els professionals i una atenció individualitzada a l'especial, i a l'ordinària la relació amb els seus iguals
Acceptació actual	Continua no sent fàcil	La mare té més assumit que aquí el podem ajudar. El pare voldria que estigués més hores a l'escola ordinària, per la relació amb altres nens	A mesura de veure com evolucionava s'ha anat acceptant. És qüestió de temps	
Com es té en compte la seva opinió		Sempre es té en compte, però els professionals sempre miren de fer entendre què és el millor pel nen		

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Acceptació de la proposta	Va costar molt que ho acceptés. És un pas molt	Els pares tiraven cosses, no els feia gaire gràcia.	Ja es mostraven reticents a la repetició. Família difícil	La mare no la volia. El pare si, perquè creia

	seriós i dur d'acceptar	Valoraven molt que pogués relacionar-se amb altres nens	de convèncer	que no avançava
Acceptació actual	A la llarga acaben veient la part positiva	Al final es van donar compte que acadèmicament s'anaven quedant molt enrere. Es van mig convèncer		
Com es té en compte la seva opinió			La família té la última paraula	
Procés de comunicació			És un treball molt continuat amb la família, es van plantejant les dificultats. El procés va ser una mica més llarg del que en principi l'EAP hauria orientat per fer una escolarització compartida. La mare tenia molt clar que les seves expectatives eren que estigués en un centre ordinari. Es va haver d'anar plantejant i ella vèncer resistències i creences	
Motiu de la no acceptació				Perquè no agafés males costums dels nens que estan més afectats. Que tingués el model de nens per a poder parlar i jugar.

6. Dictamen

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Procés	A l'escola quan es realitza un dictamen, primer passa per l'EAP i després segueix tot un curs legal fins que arriba el dictamen	Es necessita un certificat mèdic. Llavors allà et diuen el diagnòstic, el coeficient intel·lectual	Es realitzen observacions en les que es recull tota la informació i es valora la possibilitat de que l'infant pugui avançar amb els aprenentatges	
Qui hi va col·laborar	L'EAP	És l'EAP qui decideix	Es consultem a totes les persones que estan intervenint en el cas i es demana a tothom què és el que creuen que és millor	
Què s'hi planteja				En el primer dictamen es proposava fer tots els matins a l'escola d'educació especial i totes les tardes a la ordinària, amb el suport d'una vetlladora

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Procés	El té des del mateix any que va començar. Es va fer un allargament a la llar d'infants i un cop fet el traspàs arriba tota la informació a l'escola	El dictamen ve fet ja quan arriben a l'escola especial	Es fa el seguiment amb el PI, i es recull el resum de l'evolució	
Qui hi va	L'EAP	Col·laboració entre la MEE,	Qui ha d'elaborar el dictamen	

col·laborar		el tutor i l'EAP	és l'EAP	
Què s'hi planteja			El que s'hi recull és bàsicament l'emplaçament	Els suports es mantenen els mateixos, vetlladora. Objectius: lectura i que pogués estar més centrada

7. Horari

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Horari establert a l'inici del procés	Els matins a l'escola especial i les tardes a la ordinària	Matins a l'escola especial i tarda a la ordinària	Els matins a l'especial i a la tarda a l'ordinària	Matí al CEE i tarda a l'ordinària
Motiu principal		Els nens estan més descansats al matí, per poder fer les àrees més fortes	els matins al CEE és quan incideixen més en els aprenentatges més instrumentals	
Adaptació de l'horari	Els horaris es fan en funció de l'infant, per poder atendre les seves necessitats. Es programen activitats que pugui participar al màxim i potenciar l'àmbit lingüístic	a la ordinària s'intenta que facin gimnàs, música, etc.	l'escola ordinària està més pensada per tallers, hi ha més estones de joc, etc.	
Canvis	Fa dos anys, quan l'alumne cursava 1er, es va plantejar que semblava que havia d'estar més hores al CEE, però no va ser fins a 3r que van acordar que assistiria tres tardes a l'escola ordinària i dues a l'especial.	Fa un parell d'anys l'EAP proposava que vingués tot el dia. Els pares no van acceptar. Es va acordar, a partir de 3r, fer tres tardes a la ordinària i dues al CEE	A partir de cicle mitjà, es va començar a fer tres tardes a la ordinària i dues al CEE	Actualment fa tots els matins a especial, i les tardes dues a l'especial i tres a l'ordinària

Motiu del canvi			Havia d'estar a l'escola ordinària, però en actiu, per estar solament a la classe assentat no tenia sentit. Ell quedava molt lluny de les coses que feien els altres companys de classe, no seguia cap aprenentatge. Es plantejaven si només estava a la ordinària per estar amb la vetlladora, perquè hi va haver una època que només volia estar amb ella, no volia intercanviar cap activitat amb els seus companys.	
Opinió pares				Patia per ell, pel trasbals de canvis d'escoles. "Quan van proposar el canvi vaig pensar que fèiem un pas enrere, però buscant la part positiva no tenia tant trasbalsament"

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Horari establert a l'inici del procés	Matins a l'escola especial, dina cada dia a l'escola ordinària i es queda tota la tarda allà	Matins a l'escola especial, i a les tardes a l'escola ordinària	Matins a l'escola especial, i a les tardes a l'escola ordinària	"Fa la meitat a l'escola especial i l'altre meitat a la ordinària". "Però no és la meitat, és molt menys". Van insistir en que fes

				menjador a la ordinària
Motiu principal	Establir una rutina	Es consensua amb la família. És més fàcil també per a l'organització de les dues escoles	L'alumne presenta unes necessitats educatives importants i per tant, el pes important s'ha de portar des de l'escola especial	Per potenciar tota la part social, pot aprendre moltes coses dels nens. "Et comencen a potenciar sempre que no tira, que necessita molts més recursos".
Adaptació de l'horari		S'intenten fer activitats que ella pugui participar més	Els matins a l'escola especial es fan els aprenentatges més de pes, com pot ser la llengua, coneixement del medi, hàbits d'autonomia, numeració, etc. i a les tardes s'intenta més que en els centres hi hagi més les activitats que d'alguna manera afavoreixen la relació amb els altres i la participació	
Canvis	l'horari no ha canviat	No ha canviat	Segueix amb el mateix	No hi ha hagut canvis

8. PI

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Objectiu principal	Socialització i llenguatge	Hàbits d'autonomia, hàbits de treball, la comunicació	Adaptació, conèixer els altres nens i els hàbits més bàsics	Objectius molt coherents, en funció del que veuen que pot assolir
Progrés	Ha avançat més amb	Quan va començar no	Va progressant dins les	S'ha de tenir en compte

	llenguatge que amb socialització. Li costa reaccionar als estímuls que li donen els nens	parlava, ara sí. Ara és capaç de fer demandes, fins i tot és capaç de dir com està. Ha millorat molt la comunicació i el control d'esfínters	seves possibilitats	com es trobi anímicament (a causa de medicaments, horaris, etc.). Que compleixi els objectius és un indicador de que ell va avançant
Canvis	Es van afegint objectius a partir dels avenços que hi van havent	Es van traient suports a mesura que ho va assolint	Es va adaptant sempre al voltant d'estar amb els altres, relacionar-se, parlar	

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Objectiu principal	Socialització	Té objectius en totes les àrees acadèmiques bàsiques: matemàtiques, lectura, coneixement del medi, llenguatge oral i logopèdia.	Els més bàsics	Treballar perquè costava estar centrada
Progrés		Procés molt lent, i ha set més cosa conductual i d'hàbits		
Canvis	Quan només estava escolaritzada a l'escola ordinària tenia objectius en totes les matèries	El primer any hi va haver un període llarg d'adaptació. Presentava conductes disruptives	S'avalua a final de cada curs, i es plantegen els canvis que es creguin corresponents	

9. Suports necessaris

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP
Suports dins l'aula	Vetlladora totes les hores. L'escola va insistir molt per poder aconseguir-la. També és important que intervingui la MEE, perquè col·labora en les coordinacions i en organitzar el pla de treball	Tutora i educadora a infantil al CEE. Vetlladora totes les hores d'escola ordinària	El CEE té els seus propis, són 7 o 8 nens per curs. A l'escola ordinària té vetlladora perquè ell sol no pot estar a la classe
Suports específics		Logopeda i fisioterapeuta	Logopeda i fisioterapeuta
Canvis	No hi ha hagut canvis	Actualment no es pot quedar sol, es necessita més personal	Ha tingut sempre vetlladora totes les hores, i la MEE entra en alguns dels tallers

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP
Suports dins l'aula	6 hores de vetlladora i MEE, sempre té algú	Davant de cada objectiu es prepara la feina a treballar amb suports concrets. I a l'escola ordinària té vetlladora totes les hores	Suport d'un vetllador, inclús a l'hora de dinar. Participació de la MEE dins els grup d'aula ordinària
Suports específics		Logopeda	Logopeda
Canvis	Abans de començar l'escolarització compartida tenia logopeda, ara ho fa al CEE. Els suports dins l'aula no han canviat	No han canviat	No han canviat

10. Metodologia aula ordinària

CAS 1	Escola ordinària
Recursos	Recursos humans i organització: horaris pensats perquè tot l'alumnat pugui rebre el màxim suport possible.
Metodologia	Es munten reunions de coordinació per parlar dels reforços. Treballen per projectes i on el treball cooperatiu és important. En les hores lectives del professorat, cadascun en té unes que ha de tenir-les per fer reforç a les altres aules.
Com s'organitzen els suports	Estan en funció de les necessitats de l'alumnat i de que els alumnes necessitin més. S'intervé normalment dins l'aula.
Metodologia dins l'aula	Molta activitat oral, el que fa la vetlladora és aprofitar d'aquestes intervencions orals per parlar amb ell i comentar. L'activitat és la mateixa per a tot el grup

CAS 2	Escola ordinària
Recursos	MEE, logopeda i vetlladora
Com s'organitzen els suports	Quan hi ha nens que necessiten una atenció específica, algunes estones de treball individual es fan fora de l'aula. En el seu cas no la traiem de l'aula, es treballa la socialització
Metodologia dins l'aula	Es treballa bastant amb treball cooperatiu. Hi ha estones d'explicació. Però sempre, visualitzant i experimentant molt

11. Vivència del procés

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Vivència	Ha estat una vivència positiva. S'ha pogut veure que ell s'ho passava bé. <i>"Com a escola ens</i>	Ha estat profitós poder estar en dues escoles que fan coses diferents. Té molt assumit anar	Positiu pel llenguatge. L'escola ho ha facilitat molt. Mentre ell pugui estar	Ell ho viu tot bé. Li va costar adaptar-se al tema d'horaris. Veníem d'una escola

	<i>enriqueix, ell ens aporta molt a tots</i>	canviant d'escola	inclòs en l'activitat que es fa, serà positiu.	bressol per començar a habitar-lo.
Objectius aconseguits	Poc progrés amb socialització, però s'ha aconseguit molt amb llenguatge	El Ilistó no pot ser gaire alt. <i>"Si algun nen no pot aconseguir fer una cosa sol i amb suport ho fa, doncs, ho fa d'alguna manera"</i>		Si es compara amb el PI, si que es van aconseguint els objectius. No s'ha avançat amb socialització
Situació actual	Ha tingut canvis de medicació que a vegades han influït.	Està en un moment molt delicat, s'angoixa molt. No sap donar sortida al que ell sent o pensa i la manera que té és agredint	<i>"Es va fent gran i no se fins a quin punt podrem conservar aquesta compartida"</i> A vegades el comportament costa.	

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Vivència	Molt positiu, s'ha ajustat la resposta que demanava. <i>"Haver d'assumir tota aquesta part curricular era molt difícil"</i> <i>"Hi havia una sèrie d'habilitats que allà les podia treballar més bé amb l'atenció individualitzada"</i> S'han de preveure els suports, però també la	S'adapten bastant ràpid en aquest canvi d'horari. Va presentar conductes disruptives al principi de l'any passat	Molt positiu. Amb un trimestre d'haver fet compartida es va veure un canvi a l'hora de saber estar a la classe. El vetllador pot donar més suport del compte. Al CEE es treballa l'autonomia	L'adaptació va costar. Troba als nens diferents. Són menys nens i això li ha estat positiu

	retirada d'aquests			
Objectius aconseguits		<p>Costa molt aconseguir-los. Massa interès en que pugui aprendre a llegir. <i>“Per el nivell que té ella i aquesta manera conductual que té, potser són massa elevats”</i></p> <p>A vegades no diu res, fa mutisme selectiu, li demanen i ella no respon. Costa incidir.</p> <p>És molt difícil poder avaluar i saber amb certesa què sap i què no sap</p>	<p><i>“Es van aconseguir petites fites, sobretot d'autonomia és una nena amb uns nivells intel·lectuals baixos, i la seva capacitat d'aprenentatge no és ràpida”</i></p>	
Situació actual		<p><i>“Si vinguessin aquí tot el dia, llavors perden el contacte amb el poble”</i></p> <p>Treballar que faci coses més sola, que la vetlladora vagi agafant distància. Va bé per ella però també se'n beneficien la resta de l'aula.</p>		<p>S'han anat aconseguint a poc a poc Es nota progrés amb la logopeda, ara comença a parlar bastant</p>

12. Expectatives de futur

CAS 1	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Futur	No és l'escola qui determina quin és el seu futur. Hi intervé l'EAP	<p><i>"Al final haurà de venir tot el dia"</i></p> <p>Es manté la compartida pels avantatges de relació i interacció</p> <p><i>"No té moltes possibilitats de millorar, està molt afectat"</i></p>	<p>L'expectativa de la família és deixar el CEE.</p> <p><i>"El seu perfil és cada vegada menys de ordinària i més de CEE"</i></p> <p>Sempre s'ha de pensar en el bé per la criatura, el que li és més beneficiós i li pot aportar més.</p> <p><i>"Mirarem si podem continuar igual el curs vinent"</i>.</p> <p>S'ha d'anar valorant a curt termini.</p>	<p><i>"La meva expectativa era que ell pogués arribar a estar en una escola ordinària. Això no ha sigut possible i a dia d'avui jo crec que no serà possible"</i></p> <p>Per tal com està a nivell d'evolució, i perquè a l'escola ordinària no hi ha els recursos necessaris perquè ell pugui estar ben atès i la resta de nens també.</p> <p>Els professors de l'escola ordinària opinaven que havia d'anar tot el dia l'especial. No es veien en cor de continuar portant el cas.</p> <p>Va fer un canvi que els va motivar a continuar amb el projecte.</p> <p>Van adaptar l'horari per les tres tardes que hi anava</p>

CAS 2	Escola ordinària	Escola especial	EAP	Pares
Futur	<p><i>“Continuar-la, acabarà el cicle mitjà aquí segur”.</i> La compartida es mantindrà</p>	<p><i>“S’ha de tenir en compte el dia a dia, no hi ha futur.”</i> <i>“Espero que es pugui continuar fent la compartida, encara és petita”.</i> Quan més elevat és el curs més complicat és. De cara l’any que ve continuarà fent el mateix horari. Però si no té vetlladora al migdia, possiblement l’altra escola no voldrà.</p>	<p><i>“És una alumna que serà usuària de l’escola especial”.</i> <i>“Sempre necessitarà el suport, no preveiem que pugui arribar a ser una persona totalment autònoma”</i></p>	<p><i>“S’ha d’anar veient com ella avança”</i> <i>“La notem molt millorada amb dos anys”</i></p>

7 Discussió de resultats

7.1 Procés inicial del plantejament de l'escolarització compartida

Per poder comprovar com va ser el procés de plantejament d'escolarització compartida de cada cas, i si en aquest es van considerar alguns criteris per a promoure la inclusió, s'han tingut en compte els següents elements analitzats al quadre de categories: quan, qui i com es va plantejar la possibilitat de realitzar una escolaritat compartida, l'evolució prèvia i justificació del procés, aportacions i recursos del CEE, finalitat del procés i punt de vista dels pares.

Així mateix, podem observar com **la proposta** sorgeix, en els dos casos, de l'EAP, tot i que tres dels individus entrevistats amplien afirmant que la proposta també va sorgir des de l'escola ordinària o escola bressol. Contrastant amb el marc teòric, veiem com freqüentment és l'orientador de l'EAP qui proposa el procés, un cop escoltades les demandes del centre on assisteix l'alumne, així doncs, podem afirmar que concorden ambdues parts.

Pel que fa **al moment en que es proposa l'escolarització compartida**, en el cas 1 veiem que es va proposar abans de començar l'escolarització, és a dir, que l'infant, va ser valorat a la llar d'infants i a partir d'aquí es va dictaminar que realitzés aquest tipus d'escolarització. Si tenim en compte el concepte d'escola inclusiva, que segons Pujolàs (2006) és aquella on poden aprendre junts alumnes diferents, incloent els que presentin discapacitats més severes, trobem que en aquest cas, no s'està complint aquest criteri, ja que des d'un inici es proposa assistir mitja jornada al centre d'educació especial, sense donar la oportunitat a l'alumne d'assistir a una escola ordinària tot l'horari complet. La justificació que es dona per a la realització del procés és que l'infant presentava dificultats motrius importants, es creia que no podria seguir un aprenentatge ordinari i que l'escola ordinària no podria cobrir les seves necessitats, així doncs, observem com no s'intenten reduir les possibles barreres que pogués trobar l'alumne, i directament es proposa l'escolarització compartida, on en el centre d'educació especial rebria una atenció individualitzada per part de personal especialitzat i comptaria amb el suport d'una logopeda i un fisioterapeuta.

D'altra banda, en el cas 2, trobem que l'escolarització compartida va ser proposada quan l'alumne es trobava a 1er de primària, i es va començar de cara al curs de 2n. En aquest cas, observem com des de l'inici de l'escolarització, l'alumna va ser atesa en el

centre ordinari durant tot l'horari complet, així doncs, podríem parlar d'una certa inclusió fins aquell moment, però per poder-ho afirmar s'hauria de tenir en compte si a més de formar part de l'aula ordinària, tenia l'oportunitat de participar i poder construir un progrés (Ainscow, 2005). Si tenim en compte la justificació de la proposta d'escolarització compartida observem com els tres professionals entrevistats afirmen que hi havia poc progrés, que costava fer el mateix que els altres alumnes, per tant podríem posar en dubte la inclusió i la reducció les barreres per a la participació i l'aprenentatge que comporta aquesta. Per contra, es va proposar com a resposta a aquesta demanda, un cop exhaurits tots els recursos de l'escola ordinària (segons l'EAP), una segregació de l'alumne de la classe ordinària, realitzant tots els matins a un centre d'educació especial, on se li oferirien suports més específics, com logopèdia, una atenció individualitzada per part d'especialistes i un programa més específic, ja que també s'afirma en diferents ocasions que l'alumne sempre necessitava el suport d'algú al seu costat.

En referència a ***l'opinió dels pares***, en els dos casos trobem que la proposta des d'un primer moment no va ser acceptada per ells. Pel que fa al cas 1, observem que es van fer tres dictàmens diferents un cop observat l'infant a l'escola bressol: el primer es proposava que l'alumne cursés una escolarització especial completa, el qual va ser rebutjat pels pares; en el segon, que tampoc van aprovar, es proposava un allargament a la llar d'infants; i finalment, en el tercer, es proposava l'escolarització compartida. D'altra banda, en el cas 2, trobem que es va plantejar a la família que l'alumna comencés l'escolarització compartida en el curs de 1er, però aquests no van acceptar i, finalment, es va fer una retenció en aquest curs. Així doncs, es va tornar a proposar realitzar l'experiència de cara el curs de 2n, i en aquesta ocasió els pares si van acceptar-ho, tot i que, sobretot la mare, es mostrava molt reticent. En conseqüència, es pot detectar que si no fos per la oposició dels pares, el procés en el cas 1 no s'hauria donat, ja que s'hagués escolaritzat a un centre d'educació especial a jornada completa, i en el cas 2, s'hagués començat molt abans, reflectint d'aquesta manera, unes escoles no inclusives, ja que s'exclou a l'alumnat (Pujolàs, 2006).

Seguint en aquesta mateixa línia, en ambdós casos, trobem que tant els pares com alguns dels professionals afirmen que es fa veure a la família que el millor per el seu fill és realitzar l'escolarització compartida. Com hem vist, qui té l'última paraula en la decisió del procés és la família, però en els dos casos veiem com els professionals els intenten convèncer per què el seu fill realitzi aquest procés. Podem veure com les dues famílies valoraven molt positivament que l'infant assistís en una escola ordinària pel fet de poder comptar amb la socialització i estimulació per part dels iguals, i que

tinguessin l'oportunitat de comptar amb models normalitzats. Principalment, aquest era el major motiu de rebuig pel que fa l'escolarització compartida.

Convé destacar pel que fa a la idea de **socialització**, que en les escoles també es té en compte. Concretament, en el cas 1, la socialització i el llenguatge van ser el principal motiu per a realitzar l'escolarització compartida, ja que l'alumne començava a apuntar amb el llenguatge, i d'aquesta manera, podia beneficiar-se del model que li proporcionaven la resta d'alumnes de l'escola ordinària, degut a que en l'especial gairebé no podia beneficiar-se'n. D'altra banda, en el cas 2, es va mantenir l'escola ordinària perquè es creia que la socialització era un factor molt positiu, i també perquè al ser una escola petita amb molt poc alumnat, podia facilitar el fet d'estar per ella i fer-la participar al màxim. Tot i així, per poder parlar d'inclusió, com hem dit anteriorment, l'alumne a part de tenir presència dins l'aula ordinària ha de participar en aquesta i presentar un progrés pel que fa als aprenentatges (Ainscow, 2005). Per a comprovar-ho, aquests dos punts seran discutits posteriorment en els apartats de metodologia de l'aula ordinària i vivència del procés.

7.2 Realització del dictamen i PI

Per a la identificació de quins factors inclusius es plantegen en l'elaboració del dictamen i el PI, es tindran en compte els següents elements: la decisió de l'horari dels alumnes, els suports que es van considerar necessaris per atendre'ls correctament i els objectius principals que s'exposen en cada PI.

Així doncs, veiem que en els dos casos **l'horari** que es proposa al començar l'escolarització compartida és assistir els matins al centre d'educació especial i cursar les tardes a l'escola ordinària. La raó principal que donen alguns dels professionals és que al ser nens que presenten necessitats importants, el pes s'ha de portar des del centre d'educació especial on es realitzen els aprenentatges més instrumentals i les àrees més fortes, ja que a les tardes els nens solen estar més cansats. I és durant aquestes on en els centres ordinaris aprofiten per a realitzar activitats on els alumnes puguin participar al màxim, amb activitats com gimnàstica, música, tallers, etc. activitats on es poden donar situacions d'interacció entre els alumnes, complint d'aquesta manera, l'indicador de l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2006): les classes promouen la participació de tot l'alumnat. Per contra, observem com no es compleix l'indicador: es programa pensant que tot l'alumnat aprengui, ja que les

assignatures que realitzen aquests infants no promouen un aprenentatge en les àrees acadèmiques bàsiques.

És important recalcar que d'aquesta manera l'horari no és equivalent pel que fa el nombre d'hores a cada escola, sinó que durant els matins els alumnes assisteixen des de les 9 fins a les 12.30, mentre que les tardes són només de 3 a 4.30. Així doncs, podem dir que es dona molta més importància al centre d'educació especial i que l'estona per a poder compartir un entorn el més normalitzat i inclusiu possible és molt breu. Per aquest motiu, la família del cas 2 va insistir en que la seva filla pogués quedar-se a dinar a l'escola ordinària, ja que d'aquesta manera s'ampliava la possibilitat d'estar amb els seus iguals. D'aquesta manera, podem observar com no es fomenta massa la participació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes per a poder adquirir les competències bàsiques, tal i com diu Stainback (2001). Sinó que s'està contemplant una alternativa, de segregació, per què l'alumne pugui rebre els suports necessaris. Això ens porta a qüestionar si s'han realitzat tots els esforços necessaris per a fer factible l'atenció a la classe ordinària, o si d'altra banda, al veure les dificultats, simplement s'ha optat per dur a terme aquesta separació.

Seguint en aquest mateix punt, la decisió de l'horari, observem com aquest ha estat adaptat per a l'alumne, intentant realitzar les matèries més instrumentals (matemàtiques, llengua, coneixement del medi, etc.) durant el matí al centre d'educació especial i deixant per la tarda activitats com gimnàstica, música i tallers. En aquest sentit, i tenint en compte els indicadors de la secció C.1 de l'Índex per la inclusió (Booth i Ainscow, 2006), veiem que l'horari està pensat per a que en les classes de l'escola ordinària es promogui la participació, però d'altra banda, no estan pensades per què tot l'alumnat aprengui, ja que en aquestes no es cursa els coneixements de les àrees més bàsiques com fa la resta d'alumnes.

Pel que fa als **suports** que es van creure necessaris per atendre als alumnes, trobem que en els dos casos es compta amb el suport d'una vetlladora dins l'aula ordinària. En el cas 1 aquesta està amb l'alumne totes les hores, ja que consideren que l'alumne no podria estar sol a l'aula. I en el cas 2, l'alumne disposa del suport de la vetlladora 6 hores, i la resta està acompanyada de la mestra d'educació especial. Aquest tipus de suport s'ha d'utilitzar per a reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació (Booth i Ainscow, 2004), però en el cas 2, la vetlladora estava massa implicada en l'alumna, això generava que aquesta fos molt dependent i podia arribar a ser una barrera per a l'alumna, ja que afirmen que inclús en les hores del pati l'alumna estava amb ella,

sense interaccionar amb la resta d'alumnes. Actualment, s'està treballant aquest distanciament perquè l'alumna aprengui a ser més autònoma.

Tot i això, des de l'inici dels dos processos d'escolarització compartida, s'intenta que tot el suport necessari es doni dins l'aula ordinària en ambdós casos, per tal d'evitar la segregació de l'alumne de la classe ordinària, durant les hores en que hi pot participar. D'altra banda, com s'ha mencionat en el marc teòric en el centre d'educació especial tenen lloc els recursos específics que normalment no es disposen en el centre ordinari. En el cas 1, fisioterapeuta i logopeda; i en el cas 2, únicament logopeda.

En referència al **PI** observem en els dos casos que l'objectiu principal en l'escola ordinària és la socialització, ja que en aquesta es pot afavorir la interacció amb iguals. I d'altra banda, en el centre d'educació especial, pel que fa al cas 2 es centren en els aprenentatges de les àrees acadèmiques bàsiques: matemàtiques, lectura, coneixement del medi i llenguatge oral entre d'altres. Com hem dit anteriorment amb l'horari, el PI permet que l'alumne tingui participació en les classes, però no està pensat per a que l'alumne aprengui de la mateixa manera que la resta en l'aula ordinària, ja que durant les tardes no es treballa cap de les matèries instrumentals. Pel que fa al cas 1, al ser un infant més afectat, en el centre d'educació especial es centren principalment a treballar hàbits d'autonomia, hàbits de treball i la comunicació.

De tota manera, podem dir que en l'estructura del PI, com hem comentat en la fonamentació teòrica, seguint la resolució del 25 de març de 2014 del Principat d'Astúries, s'hi haurien de fer constar elements d'interacció, de comunicació i un context d'ensenyança i aprenentatge ajustat al nivell de l'alumne. En aquests casos, veiem com en l'escola ordinària només es dóna importància en els apartats de interacció i comunicació, deixant per a l'escola especial el fet d'ajustar els ensenyaments de les matèries més instrumentals.

7.3 Metodologia de l'aula ordinària

En aquest apartat es valorarà quines pràctiques es duen a terme dins l'aula ordinària, i si aquestes compleixen alguns dels indicadors de l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2006).

Tenint en compte els **recursos** que disposa el centre per atendre a la diversitat, veiem que en el cas 1 tot el professorat disposa d'unes hores lectives per a realitzar suports

dins les aules. Per aquest motiu s'organitzen molt bé els horaris per a què tot l'alumnat pugui rebre el màxim de suport possible, en el cas de que sigui necessari. Per a poder realitzar aquesta organització, es munten reunions de coordinació. Així doncs, veiem que es compleixen els següents indicadors de l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow, 2006: el professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i la participació en el centre i, és necessari que es coordinin totes les formes de suport.

Pel que fa la **metodologia** emprada dins l'aula ordinària, seguint amb el cas 1, veiem que s'utilitza principalment el treball cooperatiu, on els alumnes treballen per projectes, així doncs, podem afirmar que es compleix l'indicador: els alumnes aprenen col·laborativament. Respecte al paper de la tutora envers l'alumne, observem com es realitzen activitats orals, on la vetlladora aprofita aquestes intervencions per a poder parlar amb ell i comentar el que estan fent, aquí veiem com el suport psicopedagògic s'utilitza per a reduir les barreres a l'aprenentatge i la participació. També hem de tenir en compte que es realitza la mateixa activitat per a tota la classe, així doncs, aquesta està programada per a què tot l'alumnat aprengui i les classes promouen la participació de l'alumnat.

D'altra banda, pel que fa al cas 2, veiem que l'escola té com a **recursos**, la mestra d'educació especial, una vetlladora i una logopeda que assisteix al centre però pertany a un òrgan extern a aquest. Desconeixem si totes aquestes formes de suport mantenen una coordinació per a l'organització, però la seva principal finalitat és reduir les barreres que puguin trobar determinats alumnes. Tot i que, en alguns casos, si un alumne necessita una atenció específica se'l retira de l'aula per fer un treball més individual.

En relació a la **metodologia** en aquest centre també es sol treballar amb treball cooperatiu, amb el que els alumnes poden aprendre col·laborativament. S'intenta que les classes continguin molta visualització i experimentació, cosa que pels alumnes amb més dificultats és més facilitador.

7.4 Canvis al llarg del procés

Pel que fa a aquest apartat es tindrà en compte els canvis que hi ha hagut al llarg del procés d'escolarització compartida pel que fa a l'horari, el PI i els suports necessaris.

En relació al cas 1, **l'horari** ha canviat a partir del curs actual, recordem que a l'inici del procés l'alumne realitzava tots els matins al centre d'educació especial i les tardes a l'ordinari, així doncs, actualment està cursant tots els matins al centre d'educació especial, i pel que fa a les tardes assisteix tres tardes al centre ordinari i dues al centre d'educació especial. Un dels motius principals d'aquest canvi és que s'observava que l'alumne formava part de la classe, però gairebé no hi intervenia i que es quedava molt lluny dels aprenentatges dels seus companys. Així doncs, veiem com no es seguia un patró d'inclusió, ja que l'alumne estava present dins l'aula ordinària, però no es donava una participació i s'efectuava un progrés molt escàs (Ainscow, 2005). Això pot portar a qüestionar-nos si l'escola posava èmfasis a intentar reduir totes les barreres per a la participació i l'aprenentatge que pogués trobar l'alumne, amb els suports i ajudes corresponents, però no tenim coneixement d'aquest fet. En definitiva, podem observar com amb la variació de l'horari, cada vegada s'està segregant més a l'alumne del seu grup ordinari.

D'altra banda, en el cas 2 veiem com **l'horari** no ha estat modificat, l'alumna segueix fent igual que el curs passat: matins al centre d'educació especial i tardes al centre ordinari, quedant-se a dinar en aquest últim.

Pel que fa al **PI**, en ambdós casos, aquest es canvia cada any en funció de si s'han aconseguit o no els objectius, mantenint sempre l'objectiu principal de socialització en l'escola ordinària i en l'especial els hàbits d'autonomia i objectius en les àrees acadèmiques bàsiques. Conservant d'aquesta manera, el fet de no donar l'oportunitat a l'alumne de compartir amb els seus iguals els aprenentatges de les àrees instrumentals, i deixant de complir l'indicador de l'Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2006): es programa pensant que tot l'alumnat aprengui.

I per últim, en quant als **suports** necessaris per atendre a l'alumne, veiem que aquests s'han mantingut igual en els dos casos. En el cas 1 continua tenint vetlladora totes les hores en què està a l'aula ordinària, ja que es considera que sol no podria seguir-les. I pel que fa al cas 2, continua mantenint la vetlladora 6 hores a la setmana, mentre que la resta d'hores està acompanyada de la MEE. L'únic cas que veiem en el canvi de suports va ser en la transició de escolarització ordinària a escolarització compartida, en què l'alumna va deixar de tenir el suport de la logopeda en el centre ordinari, a tenir-lo al centre d'educació especial. El que s'ha de tenir es compte és que aquests recursos serveixin per a la reducció de barreres i que es realitzi l'atenció en entorns escolars ordinaris (Booth i Ainscow, 2004). Respecte als dos casos, veiem que efectivament es donen dins les aules ordinàries, però desconeixem fins a quin punt

s'utilitzen per a reduir les barreres, ja que els professors mantenen que es dona un progrés molt escàs.

7.5 Vivència del procés

El següent punt a considerar és la vivència que ha tingut l'alumne del procés d'escolarització compartida. Per a poder dur a terme aquest apartat es tindran en compte principalment els següents elements: l'experiència que ha suposat la realització d'aquest procés, la consecució d'objectius i la situació actual de cada alumne.

Així doncs, tenint en compte la **vivència** observem com en els dos casos, es valora positivament per a tots els professionals implicats en cada cas. Pel que fa al cas 1, veiem com els professionals afirmen que l'han vist com s'ho passava bé en moltes ocasions i ha estat una experiència positiva, sobretot, pel llenguatge. Això ens porta a pensar que es compleix l'indicador de l'Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2006): tothom se sent acollit, ja que l'alumne està molt habituat a l'escola i els seus companys l'aprecien molt. Cal remarcar l'aportació de la professional de l'EAP: "*Mentre ell pugui estar inclòs en l'activitat que es fa, serà positiu*", ella va mencionar durant l'entrevista que observava com cada vegada l'alumne compartia menys coses amb els seus companys. Aquest fet ens porta a reflexionar si realment s'estan intentant reduir adequadament les barreres que troba l'alumne, o si simplement se'l segrega perquè no pot seguir el mateix aprenentatge que els seus companys.

D'altra banda, pel que fa al cas 2, trobem que, com hem dit, la vivència també es valora de manera positiva, tot i que ens comenten que l'adaptació al centre d'educació especial va costar, ja que l'alumne es mostrava molt dependent de l'adult, possiblement pel fet de que la vetlladora donava un suport excessiu, el que provocava que en algunes ocasions fos una barrera per a l'alumna i no permetia desenvolupar una certa autonomia. Dins aquest punt, convé remarcar la resposta de la mestra de l'escola ordinària que afirma: "*haver d'assumir tota aquesta part curricular era molt difícil*", això ens porta a qüestionar-nos la implicació de l'escola ordinària cap a la inclusió de l'alumne, ja que sembla que argumenti que l'adaptació de les activitats era una feina excessiva per a ells.

Pel que fa als **objectius que s'han aconseguit** amb el procés d'escolarització compartida, veiem en ambdós casos que costa molt d'aconseguir-los, i fins i tot alguns

no es poden assolir. En referència al cas 1, trobem que hi ha hagut un avenç pel que fa al llenguatge, però d'altra banda, no s'ha aconseguit un progrés amb la socialització. Això pot portar-nos a reflexionar si és degut a que des d'un inici l'alumne ha assistit més hores al centre d'educació especial on no es pot treballar la socialització, i que això hagi comportat que agafés aquest perfil.

Altrament, en el cas 2, també s'afirma que el progrés és molt lent, i fins i tot es posa en dubte si els objectius estan ben escollits, ja que possiblement són massa alts. Si tenim en compte el marc teòric, veiem com els objectius han d'estar ajustats al nivell de l'alumne, ja que sinó serà molt difícil l'assoliment d'aquests. Així doncs, els aprenentatges sempre han d'estar ajustats als coneixements previs de l'alumne, tot i que en aquest cas els és difícil conèixer el què sap i el que no, perquè l'alumna presenta en moltes ocasions mutisme selectiu. Tot i això, veiem com en els dos casos no es contempen expectatives altes pel que fa als alumnes (Booth i Ainscow, 2006), sinó que es creu que l'aprenentatge per a ells és un progrés molt difícil de dur a terme.

Per últim, en relació a la **situació actual**, observem com en el cas 1, l'alumne està en una situació delicada, però per factors externs a l'escola, com la medicació, i que això complica incidir en ell.

Per contra, en el cas 2 veiem com els professionals contempen positivament aquest progrés, ja que s'ha aconseguit una millora pel que fa al saber estar a classe i en l'autonomia, ja que són els àmbits on s'incideix en el centre d'educació especial.

Cal remarcar també, la importància que es dóna a que els altres alumnes també aprenguin d'aquesta diversitat dins l'aula, seguint així, l'indicador de l'Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2006): les diferències entre els alumnes s'utilitzen com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

7.6 Expectatives de futur

Respecte aquest punt, s'analitzarà quines expectatives de futur es tenen en els dos casos, si aquestes contempen elements d'inclusió i si en algun cas es contempla la possibilitat de cursar una escolarització ordinària a temps complet.

En relació al cas 1, trobem que tant la mestra del centre d'educació especial, com la psicopedagoga de l'EAP creuen que l'alumne haurà de cursar l'escolarització, en un futur, al centre d'educació especial. D'altra banda, la mestra de l'escola ordinària

exposa que la decisió no està a les seves mans, sinó que és funció de l'EAP dictaminar-ho. En conseqüència veiem que no es contempla cap element inclusiu pel que fa al futur de l'infant, sinó al contrari, es considera que haurà de ser usuari del centre d'educació especial tot el dia, provocant així, que l'escola deixi de ser inclusiva a l'excloure a l'alumne d'ella (Pujolàs, 2006).

Respecte al cas 2, trobem que els professionals creuen que fins un futur proper podrà continuar cursant l'escolarització compartida. Però, per contra, ni en l'escola ordinària, ni en l'especial s'exposen les expectatives a llarg termini, ja que es considera que s'ha d'anar veient l'evolució de l'alumne. Tot i així, la mestra de l'escola d'educació especial considera que com més gran es fa l'alumna més complicat serà. D'altra banda, pel que fa a la psicopedagoga de l'EAP, considera que l'alumna serà usuària del centre d'educació especial a temps complet, ja afirma que sempre necessitarà el suport d'algú. Com en el cas 1, en aquest sentit no es té en compte cap element inclusiu, ni es té cap consideració pel que fa a una escolarització ordinària.

Pel que fa als pares, en els dos casos trobem que la seva expectativa en un inici era que els seus fills poguessin cursar una escolarització ordinària, però que aquesta idealització es va veient frustrada per les explicacions que els donen els professionals.

8 Conclusions

8.1 Principals aportacions

Per a la realització d'aquest apartat s'exposaran les conclusions extretes de l'estudi. Per donar resposta a la pregunta d'investigació que es va formular prèviament a l'inici del treball, es tindran en compte els sub-objectius de la recerca, amb els quals es presentaran les dades més rellevants extretes de l'estudi. Per concloure l'informe, s'exposaran les principals limitacions en que ens hem trobat al llarg de l'estudi.

Així doncs, donant resposta a la pregunta: *“L'escolarització compartida és recurs per eliminar barreres i donar suports per a la participació i l'aprenentatge, i que això els permeti als alumnes participar en contextos ordinaris? Realment, promou la inclusió d'aquest alumnat?”* podem afirmar que:

- Generalment, el fet de plantejar una escolarització compartida implica una segregació de l'alumne de la seva classe ordinària, impedit que aquest aprenguin junts dins la diversitat. Normalment, aquesta és plantejada perquè l'alumne presenta poc progrés pel que fa als aprenentatges, però caldria comprovar si els suports en el centre ordinari són els adequats per poder atendre correctament a l'alumne i que aquest pugui presentar un progrés.
- Pel que fa al dictamen, en la decisió de l'horari es dóna més importància al centre d'educació especial, ja que es destinen més hores en aquest, impedit que l'alumne realitzi les activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes amb els companys de l'aula ordinària. D'altra banda, en referència als suports necessaris per atendre a l'alumne, es busquen els que permetin reduir les barreres per a la participació i l'aprenentatge que pugui trobar dins l'aula. Tot i així, s'ha de tenir en compte que aquests no han de convertir-se en una barrera, fent que l'alumne depengui al màxim d'ells.
- Centrant-nos amb el PI, veiem com els objectius de les àrees acadèmiques bàsiques queden a càrrec de l'escola especial, deixant únicament per a la ordinària la socialització i el llenguatge. Així doncs, veiem com no es dóna una igualtat amb la resta dels alumnes pel que fa als aprenentatges.
- La metodologia de l'aula ordinària és adequada per a poder atendre la diversitat de l'aula, ja que s'hi realitzen activitats amb aprenentatge cooperatiu i fomenten la participació de tot l'alumnat. Tot i això, com hem dit anteriorment, aquests alumnes no assisteixen a les assignatures de les matèries bàsiques,

- sinó que participen en les classes més dinàmiques com: educació física, música o tallers, cosa que no permet realitzar un aprenentatge de les àrees acadèmiques bàsiques juntament amb els alumnes de l'aula ordinària.
- Els canvis que s'han donat en un dels casos no afavoreixen la inclusió de l'alumne en l'aula ordinària, sinó que es pronuncia la segregació reduint el temps d'escolarització ordinària.
 - La vivència és valorada positivament, ja que es presenten avenços en algunes àrees, gràcies a l'atenció del centre d'educació especial. S'hauria de valorar si el poc progrés pel que fa a l'escola ordinària és degut al mal ajustament dels suports.
 - Les expectatives de futur per cada cas són, majoritàriament, cursar una escolarització especial a temps complert. Provocant, d'aquesta manera, que les expectatives dels pares es vegin contrariades. I deixant enrere una escolarització ordinària i per tant, inclusiva.

8.2 Limitacions de la investigació

En referència a les limitacions que s'han trobat al llarg de l'execució de la investigació, podríem dir que l'estudi que s'ha dut a terme no és generalitzable a tots els casos on es dona aquest tipus d'escolarització, encara que, segons ens van comentar a l'EAP, la majoria de casos d'escolarització compartida que porten són molt similars a aquests.

D'altra banda, com a principal limitació, trobem que únicament amb les entrevistes no podem conèixer la pràctica que realment es duu a terme dins l'aula, ni com s'organitzen els suports que donen ajuda als alumnes que troben barreres per a la participació i l'aprenentatge, i si aquests s'ajusten adequadament a les necessitats dels infants. S'ha intentat conèixer aquesta informació per mitjà de les entrevistes, però els professors poden haver estat poc precisos pel que fa a les seves pràctiques o bé, mostrar un perfil que no és l'habitual, per exemple, expressant que realitzen pràctiques inclusives com el treball cooperatiu. S'hauria de corroborar aquesta informació realitzant una observació d'aula per poder comprovar la metodologia emprada i l'ajuda que es propicia amb els suports.

També cal remarcar com a limitació, la falta de temps per a poder realitzar un anàlisi més complet, ja que en un primer moment es va començar la recerca amb un cas diferent, però per determinats motius no es va poder continuar amb aquest. Això va

provocar un endarreriment de l'anàlisi, ja que es va haver de contactar amb una altra família de nou.

9 Bibliografia

AINSCOW, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Ed. Narcea

ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M. del Mar (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Ed. Graó

ARCO TIRADO, Luís i FERNANDEZ CASTILLO, Antonio (2004). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill

ARNAIZ SÁNCHEZ, P., DE HARO RODRÍGUEZ, R. (1997). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones

Atenció a la diversitat i suports (s.d) Recuperat: Març 2015. Lloc web:

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/diversitat/centreseducatius/suports>

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2006). *Índex per a la inclusió*. ICE Universitat de Barcelona.

CARDONA MOLTÓ, M^a Cristina (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Ed. Pearson

DIEE - Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula (s.d). Recuperat: Març 2015
Lloc web:

http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/diee/modul_1/practic_a_4

Departament d'educació, Generalitat de Catalunya. *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*

DURAN, D., GINÉ, C. & MARCHESI, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'educació. Generalitat de Catalunya

FONT ROURA, Josep. (2004). *Escuelas que se ayudan*. Cuadernos de pedagogía, N.º 331, 63-65.

GARCÍA ROMERO, Concepción (2006). Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema?. Recuperat: desembre 2014,

Lloc web:

<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7787/33194853.pdf?sequence=1>

HUGUET, Teresa (2006). *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó

MARTÍNEZ CARAZO, Piedad (2006). *El método de estudio de caso*. Recuperat: Febrer 2015, de Universidad del Norte. Lloc web:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>

PORRAS VALLEJO, Ramón i GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. M.C.E.P. Sevilla

PORTER, Gordon. (07/04/2014). *“Agafeu els recursos de l'escola especial i poseu-los al servei de la inclusió”*. Diari de l'educació. Recuperat: desembre 2014. Lloc web: <http://diarieducacio.cat/gordon-porter-agafeu-els-recursos-de-lescola-especial-i-poseu-los-al-servei-de-la-inclusio/>

PUJOLAS, Pere (2006). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: Ed. Eumo

Resolució de 31 d'agost de 2012, de la Direcció General de Innovació Educativa y Formació del Professorat de la comunitat de Castella i Lleó: regulació de la modalitat d'escolarització compartida.

Resolució de 25 de març de 2014, de la direcció General de Formació Professional, Desenvolupament Circular i Innovació Educativa del Principat d'Astúries: directrius per a la escolarització en la modalitat compartida.

Resolució de 28 de febrer de 2013, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya

RUIZ RODRÍGUEZ, Emilio (2008). *La escolarización combinada, ¿una modalidad integradora?*. Recuperat: Gener 2015, d'ASDRA Lloc web: http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1465:articulo-de-interes&catid=310:argentina&Itemid=2199