



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

PROCÉS CAP A LA INCLUSIÓ D'ALUMNES AMB DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL A L'AULA.

Marina Torres Petrus

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2018 - 2019

DNI de l'alumne: 41512629K

Treball tutelat per Pere Alzina Seguí

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	X		X	

Paraules clau del treball: Inclusió, equitat educativa, alumnes amb discapacitat, procés inclusiu, integració.

RESUM:

Aquest treball pretén ser un recull d'informació sobre el procés cap a la inclusió que s'ha dut a terme amb el pas del temps. A partir de la recerca bibliogràfica, s'han establert quatre fases dins el mateix procés (exclusió, segregació, integració i inclusió), i es fa una breu descripció de cadascuna d'elles, incidint en la inclusió com a objectiu final. Els alumnes amb discapacitat han estat exclosos durant molts anys de l'educació "ordinària", i amb aquest treball es pretén fer un incís en com es pot anar millorant la situació dels centres quant a la integració i futura inclusió d'aquests alumnes.

Paraules clau: Inclusió, equitat educativa, alumnes amb discapacitat, procés inclusiu, integració.

ABSTRACT:

This project aims to be a collection of information about the process towards inclusion that has been carried out over time. Based on bibliographic research, four phases have been established within the same process (exclusion, segregation, integration and inclusion), and a brief description of each one of them is made, focusing on inclusion as the final objective. Students with disabilities have been excluded for many years of public education, and this paper intends to make an point in how to improve the situation of the centers regarding the integration and future inclusion of these students.

Key words: Inclusion, educational equity, students with disabilities, inclusive process, integration.

ÍNDEX

1. TEMA.....	5
2. JUSTIFICACIÓ.....	5
3. OBJECTIUS.....	6
3.1. Generals.....	6
3.2. Específics.....	6
4. METODOLOGIA UTILITZADA.....	6
5. DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL.....	7
6. INCLUSIÓ EDUCATIVA.....	9
6.1. Exclusió.....	10
6.2. Segregació.....	10
6.3. Integració.....	11
6.4. Inclusió.....	12
7. INCLUSIÓ ALS CENTRES.....	13
8. METODOLOGIES.....	16
8.1. Aprenentatge col·laboratiu.....	17
8.2. Aprenentatge cooperatiu.....	18
8.3. Projectes.....	19
8.4. Ambients o espais.....	19
8.5. Circulació.....	20
9. CONCLUSIONS.....	24
10. REFERÈNCIES.....	26

1. TEMA

La inclusió dels alumnes amb discapacitat als centres ordinaris és un tema recurrent que ha adquirit més importància els darrers anys. D'aquesta manera també ho ha fet, de manera més específica, el treball, les investigacions i la innovació en metodologies per fer possible dita inclusió. Les persones amb discapacitat, fent especial esmena a la discapacitat intel·lectual, s'han vist excloses de la societat i de l'educació durant molts anys. El procés cap a la inclusió s'ha anat fent de manera progressiva, però no s'ha arribat encara a la inclusió. Les dificultats dels alumnes amb discapacitat segueixen sent molt presents al sistema educatiu actual, i la formació dels mestres i la metodologia que s'utilitza poden accentuar aquestes dificultats, o ajudar a treballar-les i enriquir les capacitats.

2. JUSTIFICACIÓ

L'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans menciona que "Tota persona té dret a l'educació." (Assemblea General de l'ONU, 1948). Aquest article reafirma el dret de qualsevol persona, independentment de les seves capacitats i necessitats, a rebre una educació. Cada alumne és diferent i també són diferents les seves motivacions i les seves necessitats, per poder proporcionar una educació a tots els alumnes s'han de tenir en compte dites capacitats i necessitats, i adaptar l'educació a cadascuna d'aquestes.

Dins l'àmbit educatiu nacional es troben metodologies molt diferents i maneres diferents d'intentar introduir als alumnes amb discapacitat dins els centres ordinaris i dins les aules d'aquests centres. Segons Etxebarria (2018), per tal que una persona amb discapacitat sigui visible per a la població, és necessari que estigui present de manera significativa i habitual als espais comuns, com són les aules ordinàries, i a les institucions. Aquestes persones formen part de la realitat ciutadana i han de ser incloses en els actes i espais públics. És important adaptar la societat a les diferents realitats que hi conviuen. Si no es duu a terme aquesta adaptació, els espais, les institucions o l'educació no seran accessibles per a tothom.

Les persones amb discapacitat intel·lectual treballen molt bé si les tasques han estat especialment dissenyades i elegides segons la seva capacitat, i si reben les ajudes que necessiten per poder dur a terme dites tasques. (Troncoso i Flórez, 2013). Per tal de facilitar tasques accessibles i poder adaptar-les, si cal, a les capacitats dels alumnes, hi ha d'haver un treball previ de conscienciació. El fet de poder arribar a donar tasques que puguin dur a terme els

alumnes amb discapacitat intel·lectual, sense sortir del tema general que s'estigui tractant a l'aula, ajuda a normalitzar la diversitat i les diferències dels alumnes.

El procés des de l'exclusió fins a la inclusió completa dels alumnes amb discapacitats gaudeix d'una gran importància i d'un valor educatiu incalculable per ser una de les necessitats educatives del moment, i per suposar l'acceptació que els centres educatius nacionals, a grans trets, no són inclusius.

3. OBJECTIUS

Els objectius d'aquest treball són els següents:

3.1. Generals

- Definir la discapacitat intel·lectual dins el marc social actual
- Definir i desglossar el concepte d'inclusió
- Diferenciar i analitzar les fases d'exclusió, segregació, integració i inclusió

3.2. Específics

- Identificar els diferents graus de discapacitat intel·lectual
- Relacionar la inclusió amb les necessitats i possibilitats dels centres educatius
- Analitzar i recopilar metodologies relacionades amb la integració i la inclusió d'alumnes amb necessitats especials
- Revisar algunes activitats o metodologies que poden ajudar a facilitar el procés d'inclusió

4. METODOLOGIA UTILITZADA

Aquest és un treball de revisió i investigació bibliogràfica. El tema va ser el punt de partida per poder començar a cercar informació. Una vegada els objectius van estar marcats, vaig procedir a fer la recerca d'informació. La primera recerca va ser a partir dels termes "inclusió", "equitat", "discapacitat intel·lectual" i "educació inclusiva". Dels documents que vaig trobar en vaig fer una primera lectura i un resum dels trets més rellevants, anotant també algunes cites a destacar.

Mitjançant les retroaccions del tutor i fent noves recerques d'informació que s'adaptés a allò que volia tractar, vaig redactar la totalitat del treball. En el procés, els objectius van anar canviant, ja que la informació que vaig anar trobant em va fer voler canviar de direcció.

Gràcies als coneixements adquirits i a les vivències obtingudes a partir del pràcticum I, el pràcticum II, i les pràctiques de menció, vaig poder fer una tria de possibles activitats i metodologies que apareixen al final del document.

5. DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL

La definició de discapacitat intel·lectual ha canviat molt des de les primeres que es van recollir fins a les que es poden trobar en l'actualitat, i passant per diverses organitzacions, institucions, associacions, personal mèdic...

“Mental retardation is described not as an absolute trait, but instead, as an ever-changing interaction between the individual's intellectual and adaptive abilities, participation in activities, interactions with others, social roles, and health.” (Luckasson et al., 2003, p.327) La utilització de conceptes com “retard mental” igualment que “torpe” o “lent” (Zigler i Hodapp, 1986) per descriure a les persones amb aquesta condició, han estat precedides (sobretot quant a definicions) per “retard maduratiu” o “persones amb discapacitat intel·lectual” entre d'altres, pel to discriminatori i/o desqualificatiu. (Alcalde, 2018)

Segons l'*American Psychiatric Association* (2013) la discapacitat intel·lectual es pot definir des de punts de vista diversos. Partint del Quocient Intel·lectual¹, es pot classificar en quatre graus diferents. La discapacitat intel·lectual de grau Lleu, situada entre una puntuació de 50 i 70 de Quocient Intel·lectual; Moderada, que es situa entre un 35 i un 50 de QI; Greu, situada entre un 20 i un 35 de QI; i la Profunda, que es troba per davall de 20 punts de QI.

Les persones amb un grau lleu, presenten un retràs en el camp cognitiu. Tot i que mostren dificultats en els processos d'aprenentatge, gairebé sempre poden seguir el ritme dels companys. És molt probable que a la primera etapa educativa (3-6 anys), no es vegi diferència a escala cognitiva respecte dels seus companys. A la llarga, poden necessitar ajuda en situacions concretes, però la seva adaptació a la societat sol ser satisfactòria.

¹ Entenem Quocient Intel·lectual per la relació que hi ha entre la edat mental i la edat cronològica de cada persona.

Els individus amb un grau moderat de discapacitat intel·lectual tenen una bona adaptació a l'entorn social proper, tot i que sovint necessiten assistència per facilitar aquest procés. La seva comunicació és fluida, però és senzilla i presenten dificultats per entendre conceptes i situacions complexes.

Aquelles persones amb un grau greu de discapacitat intel·lectual presenten un llenguatge molt limitat (utilització d'holofrases i paraules soltes), tot i que la comunicació verbal és possible. Necessiten ajuda constant i el seu procés d'aprenentatge és molt llarg. Moltes d'aquestes persones tenen danys a escala neurològica.

Les persones amb un grau profund de discapacitat intel·lectual són les menys abundants. La seva comunicació està molt limitada, i generalment només comprenen frases, paraules i gestos senzills, directes i sense simbolisme. Aquestes persones tenen una gran dependència i necessiten ajuda amb la major part de les activitats i durant quasi tota la seva vida.

Qualsevol persona, amb discapacitat o sense, té dret a una educació de qualitat. Per aquest motiu és necessari que es prestin les ajudes i serveis necessaris per poder realitzar aquesta tasca docent, i crear un clima i un entorn educatiu que facilitin l'aprenentatge de tots els alumnes independentment de les seves capacitats.

La societat ha evolucionat de tal manera que s'han anat creant i modificant diverses normatives i lleis educatives, entre d'altres la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu) -de les primeres a incloure mesures d'atenció a la diversitat- que milloren notablement la integració de tots els alumnes dins un mateix espai educatiu. (Montes i Parcerisa, 2016)

Com es menciona a Katz i Lazcano-Ponce (2008): "Since cognitive disability is not curable, the treatment objectives must focus on the normalization of behavior in accordance with the norms and rules determined by society." (p.138) La discapacitat intel·lectual és una condició sense cura, i per tant el millor tractament que es pot oferir a qualsevol persona amb aquesta característica és la normalització de tots els aspectes que estiguin relacionats amb aquesta. Per poder normalitzar aquest tipus de discapacitats, és fonamental que l'entorn social i cultural ho permeti. La responsabilitat de l'educació de la gent dins una societat recau sobre la mateixa població, sobre el conjunt social que la forma. (Torres, 2012)

6. INCLUSIÓ EDUCATIVA

L'educació inclusiva es basa en uns pilars fonamentals: la diversitat humana, la sostenibilitat del planeta, la participació, i els drets o la cura d'aquells que són més vulnerables. (Booth i Ainscow, 2006) Aquests pilars han de servir com a punt de partida per poder arribar a l'objectiu d'una educació inclusiva centre per centre. Una vegada es tenen marcats els objectius, es pot començar el procés cap a la inclusió.

La inclusió, a condició que s'emprin els recursos de manera correcta i que tothom participi (societat, famílies, escola...) és possible. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014)

Segons Echeita i Duk (2008):

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. (p.1)

Aquesta declaració dona suport a la idea que per arribar a aconseguir una educació inclusiva, primer és necessari tenir assolits els tres elements que es mencionen: accés a l'educació, una educació de qualitat, i la igualtat d'oportunitats per part de tots els alumnes. La inclusió educativa, fins aquí, s'entén com a l'assoliment d'aquells ítems que permeten a tots els individus accedir en igualtat de condicions a una educació de qualitat. Per poder oferir igualtat d'oportunitats, és imprescindible eliminar totes les barreres educatives siguin físiques o no, que impedeixen l'accés a l'aprenentatge i la participació de l'alumnat. I com es menciona a Sabando (2016), en això es centra la inclusió.

Si es fa una breu recerca, es pot trobar allò mateix que se'ns ha mostrat als alumnes d'aquest Grau (Educació Primària) al llarg d'aquests 4 anys, i el mateix que s'exposa a Echeita (2013). I és que el procés cap a la inclusió es pot dividir en quatre grans fases o etapes: exclusió, segregació, integració i inclusió. Aquestes quatre fases es poden repetir, es poden saltar les unes a les altres, es poden modificar... Però la realitat que s'observa als centres educatius espanyols dels darrers dos segles, és que aquestes fases o etapes són reals, són situacions que es viuen dia a dia. Per aquest motiu, és necessari que tota la societat participi per poder fer real la inclusió de totes les persones dins el món educatiu. (Departament d'Educació del Govern Basc, 2012)

6.1. Exclusió

La història de les persones amb discapacitat s'ha vist tapada per l'exclusió durant gran part de la història. (Echeita et al., 2009) L'exclusió de les persones amb qualsevol mena de discapacitat és un fet que no es pot negar, es poden trobar milers de casos relacionats amb aquest tema. Aquesta exclusió, estava intrínsecament caracteritzada per la no presència d'aquestes persones en la societat. Tot i formar-ne part, no estaven incloses de cap manera en les situacions socials, fins a arribar al punt de ser ignorades o marginades. (Díaz, 2010) Aquesta exclusió es basava principalment en creences errònies sobre la discapacitat, la discriminació, i les baixes expectatives que es tenien de cara a aquestes persones.

Com s'aprecia a Belmonte i García (2013):

Tradicionalmente se ha visto a las personas con discapacidad intelectual como alguien sin capacidad jurídica propia y, con ello, como alguien a quien hay que representar, llegando incluso la familia a reemplazar a dicha persona en todos sus derechos ciudadanos. (p.150)

Aquesta exclusió ha propiciat la imatge que es tenia de les persones amb discapacitat fins a l'actualitat, i que les expectatives educatives que es tenien fossin molt baixes. Aquestes expectatives, es traslladaven també a l'àmbit familiar i quotidià, en el qual moltes vegades no participaven de les activitats diàries. La globalització va ser un dels motius pels quals aquesta exclusió es va estendre. (Vila, 2006) Les grans empreses, i la societat en general, van començar a treballar de tal manera que aquelles persones que podien semblar no ser útils, no havien de ser incloses.

6.2. Segregació

El següent pas a l'exclusió, és la segregació. En educació, ha consistit a agrupar aquelles persones amb una característica comú (color de la pell, sexe², discapacitats...) i posar-les en un mateix centre, separat de la resta. La segregació és, a vegades, conseqüència de l'etiquetatge i diagnòstic que es fa dels alumnes, a vegades de manera errònia. "Se tiene claro que las clasificaciones pueden ser prácticas y necesarias en áreas diferentes de la jurídica, pero también pueden llevar a la segregación del colectivo; especialmente, en cuanto a la discapacidad mental." (Padilla, 2011, p.696). Posar etiquetes als alumnes, igual que a la resta de persones,

² Diferenciem Sexe (de naixement), de Gènere (construcció social i cultural que es pot canviar i modificar, i que defineix les característiques de homes i dones).

siguin o no a causa de diagnòstics, fa que la resta de persones es creïn una imatge mental amb totes aquestes etiquetes, que sovint no es correspon amb la realitat.

Aquesta part del procés encara es veu amb els centres d'educació especial, que es troben separats de la resta de centres educatius i als quals només poden assistir alumnes amb algun tipus de discapacitat. Dits centres suposen una separació entre aquests alumnes i la resta de fillets, que només accentua les diferències que hi pot haver entre ells. Separació que no afavoreix a cap dels alumnes, ja que els lleva la possibilitat d'aprenentatge interpersonal de cara a persones que presenten més diferències que la resta d'alumnes del seu mateix grup. Les relacions amb persones del seu mateix grup d'edat amb característiques molt diverses ofereix aprenentatges igual de diversos.

6.3. Integració

La integració és un gran pas i és on la gran majoria de centres educatius espanyols es troben en aquest moment. Consisteix a, com indica la paraula, integrar a aquells alumnes que fins al moment estaven segregats i separats de l'educació "ordinària" o pública, dins aquests mateixos centres. Aquest pas es pot veure amb les aules UEECO (Unitat d'Educació Específica en Centre Ordinari). Deixant fora el debat sobre si aquestes aules són realment integradores o són un altre tipus de segregació (Rodríguez-Martín, 2017), sí que suposen un canvi respecte a l'escolarització de persones amb discapacitat fins al moment. La integració vol aconseguir no només la presència d'aquests fillets dins l'àmbit educatiu i dins la societat, sinó la realització d'ells mateixos com a persones, el desenvolupament de les seves capacitats, i el fet de contribuir a la societat igual que fan la resta d'alumnes, dins les seves possibilitats. (Troncoso i Flórez, 2013) No es pot esperar aconseguir la presència i la participació dels alumnes amb discapacitat intel·lectual dins la societat, si aquesta no els deixa participar i no respecta la seva presència. Si la inclusió educativa cerca aconseguir la presència, participació i progrés de tot l'alumnat, la integració suposa un avanç en el camí cap a dita inclusió, tot i que no és el destí final. (Muntaner, 2010)

Un centre integrador és un centre equitatiu, i com es menciona a Sicilia i Simancas (2018): "Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población," (p.9) Les desigualtats dels alumnes, en l'àmbit socioeconòmic, no es poden tenir en compte a l'hora d'accedir a una mateixa educació que la resta de fillets. Tenir en compte aquestes desigualtats per accedir a un centre o un altre, i tenir

l'oportunitat d'adquirir segons quins recursos no forma part d'una escola integradora, i molt menys d'una escola inclusiva.

6.4. Inclusió

La inclusió és l'objectiu final de tot aquest procés. Aquest objectiu final és l'assoliment de tot allò que s'ha esmentat abans i que és només un petit resum de tot el que pot significar. La inclusió educativa significa que tothom pot participar de l'educació independentment de les seves capacitats i necessitats, que pot progressar i desenvolupar-se, i que ho pot fer perquè és present dins la societat, perquè té les mateixes oportunitats que la resta. Tots aquests aspectes no els podem aplicar només als alumnes NESE (Necessitats específiques de suport educatiu), sinó que han de ser presents a l'educació de tots els fillets i filletes. Booth i Ainscow (2006) determinen que el terme "alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu" és una etiqueta que fa que es deixin de costat les dificultats que poden tenir altres alumnes amb el seu aprenentatge només pel fet de no tenir una etiqueta. Per aquest motiu, es creu més adequat parlar de "barreres a l'aprenentatge i a la participació", per poder fer costat a totes les dificultats sense fer discriminació. També mencionen que aquest terme (NESE) està massa utilitzat, arribant a adquirir un to negatiu de cara als alumnes als què fa referència, cosa que no ocorre quan es parla de les barreres d'aprenentatge.

Perquè una escola pugui ser inclusiva, l'educació ha de ser justa. (Montes i Parcerisa, 2016) ho expliquen així:

El objetivo último de la justicia pedagógica es el de superar las imágenes discriminatorias, la asociación de la diversidad con la pobreza, el desmérito y la inutilidad, para colaborar en la formulación de preceptos macropolíticos que possibiliten una escuela y una educación más justas e igualitarias en el marco de la diversidad. (p.463)

La inclusió no consisteix a donar la mateixa educació a tothom, sinó en donar a tothom allò que necessita per poder accedir a l'educació d'una manera més igualitària i equitativa. "El crecimiento de dispositivos de atención a la diversidad evoca paradójicamente a la equidad como objetivo." (Montes i Parcerisa, 2016, p.462) Els fillets i filletes han de poder treballar conjuntament per poder aprendre els uns dels altres i de les vivències conjuntes. Conviure, treballar, interactuar, ajudar-se, observar-se els uns amb els altres proporciona als alumnes, i també a totes les persones que els puguin observar, uns aprenentatges que no s'adquireixen de

cap altra manera. S'adquireixen vivències, experiències, valors i sentiments que no es poden adquirir mitjançant lliçons.

Les escoles no poden ser inclusives si la societat no ho és. Però el paper i la responsabilitat de canviar la societat recau, en gran mesura, sobre l'escola. Per tant, aquest procés cap a la inclusió s'ha d'anar fent pas a pas i per part de les dues: societat i escola. El canvi s'ha de propiciar per part de les dues comunitats, tothom ha de participar per poder fer-lo real. Sense el suport d'almenys una part de la societat (familiars, institucions, organitzacions, ajuntaments, personal docent i no docent...) dur a terme el canvi cap a la inclusió no és possible. (Departament d'Educació del Govern Basc, 2012) La inclusió cerca no només treballar dins les escoles, sinó fer-ho també fora d'elles, utilitzant els recursos locals i col·laborant amb institucions, organitzacions... que permetin enriquir l'aprenentatge de tothom. (Booth i Ainscow, 2006)

7. INCLUSIÓ ALS CENTRES

Segons les dades recollides per la Subdelegació general de Planificació, Ordenació i Avaluació (2018) pel Ministeri de Sanitat, Consum i Benestar social, a dia 31 de desembre de 2016 un 7,26%³ de la població espanyola estava diagnosticada amb un grau de discapacitat igual o superior al 33%. En el cas de la població de les Illes Balears, aquest percentatge era del 5,15%.

Dins aquests percentatges, trobam que 277.472 persones⁴ tenen discapacitat intel·lectual (amb un grau de discapacitat igual o superior al 33%). I dins aquestes 277.472 persones, 49.942 són fillets d'entre 0 i 17 anys. Aquests infants, igual que la resta, han de poder accedir a una educació de qualitat. Aquesta educació, per ser inclusiva, no només ha d'eliminar les barreres metodològiques, sinó que també n'hi ha d'arquitectòniques que impedeixen o dificulten l'accés dels alumnes, i per tant, el seu aprenentatge també. La Llei 8/2017, de 3 d'agost, d'accessibilitat universal de les Illes Balears⁵, intenta acabar amb totes les barreres arquitectòniques que impedeixen el moviment i la circulació de totes les persones amb mobilitat reduïda i amb qualsevol mena de necessitat. Moltes vegades aquestes barreres són fruit de la poca formació que reben els mestres de cara a l'atenció a la diversitat. (Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., i

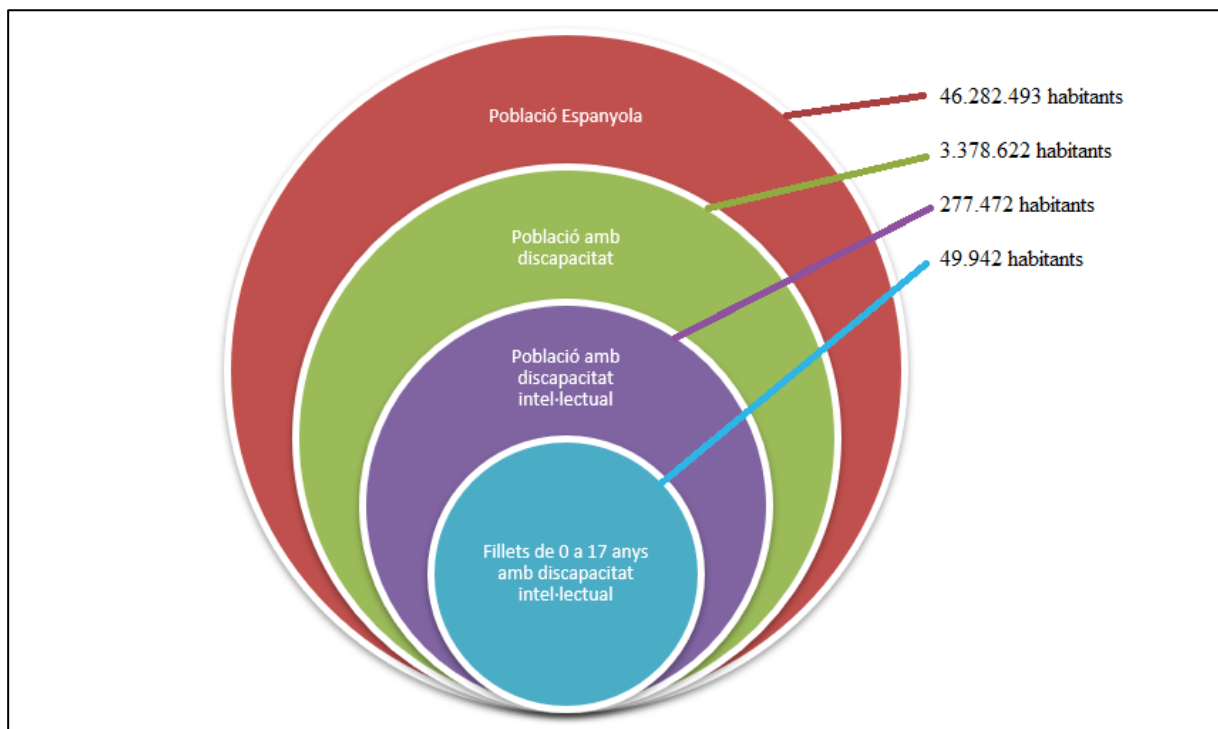
³ Suposa la quantitat de 3.378.622 persones sobre la població total a dia 31 de desembre de 2016.

⁴ La cifra és superior, ja que només es van contar aquella discapacitat de la que s'havia informat en primer lloc. Hi ha persones que tenen més d'una discapacitat, i no apareixen reflectides en aquestes xifres perquè van informar abans d'una altra discapacitat.

⁵ Publicada al BOIB de 5 d'agost de 2017, num. 96, pàg.25201-25229.

Maldonado, R., 2019). La poca formació dels docents en aquest àmbit, fa que les barreres siguin més presents i visibles, i en ocasions les accentua.

La següent il·lustració pretén servir de guia visual quant a la quantitat d'habitants amb discapacitat a Espanya. Les xifres s'han extret a partir dels percentatges mencionats a l'anterior paràgraf.



⁶ Il·lustració 1. Població amb discapacitat intel·lectual. Creació pròpia a partir de les dades recollides.

No tots els centres educatius espanyols compten encara amb les modificacions necessàries per posar fi a aquestes barreres arquitectòniques que frenen l'accés de l'alumnat. "La eliminación de barreras y la aparición de los apoyos como facilitadores naturales para mejorar la funcionalidad y la participación de todos los alumnos en los centros escolares implican modificaciones en el aula y el currículum." (Muntaner, 2010, p.15) Els centres han de canviar per poder obrir les portes i facilitar l'accés de tot l'alumnat.

Però el canvi arquitectònic, no és l'única modificació que implica la inclusió educativa. La modificació del currículum també és necessària. (Booth i Ainscow, 2006; Sabando, 2016) Fer

⁶Il·lustració 1. Població amb discapacitat intel·lectual. Les dades s'han extret a partir dels percentatges mencionats abans.

adaptacions curriculars a l'alumnat diagnosticat amb alguna discapacitat, fent especial esmena a la discapacitat intel·lectual, tot adaptant els objectius, els continguts, i els criteris d'avaluació a les capacitats de cada alumne, permet fer un millor seguiment dels seus progressos. Els centres educatius ja han començat amb aquestes modificacions. Quasi tots els centres fan adaptacions curriculars quan és necessari, i molts d'ells ja compten amb infraestructures força adaptades a les necessitats de l'alumnat actual. Aquestes modificacions entren en les seves possibilitats, tot i que quan va començar el procés cap a la inclusió aquests canvis podien semblar molt enfora.

Aconseguir una educació equitativa i igualitària és possible (Sicilia i Simancas, 2018) igual que en el cas d'una educació inclusiva. La inclusió ha d'haver passat per molts estats abans de poder ser real, però es pot aconseguir. Durant molt de temps, les desigualtats socials s'han vist reflectides als centres educatius com a desigualtats educatives (quant a desigualtats d'accés, d'aprenentatge, de recursos...). (Benito, 2017) Aquestes desigualtats han anat separant a les persones, dins els mateixos centres, segons el tipus de dificultat que tenien o per les diferències que suposaven.

Del recull fet per l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) podem extreure alguns punts clau referents a la inclusió:

- Els mestres es troben amb una gran diversitat d'alumnes i han de saber com treballar amb ells. Moltes vegades els mestres no estan realment preparats. Per tant, la formació constant és molt important per poder oferir l'educació de qualitat que es vol oferir. Els professionals han d'estar altament qualificats i s'han d'anar actualitzant de manera continuada.
- L'escola inclusiva i el rendiment acadèmic no són dos conceptes contraris. La inclusió afavoreix el rendiment de tots els alumnes, ja que propicia relacions i aprenentatges que l'educació actual no pot proporcionar.
- La inclusió educativa és un dret dels infants i un deure de la societat.
- Excloure a determinats alumnes de l'educació "ordinària" és discriminació. Separar als alumnes segons les seves capacitats significa també separar recursos i suports que poden afavorir a tots els alumnes i utilitzar-los només amb aquells que presenten dificultats més visibles. Els alumnes que no semblen tenir dificultats o que avancen més de pressa que la resta també es poden beneficiar dels recursos i suports.

- Els recursos per arribar a la inclusió hi són, però no els estem utilitzant de manera adequada. Per aquest motiu la formació i la informació són tan necessàries.
- Com més prest es detecti una necessitat, abans es podrà actuar. El com s'actua és el que marca la diferència. Si es detecta una necessitat i es presenten mesures de suport inclusives (si el centre en el qual es troba l'alumne realment és inclusiu), aquests suports ja estaran organitzats i possiblement no serà necessari posar-ne de nous.
- Les barreres d'aprenentatge són menys si s'intervé abans. Les actuacions que es duen a terme, com més aviat millor. Les barreres augmenten en funció del temps que es tarda a detectar-les, si les actuacions es fan prest aquestes barreres no creixeran.
- El suport ha de ser continuat i per a tots els fillets. I tothom ha de participar en aquests suports: famílies, mestres, alumnes, societat, política, associacions, institucions... Si aquestes relacions es treballen de manera quotidiana, els suports seran un recurs més per a l'educació.

Dividir als alumnes en dues classes⁷ diferents, depenent de si tenen o no alguna discapacitat diagnosticada, no només frena l'aprenentatge de tots els alumnes, sinó que suposa una injustícia per als que són classificats de “segona categoria”. (Taylor, A. 2018)

8. METODOLOGIES

En una educació inclusiva, la metodologia ha de ser activa i fomentar i facilitar la participació de tot l'alumnat (Booth i Ainscow, 2006). En l'actualitat, hi ha una gran diversitat de metodologies i maneres de treballar que faciliten més o menys la inclusió dels alumnes dins l'aula (s'ha de recordar que els centres educatius encara no són inclusius). La manera en què s'utilitzen els suports dins els centres també és un tipus de metodologia. Booth i Ainscow (2006) descriuen els suports com a aquelles activitats que ajuden als centres a poder donar recolzament i poder atendre a la diversitat. Els recursos que es poden considerar com a “suports” es poden utilitzar amb tots els alumnes. Les diferències dels alumnes (llengua materna, costums, cultura, gustos, coneixements, capacitats...) es poden utilitzar com a recurs i com a font d'aprenentatge en comptes de veure-les com a barreres i impediments. (Torres, 2012)

⁷ En aquest cas, entenent classe com a grup diferenciat, categoria.

Per poder millorar les metodologies utilitzades i les intervencions que es duen a terme, és important tenir en compte les opinions de tots els membres de la comunitat educativa, especialment la dels alumnes. Escoltar l'opinió que en tenen els alumnes i les seves famílies sobre les tasques que es duen a terme al centre permet aprendre i millorar les actuacions de les escoles i dels mestres.

És possible aconseguir un sistema educatiu equitatiu i igualitari alhora, però depèn de com s'utilitzen els recursos i com es distribueixen els grups d'alumnes tant dins les aules com als centres en general. La concentració homogènia d'alumnes ajuda a entendre les desigualtats en l'aprenentatge dels infants. (Alegre i Ferrer-Esteban, 2010; Sicilia i Simancas, 2018)

A continuació es fa un recull d'algunes de les metodologies que ajuden a fomentar la integració i futura inclusió de tots els alumnes, fent especial esmena als alumnes amb discapacitat intel·lectual.

8.1. Aprenentatge col·laboratiu⁸

Aquest tipus de metodologia facilita la integració dels alumnes NEE (Necessitats educatives especials) i NESE. Per poder utilitzar activitats que formin part d'aquesta metodologia, és necessària la presència i participació de tots els alumnes, de manera que tothom forma part del treball que condueix a un fi comú.

La col·laboració entre alumnes amb diverses capacitats per poder arribar a assolir un objectiu, facilita i augmenta l'aprenentatge per part de tot l'alumnat. (Bell, Illán, i Benitoz, 2010) Aquest tipus d'aprenentatge permet els agrupaments flexibles, cosa que afavoreix la integració d'alumnes amb discapacitat, ja que tothom treballarà aportant allò que pot, dins les seves capacitats.

Els alumnes amb discapacitat intel·lectual, es veuen reforçats per la resta d'alumnes a l'hora de treballar. La predisposició dels alumnes per ajudar i assistir als altres, i el sentiment d'empatia quan ho estan fent i veuen que realment aquesta ajuda que estan donant funciona, fa que el treball col·laboratiu sigui una eina molt valuosa. (Muniroh, N., Apriyanti, M., Musayaroh, S., i Yuliana, S. (2017)

⁸ Entenent col·laborar per treballar en comú dues o més persones.

8.2. Aprenentatge cooperatiu⁹

L'aprenentatge cooperatiu es diferencia del col·laboratiu en què el col·laboratiu no suposa necessàriament un benefici comú, i aquest sí. "L'aprenentatge Cooperatiu (AC) és un mètode d'aprenentatge basat en el treball en equip. Inclou diverses i nombroses tècniques en les quals els alumnes treballen conjuntament per aconseguir determinats objectius comuns dels quals són responsables tots els membres de l'equip." (Clavell, 2013, p.1020) Donar responsabilitat a tots els membres d'un mateix grup fa que tots ells vulguin treballar i aprenguin, a poc a poc, a ajudar-se els uns als altres i a aprendre dels seus propis errors sense desqualificar als altres quan s'equivoquen.

L'aprenentatge cooperatiu facilita la inclusió, o almenys la integració dels alumnes amb discapacitats, ja que el treball en equip és totalment necessari. (Clavell, 2013; Duran i Blanch, 2008) De cara a la inclusió, haver de treballar en grups heterogenis en els quals cada membre té unes capacitats i unes necessitats molt diverses fa que es treballin també les habilitats socials dels alumnes. A partir de l'aprenentatge cooperatiu també es poden treballar valors inclusius. Aquest aprenentatge té molts avantatges, alguns d'aquests es mencionen a Peña (2010):

Hacer trabajos académicos de mejor calidad, más complejas y reales, disponer de una estructura de soporte personal y académico tanto dentro como fuera del aula, estar en contacto con diferentes tipos de personas, tanto de entornos socioculturales distintos como grupos étnicos, más allá de aquellos con los que se tengan mayores afinidades personales, aumenta las posibilidades de éxito de todos los estudiantes, sin excepción, se aprovecha mejor el tiempo académico y, finalmente, tanto los y las docentes y estudiantes, disfrutan más de las sesiones de clase. (p.3)

Treballar de manera cooperativa fa que les tasques siguin més agradables i divertides per a totes les persones implicades, i facilita l'aprenentatge de les persones que tenen barreres a l'aprenentatge i a la participació, ja que tots s'han d'ajudar els uns als altres i acaben aprenent a fer-ho sense haver-ho de demanar. La motivació dels alumnes amb barreres és major quan veuen que poden ser partícips i aportar allò que poden a la tasca que s'està fent, i que els seus companys s'ajuden els uns als altres i no només ells reben ajuda. La discriminació no necessita

⁹ Entenem cooperació com a l'acció d'un conjunt per aconseguir un objectiu comú i/o un benefici per a tots.

ser malintencionada per ser real, donar ajuda només a qui més es veu que la necessita o a qui està diagnosticat, també és discriminació, i això els fillets i filletes ho veuen molt ràpid.

8.3. Projectes

Treballar per projectes consisteix a ajuntar una sèrie de continguts en la realització d'un treball, com bé diu el títol, un projecte, que englobi més d'una àrea (llengua catalana, matemàtiques, educació física, educació plàstica i visual...). Com s'esmena a (Devesa, 2013, p.164): "El més interessant d'aquesta manera de concebre el procés d'ensenyament-aprenentatge, és que es tracta de despertar en l'alumne el desig d'aprendre. No hi ha l'obsessió de transmetre coneixements i de fomentar l'aprenentatge repetitiu." El treball per projectes permet la participació de tots els alumnes independentment de les seves capacitats. Es poden repartir rols i cadascú pot participar del treball de la resta per aconseguir un benefici comú. A llarg termini, el procés d'ensenyament-aprenentatge acaba centrant-se en els alumnes, que aprenen a poc a poc a treballar en conjunt i a ajudar-se els uns als altres. El mestre acaba adoptant el paper de guia i en lloc d'impartir lliçons que tothom ha de memoritzar, ajuda als alumnes a trobar solucions, materials, maneres de fer... que els puguin mantenir en la línia del treball que volen fer. El Grup de treball <<Llenguatge escrit i educació especial>> (1998) menciona que: "El treball per projectes no soluciona totes les coses, però respon molts perquè i molts dubtes que ens fan progressar." (p.305)

8.4. Ambients o espais

Els espais o ambients, són zones a vegades delimitades dotades de materials, jocs o activitats on els alumnes poden prendre decisions i aprendre compartint i construint amb la resta de companys. Aquestes zones, si estan adaptades, permeten als mestres donar l'oportunitat de decisió als seus alumnes (decisiones entre opcions ja estudiades pels mestres) respecte a allò que volen tractar en aquell precís moment. Els alumnes poden jugar, experimentar amb diversos materials, fer activitats més tradicionals... Tots els materials que es posen als espais o als ambients han estat prèviament planificats i estan allà perquè poden tenir un ús educatiu. Els ambients en especial, solen estar més delimitats i tenen temes concrets (per exemple; l'ambient de contes i narracions, l'ambient d'experimentació, l'ambient de teatre, l'ambient de llums i ombres...). Dins cadascun d'ells s'hi poden trobar materials que els alumnes poden utilitzar per jugar, experimentar, treballar o construir, i que promouen la comunicació i les relacions entre els alumnes, tan necessaris per poder aprendre els uns dels altres. "S'ha d'afavorir que cada

infant vagi desenvolupant lliurement el seu procés d'ensenyament-aprenentatge de manera activa i significativa per a ell." (Batle et al., 2013, p.239)

Quant als alumnes NEE o NESE, aquest tipus de metodologia és molt flexible, ja que els materials dels ambients estan adaptats al nivell dels alumnes que hi van, i aquells espais on l'experimentació és el punt clau, les eines que s'utilitzen es poden adaptar perfectament a qualsevol capacitat i necessitat de l'alumne que hi vagi. Un altre punt fort, com s'ha mencionat, és que aquests ambients i espais promouen la comunicació i les relacions entre alumnes, això també inclou a aquells alumnes amb qualsevol mena de discapacitat que participi. Els espais es poden utilitzar com a eina a partir de la qual reforçar els lligams entre alumnes de diversos nivells o cursos.

8.5. Circulació

Una altra metodologia és la de fer que no només els alumnes de les aules UEECO surtin d'aquesta aula i vagin a fer alguna activitat amb els seus grups de referència, sinó fer-ho també a l'inrevés, que els alumnes de la resta d'aules de tot el centre vagin a fer activitats, projectes, treballs, exposicions... a les aules UEECO. Com s'ha esmentat, les relacions entre alumnes afavoreixen l'aprenentatge de tots. Per tant, si els centres intenten promoure aquestes relacions socials en la major mesura possible, també estan promovent l'aprenentatge de tots els alumnes.

	Metodologia	Possibles activitats
1	Aprenentatge Col·laboratiu	Entrevistes, debats, discussions grupals, lectura en parelles, escriptura col·laborativa, parelles d'estudi, exposicions.
2	Aprenentatge Cooperatiu	Tutoria entre iguals, grups de reforç (entre alumnes), programa de mediació, cercles d'amics, gamificacions per equips.
3	Projectes	Projectes intergeneracionals, d'educació, d'investigació, experimentals.

4	Ambients o espais	Hort, experimentació, materials de manipulació, teatre, lectura, música, llums i ombres, cuina, casa, art en volum, art i pintura, mini-mons, cos i moviment, nombres, construcció.
5	Circulació	Bidireccional. Exposicions, activitats de música, esportives, gamificacions, lectura en veu alta, lectura per parelles, projectes, activitats multisensorials, estimulació basal, activitats intergeneracionals.

Taula 1. Metodologies i possibles activitats. Creació pròpia.¹⁰

Les activitats que es mencionen a la taula anterior propicien la comunicació i el treball en equip de tots els alumnes, que s'han d'ajudar els uns als altres per poder arribar a un objectiu comú. D'aquesta manera, els alumnes que puguin presentar dificultats, es veuran recolzats per la resta dels seus companys i podran participar de totes les activitats, sense necessitar (exceptuant casos puntuals) el suport exclusiu de la mestra o de l'equip de suport.

- Entrevistes: els alumnes poden fer-se entrevistes els uns als altres o a persones externes al grup classe.
- Debats i discussions grupals: aquesta activitat fomenta la comunicació i les intervencions lingüístiques, que afavoreixen la participació de tots els alumnes.
- Lectura en parelles: com s'ha mencionat, l'ajuda que poden aportar-se els alumnes els uns als altres és molt important. Aquest tipus de lectura fomenta l'aportació d'aquesta ajuda.
- Escriptura col·laborativa: consisteix en, com bé diu l'enunciat, escriure col·laborant amb els companys, de manera que al final de la tasca (sigui en parelles o grupal), tothom hagi participat per elaborar un text.
- Parelles d'estudi: funciona d'igual manera que la lectura en parelles, els alumnes s'han d'ajudar els uns als altres per poder adquirir coneixements concrets. Per exemple, es poden ajudar a estudiar les taules de multiplicar o un poema que hagin de memoritzar.

¹⁰ Taula 1. Taula de creació pròpia a partir de les metodologies esmentades i algunes possibles activitats de cadascuna d'elles.

El fet de treballar ajudant a un altre, els ajuda també a ells mateixos a adquirir aquests coneixements.

- Exposicions: fer exposicions en veu alta i haver de preparar-les fomenta el treball en grup i deixa que cada alumne pugui aportar una part.
- Tutoria entre iguals i grup de reforç entre alumnes: el treball en equip i ajudant-se els uns als altres, com ja s'ha esmentat, facilita l'aprenentatge de tots els alumnes. Els grups de reforç entre alumnes afavoreixen les relacions dins el grup i ajuden a crear un clima de cooperativitat.
- Programa de mediació: fer que els alumnes siguin responsables dels seus actes i intentin solucionar els seus problemes o les situacions de conflicte a partir de la mediació, els ajuda a mantenir una actitud més calmada davant aquestes confrontacions. Els programes de mediació els permeten adquirir un rol de responsabilitat.
- Cercles d'amics: crear uns grups d'amics dins el grup classe i treballar els conceptes dins un mateix grup promou l'assertivitat dels alumnes, que aprenen a treballar els uns amb els altres.
- Gamificacions per equips: les gamificacions constitueixen a convertir l'aprenentatge en un joc, de manera que els alumnes estan més engrescats i motivats i aprenen, en moltes ocasions, sense adonar-se. Aquest tipus d'activitat, si es fa per equips, fa que aquesta motivació es traslladi també al fet d'haver d'ajudar-se mútuament dins un mateix equip per poder participar.
- Projectes: tots els projectes, siguin intergeneracionals, d'investigació, experimentals... fan que els alumnes participin de manera activa independentment de les seves capacitats. Tothom pot aportar una part al projecte (coneixements, cultura, llengua, familiars, aptituds, capacitats...), no hi ha cap alumne que no pugui participar en un projecte.
- Hort: Aquest espai permet als fillets estar en contacte amb la natura sense sortir del recinte escolar. Aquí es poden tractar molts conceptes, i afavorir les relacions entre els alumnes.

- Experimentació i materials de manipulació: permeten jugar, experimentar i descobrir a partir de materials diversos (pilotes, plastilina, fang, terra, arena, aigua...) i amb ells poden omplir i buidar, mesclar, manipular...
- Teatre: l'ambient del teatre afavoreix que els alumnes perdin la vergonya poc a poc i que es sentin més còmodes amb ells mateixos i amb els altres a partir de la teatralitat i la improvisació.
- Lectura: la lectura és molt important en el món educatiu, per aquest motiu pot ser un ambient en el qual els alumnes puguin llegir allò que volen en silenci, o poden llegir-se els uns als altres, afavorint així les relacions entre iguals, i les comprensions lectora i oral.
- Música: la música ajuda als alumnes a calmar-se, però també a crear sons i melodies utilitzant instruments diversos (també poden estar fets per ells mateixos).
- Llums i ombres: poden descobrir els efectes de la llum i el color, amb caixes de llums projectors, ombres fetes amb una tela, ombres xineses, llanternes... Aquest ambient els ajuda a relaxar-se i a descobrir utilitzant els sentits.
- Cuina i casa: utilitzant el joc simbòlic poden imitar jugar a “fer de...” en un espai en el que troben objectes quotidians que hi ha en una casa. També es pot ampliar aquest espai i fer-lo real. Per exemple, que un grup reduït hagi de preparar el berenar als seus companys, o que entre tots hagin de preparar el dinar. El fet de realitzar accions quotidianes treballant en equip per aconseguir un benefici comú, reforça els lligams entre els companys, i ajuda als alumnes a anar eliminant barreres que hi puguin haver amb els seus iguals.
- Art en volum, i art i pintura: manipulant diversos materials, poden crear escultures, fer dibuixos i murals, que els ajudin a expressar qualsevol pensament o emoció.
- Mini-mons: A partir de peces petites i de personatges en miniatura, els alumnes simbolitzen diferents històries, provant i experimentant les possibilitats de cadascun dels elements. Ells mateixos poden decidir seguir una història de manera individual, o ajudar-se mútuament per poder afegir personatges i situacions.

- Cos i moviment: en aquest espai els alumnes tenen diferents objectes dels quals poden estudiar el moviment que fan en situacions diverses (com cau un paper de diari i com cau una pilota de goma). A partir d'aquest espai poden experimentar la gravetat, la fricció, la velocitat dels objectes...
- Nombres: en aquest espai es proporcionen activitats i jocs matemàtics (siguin nombres imantats per poder fer operacions en una pissarra magnètica, o jocs de "Tetris"), que els ajuden a treballar la competència matemàtica de manera grupal i individual.
- Construcció: tal com indica l'enunciat, es tracta d'un espai amb materials diversos de construcció (peces de llenya, de goma, encaixables...) per tal de construir, de manera conjunta amb altres alumnes, el que ells trobin convenient en aquell moment.
- Circulació: es pot fer de maneres molt diverses, però l'objectiu principal és fomentar la circulació dels alumnes entre les aules UEECO i les aules "ordinàries" per intentar crear lligams entre tots els alumnes i promoure la participació i la cooperació de tots ells.

9. CONCLUSIONS

Les discapacitats són encara un tema delicat dins la societat quant al tractament que se'n fa. La nostra societat no està preparada per poder atendre la diversitat que hi ha, però no ho està per falta de formació i d'informació. Amb el pas del temps s'ha vist que el canvi cap a la inclusió és possible, ja que els centres educatius, d'igual manera que la resta de la comunitat, han avançat i han anat passant de l'exclusió fins a arribar a la integració de tots els fillets i filletes, però encara queda molta feina per fer. Si la comunitat educativa (familiars, amics, institucions, organitzacions, associacions, consells...) no participa de manera activa per canviar la imatge que se'n té de les persones amb discapacitat i per ajudar a construir una societat més justa, més equitativa i inclusiva, que admeti a totes les persones i les aculli independentment de les seves capacitats, deixant-les participar i aportar els seus punts de vista, coneixements, opinions, i facultats, la inclusió no serà possible.

Les persones amb discapacitat intel·lectual s'han vist especialment excloses de l'educació a causa de les baixes expectatives que se'n té. Aquestes baixes expectatives han fet que s'esperí poc d'aquestes persones i que, com a conseqüència, se les tracti de manera diferent, a vegades apartant-les de l'ensenyament "ordinari" que reben la resta d'alumnes.

Les metodologies i possibles activitats que s'esmenten són només un petit recull de tot el treball que es pot fer per atendre a la diversitat dins les aules. El més important és tenir la intenció de fer-ho, formar al personal docent, i anar fent millores a partir del que ja s'està fent i es veu que funciona. Allò que es fa als centres i funciona, no s'hauria de canviar.

Un dels aspectes claus per poder arribar a una societat inclusiva, és la motivació i l'actitud de la gent. Si la gent, la comunitat, no vol treballar per poder dur a terme aquest procés i acabar acollint a tothom de la manera que s'ha descrit, és difícil que la societat es torni inclusiva. Per aquest motiu el paper de l'educació és tan important, no només als centres amb els alumnes, sinó per tot arreu. Tothom ha de poder tenir informació fàcil d'entendre i de fàcil accés per poder entendre què significa realment la inclusió i els beneficis que suposa per a tota la població, no només per a les persones amb discapacitat. Com s'ha esmentat, la inclusió suposa una millora per a tothom, i aquest és un dels ítems que es desconeixen. És necessari dur a terme una tasca informativa global, en la qual participin associacions, ajuntaments, organitzacions, institucions locals... tothom ha de participar en una tasca de conscienciació. Si la gent està desinformada, no treballa per un bé comú.

10. REFERÈNCIES

- Alcalde, P. (2018). *Análisis del tratamiento de la discapacidad intelectual en los medios online españoles (2010-2013)*. (Tesi doctoral). Universitat de València, València.
- Alegre, M. À., i Ferrer-Esteban, G. (2007). Quaderns d'avaluació. *Quaderns d'avaluació*, p. 51-88. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsAvaluacio/article/view/195715/262497>
- American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Cinquena edició. DSM-V. Masson, Barcelona
- Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., i Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperat de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Batle, M., Bonet, S., Camarera, M. A., Camps, M. M., Moyà, M. N., Server, F., i Soler, M. (2013). Els ambients al CEIP Son Basca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 235-253.
- Bell, R., Illán, N., i Benitoz, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 47-57.
- Belmonte, M. L., i García Sanz, M. P. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista fuentes*, 14, 147-170.
- Benito, R. (2017). Lògiques d'accés escolar i processos de segregació social. Implicacions en el terreny de les desigualtats educatives. (Tesi doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2006). *Índex per a la inclusió*. Traduït i adaptat al català per: Dura, D., Font, J., Giné, C., Miquel, E., Barcelona.
- Carratalá, A., Mata, G. y Crespo, S. (2017). *Planificación centrada en la persona. Planificando por adelantado el futuro deseado*. Madrid: Plena Inclusión España.
- Departament d'Educació del Govern Basc. (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*.
- Devesa, M. (2013). Treball per projectes amb TIC a l'Educació Primària. *Ítaca. Revista de Filologia*, (4), 163-181.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Duran, D., i Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 4-12.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G., i Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., i González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- Grup de treball <<Llenguatge escrit i educació especial>>. (1998). El tractament de la diversitat en el treball per projectes. *Educar*, 22-23, 301-305.
- Katz, G., i Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud pública de México*, 50(2), 132-141.
- Llei 8/2017, de 3 d'agost, d'accessibilitat universal de les Illes Balears. BOIB, 5 d'agost de 2017, num. 96, pàg.25201-25229
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. ., Coulter, D. ., Craig, E. ., Reeve, A., Schalock, R.L., ... Tasse, M. . (2003). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th edn. *Journal of Intellectual Disability Research*. 47. Recuperat de <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00481.x>
- Ministeri de Sanitat, Consum i Benestar social / Subdirecció general de Planificació, Ordenació y Avaluació. (2018). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*.
- Montes, A., i Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers*, 101, p. 451-471. Recuperat de <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Muniroh, N., Apriyanti, M., Musayroh, S., i Yuliana, S. (2017). The Positive Impact of Collaborative Learning for Student with Intellectual Disability in Inclusive School. *Journal of ICSAR*, 1(1), 68-71. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p068>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *25 Años de Integración Escolar en España*, 1-24.
- Padilla, A. (2011). Inclusive Education of Persons with Disabilities. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4), 670-699
- Peña, J. D. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2(2), 1-9. Recuperat de <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sabando, D. S. (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña. (Tesi doctoral) Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Sicilia, G., i Simancas, R. (2018). Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015
- Taylor, A. (2018). The Logic of Deferral: Educational Aims and Intellectual Disability. *Studies in Philosophy & Education*, 37(3), 265–285. Recuperat de <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9595-y>
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Troncoso, M. V., i Flórez, J. (2013). Integración social. *Padres y Maestros*, 354, 6-10.
- Vila, E. S. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación , diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920.
- Zigler, E., i Hodapp, R. M. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge University Press. Recuperat de <https://doi.org/10.1037/025528>