

Universitat de Vic
Programa de Doctorat
Comprensivitat i Educació
Departament de Pedagogia

Tesi doctoral:

Efectes d'un procediment de planificació individualitzada en relació a l'accés, progrés i participació en el currículum general, de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a l'àrea de matemàtiques.

Olga Pedragosa i Xuclà

Dirigida per:

Dr. Manel Dionís Comas i Mongay
Dr. Robert Ruiz i Bel

Universitat de Vic
Facultat d'Educació
Departament de Pedagogia
Octubre 2009

Als meus homenets...

AGRAÏMENTS

La finalització d'un projecte personal i professional com el que suposa la realització d'una tesi doctoral no és una qüestió únicament individual, sinó que rau en la participació més o menys directa de moltes persones i situacions amb les quals un conviu. Per això, vull mostrar el meu agraïment més sincer als qui durant tot aquest temps han fet possible un repte com aquest.

En primer lloc vull agrair a la Universitat de Vic les nombroses oportunitats de millora personal que m'ha generat des del primer dia com a estudiant i, avui, com a professora de la Facultat d'Educació. Cada dia, durant gairebé catorze anys de convivència, he pogut gaudir de l'acolliment, comprensió i respecte d'una comunitat educativa que m'ha obert les portes a compartir la inquietud pel coneixement i per la millora constant dels processos educatius dels infants. Són moltes les persones que ho han fet possible, algunes des del seu paper com a professors al llarg dels meus estudis de mestra i psicopedagogia, i altres com a companys de Departament, despatx o simplement de reunions, sessions de treball o de dinars a "la cantonada".

A Robert Ruiz, que amb la seva incansable dedicació a la Universitat i a la millora de l'atenció a l'alumnat amb discapacitat, a la inclusió escolar o als processos de planificació curricular, m'ha ensenyat gran part del que sé i del que avui puc defensar en aquest informe.

A Manel Dionís Comas, per a mi una persona entranyable des del primer dia que el vaig conèixer i va deixar que li expliqués d'on era i per què volia fer educació especial. La seva capacitat d'escolta, de valorar l'altra persona i la disponibilitat que m'ha mostrat dia a dia, han fet que pogués compartir amb ell les mil-i-una inquietuds, dubtes i incerteses que generava la meva tasca a la Universitat i, en particular, sobre la realització de la tesi.

A Gemma Riera, amb qui hem forjat dia a dia una relació de sinceritat i calidesa humana. Amb ella hem compartit, de molt a prop, què vol dir emprendre una tesi doctoral fent classes a la Universitat, organitzant congressos o tenint un munt de treballs per corregir a sobre la taula. Però, per sobre de tot, he après a no llençar la tovallola en els moments difícils i a afrontar, de la seva mà, els problemes i les dificultats aparegudes.

Finalment, i encara que durant aquests darrers anys una mica més lluny des dels despatxos de Deganat, vull remarcar la contribució de Pere Pujolàs, que m'ha donat un exemple de capacitat de treball, d'entesa i de proximitat humana. Ell ha estat un ferm acompanyant de la meva trajectòria personal i professional, donant-me confiança i noves oportunitats a cada moment.

En tot aquest camí, però, no voldria oblidar les alenades d'ànim i de suport mostrades durant tot aquest temps per Mercè Carrera, José Ramon Lago, Pilar Pou,

Àngel Serra, Jesús Soldevila, Mila Naranjo, Jesús Sagués o Joan Soler, entre molts altres.

A l'escola "El Carme" de Manlleu en el seu conjunt i, molt singularment, a la Dolors, la M^a Àngels i la Carme, les quals em van obrir les portes de la seves aules aplanant en tot moment el camí de la recerca. Disposades, sinceres i amb un gran bagatge professional, van compartir amb mi la seva estima pels alumnes i el "fer" de mestres.

També d'una manera especial voldria agrair l'acollida del Professor Wehmeyer i tot el seu equip, la Cindy, la Jane, els Turnbull o la Susan, abans, durant i després de l'estada de recerca a la Universitat de Kansas. A ells els dec "la *xispa*" i "la llum" del que ha estat aquesta tesi, en el disseny, en el contingut i en molts altres materials bibliogràfics que, sense res a canvi, em van oferir des del meu primer dia amb ells.

Als de casa també us toca un bon bocí de l'agraïment per aquesta tesi, ja que no heu desistit en cap moment d'insistir en la pregunta cèlebre de: Olga, com tens la tesi? Sobretot a tu, Elvira, perquè saps perfectament què vol dir finalitzar una tesi, i als pares, perquè saben com n'és d'important aquest objectiu per a mi. I a tu, Òscar...

...sobretot perquè ets qui ha hagut de conuiu amb la taula del despatx plena de papers amunt i avall, qui has hagut de "rescatar" aquell arxiu que no s'obre o aquella taula que feia la guitza, sempre, però, amb un "ja vinc" i amb un suport incondicional en tots els sentits. La teva il·lusió, seguretat i dedicació ha estat també la meva.

I, per tot això i per moltes coses més... moltes gràcies a tots i totes!

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	3
-------------------	----------

ÍNDEX	5
--------------	----------

INTRODUCCIÓ	10
--------------------	-----------

PART TEÒRICA	13
---------------------	-----------

CAPÍTOL 1 ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA	13
---	-----------

1.1 ORÍGENS I REFERENTS	13
1.2 CONCEPTUALITZACIÓ, FINALITATS I PROPÒSITS DE LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA	20
1.3 LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA I L'ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT	22
1.4 ÀMBITS DE LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA I TERMINIS D'APLICACIÓ	23
1.5 EL ROL DELS PARES, ALUMNES, PROFESSIONALS I ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA	25
1.6 LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA COM A "BONA PRÀCTICA" PER A LA INCLUSIÓ ESCOLAR	26
1.7 LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA, COM A ELEMENT D'UN SISTEMA	30

CAPÍTOL 2 LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA I EL CURRÍCULUM GENERAL	34
---	-----------

2.1 EL CURRÍCULUM GENERAL	34
2.2 VINCULACIÓ DEL CURRÍCULUM GENERAL AMB ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA	37
2.3 REGULACIONS NORMATIVES I LEGALS SOBRE LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA	40
2.3.1 Les Modificacions del currículum i les Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI)	41
2.3.2 Els Plans individualitzats Intensius (PII)	42
2.3.3 Llei Orgànica d'Educació (LOE)	43
2.3.4 Plans Individualitzats (PI)	46

CAPÍTOL 3 L'ACCÉS, PROGRÉS I PARTICIPACIÓ EN EL CURRÍCULUM GENERAL COM A INDICADORS DE QUALITAT DE L'ATENCIÓ	49
---	-----------

3.1 ACCÉS AL CURRÍCULUM: CONCEPTE I APORTACIONS	49
3.1.1 Accés i accessibilitat en el nostre context normatiu	55
3.1.2 Aportacions de la recerca sobre "accés" i "accessibilitat"	56
3.2 EL PROGRÉS EN RELACIÓ AL CURRÍCULUM GENERAL	59
3.3 PARTICIPACIÓ EN EL MARC DEL CURRÍCULUM GENERAL	62

CAPÍTOL 4 MODELS VINCULATS A PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ CURRICULAR QUE PROMOUEN L'ACCÉS, EL PROGRÉS I LA PARTICIPACIÓ EN EL MARC DEL CURRÍCULUM GENERAL	68
---	-----------

4.1 EL DISSENY UNIVERSAL DE L'APRENENTATGE	68
4.2 UN MODEL PER A L'ACCÉS AL CURRÍCULUM GENERAL	72
4.3 EL MODEL MULTIDIMENSIONAL	73
4.4 LA PLANIFICACIÓ CENTRADA EN LA PERSONA	77
4.5 EL DISSENY DE PLANIFICACIONS MÚLTIPLES. DPM-PEI	78
4.5.1 Les programacions múltiples	80
4.5.2 El PEI d'aula	82
4.5.3 El "PEI ampli"	82

PART PRÀCTICA	84
----------------------	-----------

CAPÍTOL 5 CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ	84
--	-----------

5.1	ANTECEDENTS A LA RECERCA	84
5.2	PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I DILEMES	85
5.3	PROPÒSITS DE LA INVESTIGACIÓ	88
	CAPÍTOL 6 PLANTEJAMENT DE LA RECERCA: OBJECTIUS I HIPÒTESIS	90
6.1	OBJECTIUS	90
6.2	HIPÒTESI	91
	CAPÍTOL 7 LA VARIABLE INDEPENDENT: EL “PEI D’AULA” I EL “PEI AMPLI”	92
7.1	ALGUNES CONSIDERACIONS PRÈVIES	92
7.2	EL “PEI D’AULA”	94
7.2.1	Criteris per a la determinació de l’inici del procediment de “PEI d’aula”	94
7.2.2	Elements que han configurat el “PEI d’aula”	94
7.2.3	Procediment de realització	95
7.3	EL “PEI AMPLI”	95
7.3.1	Inici del procediment	96
7.3.2	Elements que configuren el “PEI ampli”	96
7.3.3	Procediment del “PEI ampli”	96
	CAPÍTOL 8 MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ	98
8.1	CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DEL CENTRE	98
8.2	PROCEDIMENT I CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DELS SUBJECTES	99
8.2.1	Subjecte A	100
8.2.2	Subjecte B	102
8.2.3	Subjecte C	104
8.3	VARIABLES DE L’ESTUDI I INSTRUMENTS D’ANÀLISI	106
8.4	OPERATIVITZACIÓ DE LES VARIABLES DEPENDENTS	106
8.4.1	Accés	106
8.4.2	Progrés	108
8.4.3	Participació	109
8.5	DISSENY	111
8.6	CONDICIONS PRÈVIES A LA INVESTIGACIÓ	112
8.6.1	Elaboració i disseny dels instruments de recollida d’informació	112
8.6.2	Negociació amb el centre i les mestres. Recollida d’informació inicial dels subjectes	113
8.7	PROCEDIMENT	115
8.7.1	Establiment de la línia base	115
8.7.2	Fase experimental	116
8.7.3	Fase posterior a l’estudi experimental	125
8.8	INSTRUMENTS I TÈCNiques DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ	125
8.8.1	L’observació	125
8.8.2	Les Entrevistes	127
8.8.3	Anàlisi dels materials escolars i altres documents	129
8.8.4	Els qüestionaris	129
	CAPÍTOL 9 RESULTATS	131
9.1	ASPECTES GENERALS DEL CONTEXT INSTITUCIONAL REFERENTS A LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA	131
9.2	L’ÀREA DE MATEMÀTIQUES A SEGON CURS DE CICLE INICIAL	135
9.2.1	Context general Subjecte A	137
9.2.2	Context general Subjecte B	138
9.2.3	Context general Subjecte C	139
9.3	ACCÉS	140
9.3.1	Dimensió 1: Activitats i materials	140
9.3.2	Dimensió 2: Suport i interaccions	141
9.3.3	Síntesi del Subjecte A en relació a la variable “accés”	147
9.3.4	Síntesi del Subjecte B en relació a la variable “accés”	148

9.3.5	Síntesi del Subjecte C en relació a la variable “accés”	149
9.4	RESULTATS EN RELACIÓ A LA VARIABLE “PARTICIPACIÓ”	150
9.4.1	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Dóna reforçament als altres”	151
9.4.2	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)”	152
9.4.3	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Respon verbalment- cognitivament- motriument a una demanda”	153
9.4.4	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Fa preguntes i busca ajuda a la mestra o a un company”	154
9.4.5	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Col·labora en les rutines”	155
9.4.6	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada”	155
9.4.7	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Demana torn per poder intervenir”	156
9.4.8	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “L’alumne es mostra atent”	157
9.4.9	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Demana supervisió- correcció de la tasca”	158
9.4.10	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “Consensua- confirma la realització d’una tasca”	159
9.4.11	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “L’alumne comença una activitat”	161
9.4.12	Resultats dels tres subjectes en l’indicador “L’alumne acaba una activitat”	162
9.4.1	Síntesi del Subjecte A en relació a la variable “participació”	163
9.4.2	Síntesi del Subjecte B en relació a la variable “participació”	164
9.4.3	Síntesi del Subjecte C en relació a la variable “participació”	165
9.5	RESULTATS EN RELACIÓ A LA VARIABLE “PROGRÉS”	166
9.5.1	Resultats del Subjecte A en relació a la variable “progrés”	166
9.5.1	Resultats del Subjecte B en relació a la variable “progrés”	167
9.5.1	Resultats del Subjecte C en relació a la variable “progrés”	167
9.6	VALORACIONS QUALITATIVES SOBRE LA PARTICIPACIÓ, L’ACCÉS I EL PROGRÉS DELS SUBJECTES	168
9.6.1	Resultats en el Subjecte A	168
9.6.2	Resultats en el Subjecte B	169
9.6.3	Resultats en el Subjecte C	170
9.7	VALORACIÓ PER PART DE LES MESTRES SOBRE ASPECTES GENERALS D’ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA I SOBRE EL PROCEDIMENT DPM-PEI	170
	CAPÍTOL 10 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	175
10.1	DISCUSSIÓ DELS RESULTATS EN RELACIÓ ALS SUBJECTES	175
10.1.1	Accés, progrés i participació en el Subjecte A	175
10.1.2	Accés, progrés i participació en el Subjecte B	177
10.1.3	Accés, progrés i participació en el Subjecte C	179
10.2	DISCUSSIÓ DE RESULTATS EN RELACIÓ A LES VARIABLES	180
10.2.1	Variable “accés” en els Subjectes A, B i C	180
10.2.2	Variable participació en els Subjectes A, B i C	181
10.2.3	Variable “progrés” en els Subjectes A, B i C	181
10.3	CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ SEGONS LA HIPÒTESI I ELS OBJECTIUS PLANTEJATS	182
10.4	CONSIDERACIONS FINALS I FUTURES DIRECCIONS	188
	CAPÍTOL 11 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	191
	CAPÍTOL 12 REFERÈNCIES LEGISLATIVES	209
	CAPÍTOL 13 ÍNDEX DE QUADRES, IL·LUSTRACIONS, TAULES I FIGURES	212
13.1	QUADRES	212
13.2	IL·LUSTRACIONS	212
13.3	TAULES	212
13.4	FIGURES	213

CAPÍTOL 14 ANNEXOS	214
ANNEX 1: MODEL QÜESTIONARI 2	214
ANNEX 2: RESULTATS QÜESTIONARI 2	214
ANNEX 3: PROGRAMACIÓ LÍNIA BASE SUBJECTE A	214
ANNEX 4: "PEI D'AULA" SUBJECTE A	214
ANNEX 5: "PEI AMPLI" SUBJECTE A	214
ANNEX 6: MODEL DE "PEI AMPLI"	214
ANNEX 7: PROGRAMACIÓ LÍNIA BASE SUBJECTE B	214
ANNEX 8: "PEI D'AULA" SUBJECTE B	214
ANNEX 9: "PEI AMPLI" SUBJECTE B	214
ANNEX 10: PROGRAMACIÓ LÍNIA BASE SUBJECTE C	214
ANNEX 11: "PEI D'AULA" SUBJECTE C	214
ANNEX 12: "PEI AMPLI" SUBJECTE C	214
ANNEX 13: MODEL DE REGISTRE DE LES OBSERVACIONS	214
ANNEX 14: RESULTATS QÜESTIONARI 3	214
ANNEX 15: MODEL QÜESTIONARI 3	214
ANNEX 16: HORARIS DELS GRUPS CLASSE	214
ANNEX 17: PROCEDIMENT DE VALIDACIÓ OBSERVADORS	214
ANNEX 18: PROVA D'AVUACIÓ INICIAL SUBJECTE A	214
ANNEX 19: PROVA D'AVUACIÓ INICIAL SUBJECTE B	214
ANNEX 20: PROVA D'AVUACIÓ INICIAL SUBJECTE C	215
ANNEX 21: PROCEDIMENTS I GUIONS D'ENTREVISTES	215
ANNEX 22: ACORDS AMB EL CENTRE	215
ANNEX 23: ACTES DE LES REUNIONS	215
ANNEX 24: MODEL PROVA AVUACIÓ INICIAL	215
ANNEX 25: MODEL QÜESTIONARI 4	215
ANNEX 26: RESULTATS QÜESTIONARI 4	215
ANNEX 27: RESULTATS AVUACIÓ FINAL SUBJECTE A	215
ANNEX 28: RESULTATS AVUACIÓ FINAL SUBJECTE B	215
ANNEX 29: RESULTATS AVUACIÓ FINAL SUBJECTE C	215
ANNEX 30: DOCUMENTS ORGANITZACIÓ DE CENTRE	215
ANNEX 31: TEMPORITZACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ D'AULA	215
ANNEX 32: MATERIAL LÍNIA BASE SUBJECTE A	215
ANNEX 33: MATERIAL INTERVENCIÓ SUBJECTE A	215
ANNEX 34: MATERIAL LÍNIA BASE SUBJECTE B	215
ANNEX 35: MATERIAL INTERVENCIÓ SUBJECTE B	215
ANNEX 36: MATERIAL LÍNIA BASE SUBJECTE C	215
ANNEX 37: MATERIAL INTERVENCIÓ SUBJECTE C	215
ANNEX 38: GUIA DIDÀCTICA (TEMES 5, 6, 7, 8, 9, 10 i 11)	215
ANNEX 39: INFORME AVUACIÓ SUBJECTE A	215
ANNEX 40: INFORME AVUACIÓ SUBJECTE B	216
ANNEX 41: INFORME AVUACIÓ SUBJECTE C	216
ANNEX 42: ADAPTACIÓ POSTERIOR INTERVENCIÓ	216
ANNEX 43: CÀLCULS APLICACIÓ D'ESTRATÈGIES	216
ANNEX 44: MODEL DE PEI AULA	216
ANNEX 45: REGISTRES OBSERVACIONS I CÀLCULS RESULTATS	216
ANNEX 46: CÀLCULS DE LA VARIABLE "PROGRÉS"	216
ANNEX 47: CÀLCULS FIABILITAT DELS OBSERVADORS	216
ANNEX 48: AVUACIÓ CONTINUADA SUBJECTE A	216
ANNEX 49: AVUACIÓ CONTINUADA SUBJECTE B	216
ANNEX 50: AVUACIÓ CONTINUADA SUBJECTE C	216

ANNEX 51: MODEL QÜESTIONARI 1	216
ANNEX 52: RESUM ENTREVISTES VALORACIÓ DPM-PEI	216
ANNEX 53: RESUM ENTREVISTES VALORACIÓ FINAL	216
ANNEX 54: RESUM ENTREVISTA PSICOPEDAGOGA	216
ANNEX 55: RETALLS ENTREVISTES AMB LES MESTRES	216
ANNEX 56: FORMAT PM-1 I VERIFICADOR PERSONALITZAT	216

INTRODUCCIÓ

Un dels canvis educatius més significatius en aquests darrers anys en l'àmbit internacional ha estat la incorporació d'un nou paradigma educatiu basat en els principis de l'educació inclusiva. Aquest, ha emergit a partir del progressiu reconeixement dels Drets dels infants i dels principis de qualitat educativa (Nacions Unides, 1989). Tots aquests processos de canvi, però, no s'han donat per igual arreu del món, d'aquí que identifiquem situacions molt diferenciades en termes de normativa, de pràctiques o procediments de treball. L'anàlisi d'aquestes situacions ens permet estudiar i avançar en alguns dels que han estat els elements claus de progrés i, al mateix temps, de "bones pràctiques educatives".

Aquest avenç cap a la inclusió s'ha vist precedit per pràctiques de segregació escolar per una part de l'alumnat. Sovint han estat factors de desigualtat en l'atenció educativa, la condició sociocultural dels alumnes, la presència de discapacitats o altres dificultats d'aprenentatge, donant lloc a pràctiques d'atenció diferenciada, segregada en relació als emplaçaments, professionals, currículums o finalitats educatives.

L'assumpció també d'un projecte d'escola inclusiva en el marc de la nova Llei educativa de la LOE (2006), i el progressiu reconeixement dels principis d'igualtat d'oportunitats i d'equitat educativa en l'àmbit educatiu, han conduït en el nostre entorn educatiu i també en altres contextos internacionals a un conjunt de canvis en la manera de planificar, desenvolupar i avaluar el procés educatiu. Experiències a nivell de noves organitzacions metodològiques de l'aula com l'aprenentatge cooperatiu, el desenvolupament de projectes de treball, els porta-folis, els racons, tallers o la presència de dos mestres dins l'aula, són algunes de les moltes propostes que s'han anat identificant com a "bones pràctiques educatives". Però aquestes experiències també han incorporat estratègies de caràcter més curricular com la planificació multinivell, el disseny universal de l'aprenentatge o tots els processos de planificació individualitzada centrada en la persona, per citar-ne alguns. És en aquest darrer ordre de coses que situem, essencialment, la nostra recerca, amb la intenció de millorar i aproximar l'escola cap a pràctiques més inclusives.

El procés de planificació individualitzada ha estat una de les eines bàsiques per tal que aquests alumnes, els quals tradicionalment s'han vist exclosos del currículum general, poguessin rebre una atenció ajustada a les seves necessitats. Aquest procés, com dèiem, no s'ha entès ni desenvolupat de la mateixa manera al llarg del temps, ni en els diferents contextos educatius. Els criteris i procediments per a la realització d'aquests processos no sempre s'han basat en principis d'inclusió escolar, d'aquí el nostre interès en avançar en aquest sentit.

L'informe de tesi que segueix a continuació té per objectiu avaluar els efectes observats en l'aplicació d'un procediment de planificació individualitzada denominat *Disseny de Planificacions Múltiples – Plans Educatius Individualitzats* (DPM-PEI) en relació a la participació, accés i progrés de tres alumnes identificats amb "necessitats específiques de suport" en l'àrea de matemàtiques i emplaçats a segon curs de cicle inicial. Cicle en el qual, d'altra banda, es va desplegar durant el curs 2007/2008 el nou

marc curricular de la LOE (2006). Paral·lelament, el nostre estudi pretén generar noves aportacions d'ordre conceptual sobre la planificació individualitzada i la inclusió escolar.

Aquest informe de tesi suposa una continuació de diverses iniciatives o projectes de recerca d'àmbit nacional i internacional, que tenen per objectiu avançar i trobar nous criteris, procediments i reflexions entorn de la planificació individualitzada. En aquest sentit, treballem sobre unes bases conceptuals i pràctiques d'àmbit internacional que denominarem genèricament com a "plans individualitzats" a partir del referent universal que marca la UNESCO (2001a,b) i que alhora és, d'altra banda, l'emprada actualment per la nostra Administració Educativa.

Abans d'entrar en la descripció de la recerca, destaquem un matís en dos conceptes previs, i alhora bàsics en la conceptualització i emmarcament general de l'estudi. En primer lloc, cal apuntar que el concepte de "planificació individualitzada", des del nostre plantejament, fa referència a un conjunt de pràctiques que tenen per objectiu ajustar, adaptar el currículum previst per al conjunt de l'alumnat a les necessitats específiques que pugui presentar un alumne determinat. Des d'aquest punt de vista, "planificar individualitzadament" suposa un procés de presa de decisions que pot, o no, implicar una sèrie de canvis i millores en l'atenció a l'alumne per promoure'n el màxim desenvolupament social, personal i acadèmic.

La segona consideració fa referència a l'alumnat per a qui s'adrecen molts d'aquests processos de planificació individualitzada. Tradicionalment, i sobretot en els seus orígens, han estat pràctiques vinculades a l'alumnat amb discapacitat, però progressivament l'elaboració de "plans individualitzats" s'ha anat pensant per a alumnat amb altres dificultats per accedir al currículum general, és el cas per exemple de l'alumnat nouvingut o d'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge. En aquest sentit, en el nostre estudi ens situarem en la realitat d'alumnat amb "necessitats específiques de suport" d'acord a les expressions formulades a la LOE (2006) i que inclou, també, alumnat amb condicions de discapacitat, d'incorporació tardana, o subjecte a altres situacions.

Molt en resum, l'informe de tesi s'estructura en dues parts diferenciades. En la primera part, formada pels quatre primers capítols, es presenta el marc conceptual de referència que signifiquen els principals eixos en els quals s'estructura la part més empírica. En el capítol I abordem aspectes generals i terminològics sobre la planificació individualitzada, fent un recorregut pel què han estat aquests processos en alguns països europeus i per les recomanacions que han aportat diferents organismes internacionals. Aquest primer capítol també descriu com s'han concretat els processos de planificació individualitzada en el nostre context educatiu. Aquest és un aspecte al qual hi dediquem particular atenció, atès que és l'entorn en el qual desenvolupem la part experimental.

En el capítol II presentem les principals aportacions sobre la planificació individualitzada en relació al currículum escolar, com a "bona pràctica" per a la inclusió escolar. Fent especial atenció a les determinacions de la LOE (2006) o la Llei 39/2006 per a la promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones amb situació de dependència, així com, també, altres disposicions normatives vigents actualment.

Finalment, els capítols III i IV respectivament, i tancant aquesta primera part més teòricoconceptual, tenen com a finalitat exposar els conceptes “accés”, “progrés” i “participació” i els principals models teòrics sobre planificació individualitzada que es refereixen a aquestes bases conceptuals, i que constitueixen els principals elements sobre els quals es desenvolupa la tesi en la seva hipòtesi, variables i resultats. Molt singularment, s’hi descriu el marc general del DPM-PEI (Ruiz, 2008a) l’aplicació del qual, com veurem més endavant, constituirà la variable independent de la tesi.

La segona part d’aquest informe abasta des del cinquè al desè capítol i fa referència a la part empírica de l’estudi. Concretament en el capítol V s’exposen els principals propòsits, dilemes, interrogants i problemes de la recerca, atenent als treballs previs desenvolupats en el context del *Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat* (GRAD) de la Universitat de Vic. En el capítol VI es presenta la hipòtesi de la recerca, juntament amb els objectius que han marcat el desenvolupament de la mateixa. En el cas de la variable independent, s’hi dedica tot el capítol VII, on s’exposa quina ha estat la intervenció en el procés experimental a partir de l’aplicació del DPM-PEI. En el capítol VIII s’hi descriu l’operativització de variables dependents (accés, progrés i participació). En aquest mateix capítol VIII també s’explica el disseny, procediment, subjectes i instruments de recollida d’informació emprats. En el capítol IX s’exposen els principals resultats obtinguts en les condicions experimentals i les informacions que hem identificat com a importants, tant de la institució com dels subjectes que han participat en l’estudi, per a la contextualització i comprensió d’aquests resultats. En el capítol X, a manera de discussió i conclusions, exposem les possibles implicacions que aquesta recerca podria tenir en la pràctica en el nostre context i les futures línies de recerca que podria generar.

Per acabar, en els capítols XI i XII s’hi recullen les referències bibliogràfiques i normatives, respectivament, que han estat consultades en el disseny i desenvolupament de la recerca. En el capítol XIII hi hem inclòs els índexs dels quadres, il·lustracions, taules i figures i, finalment, en el capítol XIV hi ha tots els annexos que es referencien al llarg de l’informe per tal de complementar la informació expressada.

PART TEÒRICA

CAPÍTOL 1 ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA

Al llarg d'aquest primer capítol ens aproximarem cap a alguns dels que han esdevingut els principals referents històrics i d'àmbit internacional que han contribuït a conceptualitzar el què avui coneixem com a processos de planificació individualitzada, fent especial incidència en com aquests s'han anat entenen, també, en el nostre context més immediat.

Aquest propòsit compleix una doble finalitat. Per una banda, concretar un marc contextual general que ens permetrà comprendre algunes de les intervencions a l'alumnat que experimenta dificultats en els processos d'aprenentatge, en termes d'individualització de l'ensenyament i, per altra banda, descriure com aquests processos s'han anat entenen en el nostre context educatiu, amb un intent de reflectir la complexitat i ambigüitat que els han caracteritzat. Malgrat tot, no pretenem ser molt exhaustius en aquesta revisió, ja que això podria resultar excessivament extens d'acord al principal propòsit d'aquest informe.

En el conjunt de la nostra exposició hem procurat emfatitzar i posar de relleu aquells enfocaments i pràctiques que ens aproximem a contextos educatius inclusius i a les concepcions constructivistes de l'aprenentatge, entesos com a eixos fonamentals en els quals s'orienta l'acció educativa.

1.1 Orígens i referents

A finals del segle xx i principis del XXI, en la mesura que ha avançat l'estudi sobre els processos d'atenció educativa als alumnes que experimenten dificultats i barreres per a l'aprenentatge¹, ha anat emergint el concepte i l'expressió de "planificació individualitzada" en el seu sentit més ampli. L'evolució d'aquest terme arreu del món ha generat un conjunt de pràctiques, procediments i processos de personalització del currículum que avui centren el nostre principal objecte d'estudi.

El procés de planificació individualitzada, regulat més formalment, situa els seus orígens en els anys 70 quan els primers moviments de defensa dels Drets de les persones amb discapacitat² van donar lloc a la introducció en la Llei Americana, concretament en la "All Handicapped Children Act" de 1975, al concepte de Individualized Education Program (IEP) el qual, s'entenia segons Smith (1990, pàg. 6), com *el document i el procés que determinava l'establiment d'uns objectius i la provisió*

¹ Des de la terminologia emprada per Both i Ainscow (2000) a l'índex per a la inclusió en el qual defineixen les necessitats de l'alumnat en interacció amb el context i les possibilitats de participació que aquest ofereix. De manera paral·lela la UNESCO (2001a, pàg. 19) parla d'alumnes amb "dificultats per participar amb èxit del procés d'aprenentatge".

² Hem de recordar que, entre d'altres iniciatives, al voltant dels anys 40 es reconeixen a nivell mundial els Drets Humans (1948), i s'inicien forts moviments nacionals i internacionals en favor de les persones amb condicions de discapacitat, encara que fins més endavant no es regulin moltes d'aquestes qüestions. El moviment de la integració centrà el principal propòsit educatiu i social des de la meitat del segle XX fins a l'actualitat.

d'uns suports que oferien a l'alumne amb discapacitat d'una educació apropiada a les seves necessitats. Aquesta Llei reconeixia per primera vegada el Dret de les persones amb discapacitat a una educació pública, gratuïta i adequada a les seves necessitats. D'aquí la idea de realitzar un **document o pla**, que sistematitzés el **procés** de presa de decisions per determinar els serveis i suports específics (i, per tant, finançament), que calia adreçar als alumnes, singularment als qui presentaven condicions de discapacitat.

Des d'aleshores ençà, els IEP Americans han estat en constant evolució d'acord als nous paradigmes i enfocaments d'atenció a les persones amb discapacitat que han anat sorgint. En aquest sentit, Karger (2004) situa aquesta evolució de manera paral·lela a la recerca que s'ha anat desenvolupant durant aquests anys i destaca que, per exemple, durant la dècada dels anys 70 i primers anys dels 80, la literatura va posar èmfasi en els aspectes "normatius" i en com la Llei abordava totes aquestes qüestions. Posteriorment, la preocupació pels aspectes "qualitatius" van donar lloc a nous formats de treball, i procediments que van centrar l'atenció fins a finals dels 80 informatitzant, per exemple, molts d'aquests processos. Sobre els anys 90 i fins a l'aprovació de la reautorització de la Individuals with Disabilities Education Act³ (IDEA, 1990), l'èmfasi es va situar en aspectes més "funcionals", és a dir, en com s'aplicaven i s'implementaven els IEP per part dels mestres i altres professionals a la classe. De fet, les noves esmenes de la IDEA (1997) havien incorporat canvis significatius no només en la conceptualització general dels IEP, sinó també en els seus components, en la connexió de l'IEP en relació al currículum general o bé en els rols dels diferents professionals en el disseny, aplicació i avaluació del mateix IEP.

L'emergència dels IEP i de les successives regulacions i disposicions normatives són el referent bàsic del què avui anomenem "plans individualitzats" o "processos de planificació individualitzada". Processos que d'altra banda es van donar i es continuen donant de manera paral·lela en altres països i contextos europeus.

El procés de planificació educativa individualitzada és un procés que ofereix múltiples beneficis per als educadors ja que relacionen els serveis i la col·laboració entre pares i professionals per respondre a les necessitats dels alumnes que requereixen d'una varietat de suports i serveis. [...] els plans signifiquen una manera de sistematitzar el procés, ja que a través del procés s'ajuda al desenvolupament, implementació i avaluació del pla individualitzat i de tot allò que suposarà una millora per al coneixement i desenvolupament de l'alumne.

DEPARTAMENT OF STUDENT SERVICES-CANADÀ- (2005, PÀG. 1)

L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (AEDEE), (2003c, 2007) assenyala sobre l'existència d'una àmplia varietat d'enfocaments que s'han anat donant en els països de la Unió Europea, en el que fa referència a les pràctiques de planificació individualitzada. Aquests fan que avui en els diferents països s'hagin desenvolupat varis tipus de plans adreçats a alumnat amb discapacitat o altres situacions i condicions. No obstant això, la mateixa Agència afirma que la majoria de països disposen de procediments per definir i concretar el conjunt de serveis i atencions que reben alumnes amb diferents condicions de discapacitat o altres

³ La IDEA (1990), juntament amb les successives esmenes, ha estat des de la seva aplicació la principal Llei de referència a favor de l'atenció a les persones amb discapacitat en els EUA.

necessitats educatives especials. I que aquests procediments, en la majoria dels casos, es proposen a través de plans individualitzats –amb formats més o menys similars–, però amb diferents denominacions segons el país i la normativa vigent.

En aquest àmbit més europeu, algunes de les accions més significades s’han desenvolupat abans de les aportacions de l’AEDEE o com a conseqüència de les orientacions d’aquesta agència en països com Itàlia, Finlàndia, Portugal, etc.

Un primer precedent europeu en la regulació dels plans individualitzats el trobem a Itàlia on la Llei de 1977 va permetre establir les bases per al procés d’integració escolar que més endavant es concretaria en la Llei 104 de 5 de febrer de 1992 que regulava “l’assistència, la integració social i els drets de la persona discapacitada”. Aquesta darrera Llei preveia l’elaboració dels “Piano Educativo Individualizzato” (PEI) com una de les eines bàsiques per a l’organització de la resposta educativa adreçada als alumnes amb condicions de discapacitat. En aquest cas, els PEI es prescrivien, i es continuen prescrivint, únicament per a persones amb discapacitat. Aquests atenen també àmbits de salut, rehabilitació, benestar i altres aspectes didàctics i socials d’ordre més curricular i escolar.

Aquest “pla individualitzat” (PEI) a Itàlia s’elabora conjuntament entre el mestre (tutor), el mestre de suport i altres professionals que atenen l’infant en col·laboració amb els seus pares. Es dissenya i revisa preferiblement amb una periodicitat trimestral i, en finalitzar aquest període, es fa una nova revisió d’aquestes intervencions i del “perfil funcional”⁴ de l’alumne per tal d’estimar noves necessitats. En el quadre 1 que segueix a continuació podem veure recollits els principals components d’un PEI italià.

a) Diagnòstic funcional de l’alumne, en el qual s’estableix una descripció analítica del funcionament de l’estat psicofísic de l’alumne en situació d’handicap.

Aquest diagnòstic funcional inclou:

- L’anamnesi fisiològica i patològica de l’alumne: informacions neuropsicològiques, períodes d’hospitalització, programes terapèutics aplicats, intervencions mèdiques o rehabilitadores...
- Diagnòstic clínic del metge especialista, tot indicant l’evolució provisional del trastorn.
- Les potencialitats de l’infant entorn dels següents aspectes: cognitiu, afectivo-relacional, lingüístic, sensorial, motoricopràctic, neuropsicològic i autonomia personal i social.

b) Perfil dinàmic funcional de l’alumne realitzat per una unitat multidisciplinària configurada pel metge especialista en la “patologia” de l’infant, el neuropsiquiatre infantil, els terapeutes de rehabilitació, el professional representant de la unitat sanitària local i els professors especialistes de l’escola juntament amb la col·laboració de l’escola. Aquest perfil funcional de l’alumne deriva de les capacitats clíniques i psicosocials de l’infant i especifica les prioritats establertes –des d’aquest equip multidisciplinària– en el marc d’un temps proper (sis mesos) i en vistes a un any.

Aquest perfil dinàmic inclou:

- El diagnòstic funcional (punt a).
- Les potencialitats de l’alumne a curt i mitjà termini en les àrees següents: cognitiva, afectivorelacional, comunicacional, lingüística, sensorial, motoricopràctica, neuropsicològica, autonomia i aprenentatges escolars.

Quadre 1: Resum dels components PEI Italià (AEDEE, 2003c, pàg. 78-79)

⁴ El perfil funcional elaborat per un equip multiprofessional juntament amb l’avaluació funcional prèvia suposen els dos eixos del PEI italià que es complementa posteriorment a l’escola amb la corresponent concreció d’objectius i continguts a més curt termini.

Com es pot veure del conjunt d'elements del PEI italià, aquests plans tenen un fort component multiprofessional; de fet, van tenir el seu origen en àmbits de salut i social de manera complementària als àmbits educatius.

Aquest no és l'enfocament en el cas de Finlàndia on els plans individualitzats tenen altres orígens i estan més centrats en l'àmbit escolar i s'elaboren en base als objectius i continguts del "currículum local"⁵. Es desenvolupen dos tipus de plans individualitzats que s'empren en l'educació general. Un primer tipus de plans individualitzats és el denominat "pla d'aprenentatge" que s'adreça als alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge i reben parcialment suports de l'educació especial. Són el marc a través del qual es proporciona suport específic a aquests alumnes a partir d'opcions diversificades de treball a l'escola. A més, també resulten un suport per als pares per tal que puguin també col·laborar i implicar-se en l'atenció al seu fill.

Pel que fa al segon tipus de plans individuals, concretament els "Individual Education Plan" o "Yksilöllistä Education Program" són prescriptius per als alumnes identificats amb necessitats educatives especials⁶ i han estat regulats com a documents molt més formals o oficials. Tant els "plans d'aprenentatge" com dels IEP finlandesos comparteixen una mateixa finalitat: que s'ajusti a les necessitats de l'alumnat i que li permeti accedir al màxim desenvolupament previst amb caràcter general. Amb tot i això, però, la més minuciosa regulació d'aquests IEP és deguda a la necessitat de major cura en decisions de provisió de serveis i suports específics per a la determinació de serveis públics. Ambdós documents són el referent per a l'avaluació de l'alumne i serveixen per concretar els canvis i progressos que cal introduir en la seva atenció. En el quadre 2 que segueix a continuació hi trobem una relació dels principals components que integren un IEP finlandès.

Una descripció de les habilitats i capacitats de l'alumne en relació a l'aprenentatge

Objectius a curt termini per a l'alumne

Nombre de lliçons setmanals per a l'alumne

Objectius i continguts del currículum general personalitzats per a l'alumne

Els principis i orientacions que regiran l'avaluació del progrés

Els serveis específics o altres serveis de comunicació, d'ajudes d'educació especial... que es proporcionaran

Una descripció de com l'alumne participarà en les lliçons i en el desenvolupament en la classe general o en els grups d'alumnes amb necessitats

Les persones que proporcionaran els suports i ajudes durant el procés d'aprenentatge

Quadre 2: Elements de l'IEP finlandès. Font: Eurybase: Finlàndia, pàg. 214.

⁵ L'Administració finlandesa atribueix als centres docents l'autonomia suficient per a la determinació del que anomenen el "currículum local" fruit de la concreció en cadascun dels municipis del currículum nacional que proporciona el Ministeri d'Educació. Aquest currículum local incorpora decisions sobre els programes educatius que es segueixen a l'escola, l'elaboració de plans individualitzats i altres qüestions referides al desenvolupament del currículum escolar en un àmbit geogràfic concret.

⁶ Com és sabut, l'expressió "necessitats educatives especials" difereix d'un país a un altre. En el cas de Finlàndia, els alumnes amb discapacitat són inclosos en la denominació d'alumnat amb "necessitats educatives especials" (Hegarty, 1996). També ho veiem reflectit en el darrer informe de l'AEDEE (2008) on es fa palesa aquesta diversitat conceptual i legislativa.

A Holanda, igual que a Itàlia, s'estableix l'avaluació de les necessitats de l'alumne com una de les fases prèvies del procés de planificació individualitzada que permet concretar millor "el pla individualitzat" o "Geïndividualiseerde Onderwijs Plan". En aquest pla també s'hi determinen els suports i les atencions que l'alumne amb necessitats educatives especials ha de rebre una vegada a l'escola en termes d'objectius d'aprenentatge i d'avaluació.

Cal apuntar de manera complementària que països com Portugal, amb els "Plano Educativo Individual" (PEI), situen la seva elaboració en un marc compartit de col·laboracions entre escola, família i serveis educatius específics, que tenen com a principal objectiu proporcionar l'educació més adequada per a l'alumne en l'entorn escolar el més restrictiu possible⁷.

A Alemanya, a través d'una regulació amb rang de Llei, es determina la relació de l'alumnat per al qual cal elaborar un "Individuelle Education Program". És a través d'aquests plans que es poden assegurar els suports per a cada alumne i el corresponent finançament, així com allò que es considera com a "millor emplaçament" escolar per a l'alumne (centres ordinaris/específics). En aquest sentit, convé remarcar l'existència d'una xarxa de centres d'educació especial amb una llarga trajectòria en els quals són atesos els alumnes amb discapacitat. En el cas d'Alemanya, però, s'està avançant a nivell general cap a models d'atenció més inclusius⁸. Uns processos i propòsits que es donen de manera semblant a Àustria, Suïssa i Bèlgica.

Aquestes realitats destacades, juntament amb les d'altres països com Gran Bretanya, amb els "Individual Education Plan", o França, amb els "Project Éducatif Individualisé", tenen orígens molt diversos i vinculats a enfocaments dels diferents sistemes educatius. En conseqüència, la seva coherència als principis inclusius també és diferent. En qualsevol cas, convé remarcar, novament, que l'AEDEE (2003b) assenyalava que el progrés en relació a les pràctiques de personalització de l'ensenyament esdevé un dels factors clau que pot contribuir més específicament a posar les bases per l'avenç cap a una educació inclusiva.

En el cas de l'Estat Espanyol, l'evolució d'aquests processos de planificació individualitzada i de les seves regulacions té aspectes molt singulars. Hem de situar els seus orígens a finals dels anys 70 amb la publicació del Plan Nacional de Educación Especial (PNEE, 1978). En aquest pla s'inclouien un conjunt de mesures per organitzar l'educació especial al conjunt de l'Estat. Una d'aquestes mesures van ser els denominats *Programes de Desenvolupament Individual (PDI)* que tenien per objectiu planificar la resposta educativa dels alumnes amb discapacitat. L'aprovació en el mateix PNEE del currículum específic per als alumnes amb discapacitat situava els PDI com a document de referència en la concreció de l'atenció educativa que s'adreçava – de manera individualitzada i generalment en contextos segregats –, a cadascun

⁷ En el cas de Portugal, els principis de l'educació especial s'estableixen essencialment en el Decret 331/91 derivat de la Llei Comprensiva d'Educació del 1986. No obstant això, durant els darrers anys s'han iniciat processos de reflexió importants que han donat lloc a un canvi en les pràctiques habituals d'educació especial.

⁸ Cal citar iniciatives d'aquests darrers anys com la 16 Länder de la República Federal d'Alemanya del maig de 1994, en la qual recollia un conjunt de recomanacions sobre educació especial basades en "l'educació per a tots" i que substituïen les directrius de caràcter més selectiu del 1972.

d'aquests alumnes. Els PDI –recordem que en el context experimental del pla– s'adreçaven a l'alumnat amb discapacitat en els entorns on l'Estat va desplegar el PNEE. Aquests PDI, però, no es fonamentaven en el currículum general i ordinari prescriptiu en aquell moment, sinó en un currículum paral·lel inicialment dissenyat i elaborat per ser el currículum de base dels centres d'educació especial. Un currículum que en el desenvolupament del mateix PNEE es va reorientar i acabar essent denominat amb l'expressió de “disseny curricular per a l'elaboració de PDI”.

Només al cap de dos anys de la implementació del PNEE, la LISMI (1982) va establir els principis de l'educació especial entre els quals apareixia el principi d'individualització. És a través de la interpretació de l'articulat de la LISMI que podem trobar alguns indicis de regulació dels esmentats PDI.

A Catalunya, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a l'any 1983, va establir un pla de complementació i millora del desenvolupament dels PDI amb la finalitat que els plans individualitzats dels alumnes amb discapacitat s'elaboressin en base al currículum general, en aquell moment en base al currículum de l'Educació General Bàsica (EGB). D'aquesta manera es donava un primer pas, encara molt inicial, per a l'elaboració dels plans individualitzats en base a un marc més general. Va ser en el context d'aquest pla de millora que la Generalitat va iniciar un procés de disseny del currículum per a tots, o un currículum que també pogués ser la base dels plans individualitzats. Els resultats d'aquest procés van ser les propostes de Coll (1986) que va esdevenir la base del currículum escolar posteriorment determinat en el marc de la LOGSE de 1990.

Amb la LOGSE, legalment i formalment es determinava un currículum comú per a tot l'alumnat i que, per tant, implícitament podia ser la base dels plans individualitzats adreçats als alumnes amb discapacitat o altres condicions, tot i que en aquesta Llei no s'abordava específicament ni literalment el desenvolupament de regulacions sobre els plans individualitzats.

Amb anterioritat a l'aplicació de la LOGSE a Catalunya i l'Estat Espanyol, es van generar alguns enfocaments tècnics sobre la planificació individualitzada. En aquest sentit, i prenent com a referent els IEP desenvolupats als EUA, Ruiz (1988a) va proposar l'expressió “adaptacions curriculars individualitzades” com a una alternativa formal i conceptual als esmentats PDI. Aquesta denominació va ser també proposada per generar un marc ampli d'interpretacions o posicions psicopedagògiques que superessin la identificació o associació dels PDI o plans individualitzats a posicions basades en enfocaments conductuals (Ruiz, 2009. Comunicació personal).

També Ruiz (1989) va publicar formats i procediments per al desenvolupament i disseny d'adaptacions curriculars individualitzades d'una manera simultània a altres aportacions en el nostre país (Puigdemívol, 1988).

Amb posterioritat a la LOGSE (1990), i seguint el recorregut dels processos de planificació individualitzada a Catalunya i l'Estat Espanyol, és important remarcar les aportacions del “Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial” que a través de diferents iniciatives va contribuir de manera significativa amb aportacions sobre adaptacions del currículum i sobre la determinació de formats, protocols i procediments. Novament, però, aquestes aportacions i innovacions tècniques i

conceptuals no es van veure reflectides en regulacions amb rang de Llei, tot i que van donar peu a instruccions, ordres o resolucions relacionades amb l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En qualsevol cas, convé remarcar que, a diferència d'altres contextos europeus com els esmentats, a Catalunya i l'Estat Espanyol els plans individualitzats o les innovacions sobre els plans individualitzats es van produir en el context del sistema educatiu, i ben aviat es van vincular al currículum escolar general. Aquesta situació va produir en l'àmbit estatal i català un conjunt de regulacions o disposicions normatives en el marc del sistema educatiu i escolar sense una vinculació singularment expressa amb l'àmbit de la salut o social.

Fruit d'aquesta trajectòria, doncs, les ACI des d'aleshores i, en general, els processos de planificació individualitzada en alguns casos concretats en processos de *modificació del currículum*⁹ no han estat exempts de canvis i de reconceptualitzacions al llarg del temps. Una de les més recents va ser en el Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya (PDEE)¹⁰ en el qual es proposava l'elaboració dels *Plans Educatius Individualitzats (PEI)*¹¹ encara que en aquest cas no es va acabar de regular normativament.

En el PDEE es formulaven noves propostes en l'elaboració de les planificacions individualitzades com a conseqüència de les esmentades recomanacions de l'AEDEE (2003b) i de la UNESCO (2001a,b). A través d'aquestes propostes es plantejava a la comunitat educativa l'avenç cap a regulacions normatives similars a les d'altres països europeus i d'àmbit internacional, a través de processos d'avaluació de l'alumnat i de la provisió i finançament de serveis que es desenvoluparien a partir dels PEI.

També cal destacar que durant el curs 2006/2007 i 2007/2008 aquestes adaptacions curriculars van coexistir amb els denominats *Plans intensius individuals (PII)* adreçats únicament a l'alumnat nouvingut¹².

No serà fins a partir de l'Ordre EDU/296/2008 de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, que els processos de planificació individualitzada queden

⁹ Veure apartat 2.3.2

¹⁰ El Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya va ser presentat al juny del 2003 pel Departament d'Educació per a la millora de l'atenció educativa dels alumnes amb condicions de discapacitat o risc a patir-ne. En aquest document, i concretament en el sisè dels vuit capítols que contemplava, es desenvolupava la proposta d'elaborar els Plans Educatius Individualitzats. Si bé aquest Pla Director va significar un procés de reflexió important en l'àmbit de l'educació especial, almenys fins al moment, no ha produït regulacions sobre provisió de serveis tal i com s'ha succeït en diferents països europeus.

¹¹ Els apartats que preveia el Pla Educatiu Individualitzat per a un alumne de menys de 14 anys eren una descripció general del perfil de l'alumne, una descripció de les prioritats educatives i una valoració de les necessitats de provisió de serveis de l'alumne a més a més de les recomanacions d'opcions d'avaluació del progrés de l'alumne.

¹² Actualment, d'acord a la resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009, "Es considera alumne/a nouvingut aquell alumne/a de nova incorporació al sistema educatiu de Catalunya en els vint-i-quatre mesos darrers" (pàg. 17).

reformulats en els *Plans individualitzats* (PI) que anirem desenvolupant i explicant al llarg dels diferents apartats del present informe de tesi.

1.2 Conceptualització, finalitats i propòsits de la planificació individualitzada

Com hem vist en l'apartat anterior, els plans individualitzats i els seus processos d'elaboració tenen aspectes similars i prou diferenciats en l'àmbit internacional; en el mateix context de Catalunya i de l'Estat Espanyol. Com hem vist, en els components dels plans individualitzats la participació de diferents professionals, els vincles amb els diferents sistemes educatius i principis que els fonamenten, així com també les mateixes denominacions, permeten evidenciar una diversitat de pràctiques molt àmplia, però també una confluència de tots aquests processos en el marc europeu.

En aquest apartat i també, en part, als següents, atendrem alguns dels aspectes d'ordre més general que poden ser en la base d'aquesta diversitat de pràctiques i enfocaments.

Un primer aspecte a considerar és el mateix significat del terme de "planificació" en les seves accepcions més generalitzades. En la nostra llengua, segons es recull en el diccionari de la Gran Enciclopèdia Catalana (1998, pàg. 1.295), el terme de "planificació" fa referència a "*l'acció d'elaborar i executar un pla i que requereix l'adequació i coherència entre els objectius previstos i els recursos disponibles*". Des d'aquest punt de vista, podem entendre la planificació com el procés de presa de decisions sobre diferents elements (en el nostre cas del currículum escolar) a fi de determinar l'assoliment d'uns objectius educatius per a un o varis alumnes, i que, al mateix temps, esdevé el producte resultant o formal que es deriva de tot aquest procés (el pla) i en el qual es recullen, d'una manera més o menys sistematitzada, tots aquests acords.

El procés de planificació es planteja generalment de manera prèvia al que serà el procés d'instrucció o d'ensenyament i aprenentatge, i suposa la concreció, entre altres aspectes, dels objectius, continguts, activitats o processos d'avaluació que estan previstos per a un període de temps determinat (un curs, un trimestre, una setmana...). La planificació es realitza d'acord a les diferents concepcions del que ha de ser el propi procés d'ensenyament i aprenentatge i les finalitats previstes, posant en joc la utilització d'uns recursos, materials o procediments determinats.

El procés de planificació conforma una de les tasques fonamentals de l'acció educativa del mestre en relació al seu grup classe, en tant que estableix els elements (activitats, seqüències d'aprenentatge, estils educatius...) que han de constituir el dia a dia de la seva aula, d'acord al currículum establert per part de l'Administració amb caràcter general per a tots els alumnes. No obstant això, existeixen situacions singulars en què es fa necessari que aquest procés de planificació es realitzi de manera individualitzada en resposta a les necessitats puntuals que pugui presentar un determinat alumne. És, doncs, en aquest moment que entrem en el concepte de "planificació individualitzada".

El principal propòsit dels processos de planificació individualitzada és el de formalitzar i sistematitzar el procés de presa de decisions per a alumnes amb situacions singulars d'aprenentatge i permetre identificar els suports i serveis específics que li són necessaris per assolir el seu màxim desenvolupament.

Les diverses conceptualitzacions i regulacions normatives dels processos de planificació individualitzada arreu del món han generat altres finalitats de les expressades anteriorment. És el cas, per exemple, dels IEP americans, alemanys o portuguesos que determinen, a més, l'emplaçament més apropiat per a l'alumne per tal de rebre els serveis i suports que es preveuen en el propi pla. En el nostre context educatiu, els dictàmens d'escolarització¹³ han estat els documents que, tradicionalment, han recollit aquestes decisions, al marge dels processos d'adaptació curricular.

Amb un intent d'avançar en la denominació que molts d'aquests processos han anat experimentant al llarg del temps en el nostre i en altres contextos internacionals, veurem que l'expressió "planificació individualitzada" no ha estat sempre del tot compartida.

El principi d'individualització (Bank-Mikkelsen, 1975) ha estat acceptat en l'àmbit de l'educació especial en les nostres disposicions normatives. Ja en el Decret 117/84, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema ordinari, s'assumia "la individualització" com l'adequació de la resposta educativa a les necessitats específiques, "personals", de cada alumne. Més recentment, però, s'ha adoptat una expressió de major abast denominada "personalització", com s'expressa en el Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Aquesta substitució de l'ús del terme d'"individualització" pel de "personalització" també s'ha produït en altres àmbits. Wehmeyer (2001, pag. 41) expressa la preferència per l'ús de l'expressió "personalització" ja que la individualització pot evocar a un procés de decisió portat a terme fora del context o el currículum general. Segons l'autor, es tracta d'una paraula que deriva d'"individual" i pot significar preparar alguna cosa per una persona sola de tal manera que condueix a possibles conseqüències, decisions o elements diferents. En canvi, el terme "personalització" es considera el més apropiat per designar el procés de decidir alguna cosa i modificar-ne d'altres per a algú, però no d'una manera separada o aïllada, sinó en base als referents comuns.

En el nostre cas, però, emprarem el terme d'"individualització" i plans individualitzats bàsicament per dues raons. En primer lloc perquè ha estat la denominació que tradicionalment i internacionalment s'ha utilitzat en l'àmbit de

¹³ Els dictàmens d'escolarització segons el Decret 299/97 de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (article 5), inclouen: A) una avaluació de les possibilitats d'autonomia personal i social, de les competències comunicatives, identificació del tipus i grau d'aprenentatge assolit en relació als continguts bàsics del currículum [...] i d'altres condicions significatives per al procés d'ensenyament i aprenentatge. B) Estimació raonada dels ajuts, els suports i les adaptacions que pot requerir. C) Proposta d'escolarització en funció de les dotacions i infraestructura existents en els centres docents i les opcions expressades per a pares i mares i tutors.

l'educació especial i, en segon lloc, atenent que en l'Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, i en la Resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009, també s'hi continuen referint amb aquesta expressió.

Amb tot, però, en l'evolució històrica i contextual dels processos de planificació individualitzada es reflecteix que, en la majoria de països, s'ha emprat el concepte de Pla o Programa Educatiu Individualitzat (amb la corresponent traducció als diferents idiomes). Malgrat aquesta certa coincidència, més o menys generalitzada a nivell internacional, no podem dir el mateix en el cas de Catalunya i l'Estat Espanyol on hem de destacar l'ús de terminologia i expressions molt diverses com: els Programes de Desenvolupament Individual (PDI), Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI), Plans individualitzats Intensiu (PII) o Plans individualitzats (PI), entre altres.

1.3 La planificació individualitzada i l'alumnat amb necessitats específiques de suport

La planificació individualitzada ha estat, tradicionalment, considerada una mesura compensatòria, complementària a l'atenció a les necessitats individuals de l'alumnat, encara que aquests processos no s'han realitzat per als mateixos alumnes ni en resposta a les mateixes necessitats. És el cas, per exemple, dels IEP americans, o els PEI italians, que des dels seus orígens han estat concebuts com una mesura únicament adreçada als alumnes amb condicions de discapacitat, mentre que en altres països es contempen per a una diversitat més àmplia de situacions.

A Catalunya i l'Estat Espanyol, els processos de planificació individualitzada – en la seva concreció en els PDI– inicialment van estar concebuts com una estratègia adreçada als alumnes amb condicions de discapacitat. Posteriorment, però, l'emergència del concepte de necessitats educatives especials (Warnock, 1978) i d'altres aportacions del moment i l'assumpció d'aquest concepte i les seves interpretacions en les disposicions normatives de la LOGSE (1990) o en les recomanacions d'organismes internacionals com la UNESCO (2007) van obrir la possibilitat de diferents mesures de personalització cap a alumnes que, tot i no presentar condicions de discapacitat, podien requerir de suports i estratègies específiques per progressar el seu aprenentatge. Opcions semblants són les que van fer països com Portugal, Luxemburg, Finlàndia o Alemanya.

Els alumnes amb necessitats educatives especials poden entendre's com els alumnes que han estat inclosos en les diferents categories de discapacitat, però també tots aquells alumnes que, per una diversitat àmplia de raons, els impedeix obtenir un òptim progrés. En qualsevol cas, són alumnes que necessiten un suport addicional o als quals la seva escola necessita adaptar-los el currículum, ensenyar-los amb recursos humans o materials extres que estimulin de manera efectiva i eficaç el seu aprenentatge.

ISCE (1997)

[HTTP://WWW.UNESCO.ORG/EDUCATION/INFORMATION/NFSUNESCO/DOC/ISCED_1997.HTM](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm)

Fins al moment, l'expressió "necessitats educatives especials" ha estat referent de nombroses disposicions normatives actuals, tals com el Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, l'Ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions del currículum a l'etapa d'educació infantil i primària i, en definitiva, tot el que ha comprès l'aplicació de la LOGSE (1990). Actualment, però, el canvi terminològic definit a la LOE (2006) fa que el procés de planificació individualitzada es contempli com una mesura en resposta a l'alumnat que presenta "necessitats específiques de suport" i que correspon a aquell alumnat que:

[...] requereixen d'una atenció educativa diferent de l'ordinària, perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals, perquè s'han incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, i puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL I, ARTICLE 71

Des d'aquesta nova Llei, un procés de planificació individualitzada pot adreçar-se a tot alumne que, independentment de les seves condicions personals, socials o culturals, mostri dificultats per avançar i progressar en relació al currículum. No obstant això, les normatives que despleguen la LOE (2006) reflecteixen que la conceptualització i els formats de treball per a la realització d'aquestes planificacions individualitzades poden incloure matisos o apartats diferenciats segons s'adrecin a alumnes nouvinguts o amb necessitats educatives especials o altres condicions singulars.

1.4 Àmbits de la planificació individualitzada i terminis d'aplicació

Seguidament abordarem un dels elements crítics dels processos de planificació individualitzada, referent als àmbits d'aplicació i d'incidència del propi pla. Si bé en la majoria dels països hi ha una major coincidència en fer plans d'aplicació en l'àmbit educatiu, no podem dir que aquesta coincidència es mostri d'igual manera en els efectes i conseqüències del propi pla més enllà de l'escola.

El procés de planificació individualitzada, en el seu sentit més general, pot abastar diversos àmbits de desenvolupament de la persona¹⁴ i anar més enllà de l'entorn estrictament escolar. Aquest és un element que es reflecteix en el cas dels IEP americans, els quals determinen el conjunt de prioritats, intervencions i actuacions que la persona amb discapacitat pot rebre en els diferents entorns on interactua (entorn social, familiar, educatiu...) o del qual pot rebre atencions (mèdic, escolar...). El mateix podríem dir dels PEI italians, els quals incorporen les atencions que, per exemple, rep l'alumne dins i fora de l'horari escolar. D'aquí que també se'n derivi que tant un infant atès pel sistema educatiu com un adolescent implicat en processos de transició a la vida adulta, com una persona que ja està en la tercera edat, disposi d'un IEP o PEI únicament per la seva condició de discapacitat.

¹⁴ Tradicionalment l'àmbit mèdic, social, escolar, laboral o fins i tot de justícia.

En el cas de Catalunya i l'Estat Espanyol, els processos de planificació individualitzada s'han entès, regulat i aplicat específicament i de manera diferenciada en cadascun dels àmbits en els quals la persona s'ha desenvolupat o des dels quals ha rebut atencions especialitzades. Això ha generat una multiplicitat de documents i processos no sempre coherents o coordinats els uns amb els altres. És el cas, per exemple, d'infants que, atesos pels serveis de sanitat, han disposat d'un Pla Integral d'Atenció Individual¹⁵ (PIAI), a l'escola d'una ACI i si han estat atesos des de serveis socials, poden haver disposat, simultàniament, d'un Pla Educatiu Individualitzat¹⁶ (PEI). En el nostre cas, a diferència d'Itàlia o els EUA, no s'han regulat els plans de transició a la vida adulta malgrat ser una recomanació de l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2006). Així doncs, hem d'entendre les ACI, els PII i els actuals PI, essencialment, com a documents d'àmbit escolar i desenvolupats durant l'etapa educativa obligatòria.

Aquesta dispersió de pràctiques i procediments a Catalunya i la resta de l'Estat Espanyol ha donat lloc, en molts casos, a una duplicitat de funcions i de contradiccions en els processos de presa de decisions. A dia d'avui encara no disposem en el nostre context d'un únic instrument de planificació individualitzada que centralitzi les atencions multiprofessionals que un alumne amb condicions de discapacitat, o sense, rep de les diferents Administracions i serveis públics en resposta a les seves necessitats¹⁷. Possiblement, els *Plans individualitzats d'Atenció*¹⁸ (PIA) que deriven de la nova Llei de la Dependència poden contribuir a la concreció i ordenació d'alguns d'aquests aspectes.

Un altre aspecte important a destacar és la durada o els terminis tant de disseny, aplicació i avaluació del propi pla. En el cas dels EUA o Itàlia s'obliga a la realització d'un IEP o PEI amb una periodicitat anual. No és el cas de Catalunya o l'Estat Espanyol, on la realització de les ACI, els PII o altres documents de planificació individualitzada no s'ha portat a terme d'acord a una temporització prescriptiva per part de les corresponents Administracions. D'aquí que haguem de parlar novament de

¹⁵ Els Plans Integrals d'Atenció Individualitzada han estat desenvolupats en el marc de la intervenció sociosanitària i adreçats a diferents col·lectius i persones ateses per aquests serveis. Actualment no existeix cap regulació específica per a l'elaboració i desenvolupament d'aquest tipus de plans.

¹⁶ Aquests Plans Educatius Individualitzats no han estat regulats per cap normativa i s'han anat generant fruit de la pràctica diària d'assistents socials, educadors socials, tutors o professionals dels centres residencials, etc.

¹⁷ Si bé hem de dir que ara com ara no es disposa d'aquest document de caràcter interdisciplinari, sí que hi va haver un intent de definició i concreció d'aquest per part de la Comissió Tècnica interdepartamental de Coordinació de l'Atenció a les persones amb discapacitat (CTIC), que agrupa diferents Departaments de la Generalitat de Catalunya, amb la finalitat d'establir processos comuns de presa de decisions. Aquesta comissió, coordinada des del Departament de Benestar i Família, va aprovar el 10 de juny el Decret 154/2003 en el qual –entre d'altres coses– es proposava –únicament per als alumnes amb condicions de discapacitat o amb risc a patir-ne– de l'elaboració de Plans Individualitzats d'Intervenció amb una finalitat de servir de marc per al posterior desplegament de planificacions més concretes de l'atenció adreçada a l'infant a l'escola, al centre residencial, per part de serveis socials...

¹⁸ El PIA és, tal com defineix la Llei 39/2006, de 14 de desembre, de promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones en situació de dependència, el programa individual d'atenció que han de realitzar els serveis socials públics, en el qual es determinaran les modalitats d'intervenció més adients a les necessitats de les persones d'entre els serveis i les prestacions econòmiques previstes en la resolució pel seu grau i nivell. Incorpora la participació en l'elecció de la persona beneficiària i/o família o les entitats tutelars que la representin.

situacions diferenciades segons els àmbits d'atenció, l'edat del propi usuari o, simplement del sector geogràfic en el qual ens situem. Pel que es refereix actualment als Plans Individualitzats (PI), tampoc s'estima cap període de durada prescriptiva, malgrat que se'n proposa una revisió de caràcter anual.

1.5 El rol dels pares, alumnes, professionals i Administració Educativa

Després de situar algunes de les consideracions prèvies en relació a la conceptualització dels processos de planificació individualitzada en contextos internacionals i en el cas d'Espanya i Catalunya, creiem que hem de fer incidència també, en la responsabilitat i maneres de participació que els diferents professionals, pares i alumnes tenen o han tingut en el disseny, aplicació i avaluació del propi pla individualitzat.

Els IEP americans actualment disposen d'una regulació clarament definida que concreta específicament els terminis d'execució del pla, les responsabilitats en cada cas i els formats de treball o els apartats que ha de contemplar. Així mateix passa en el cas d'Itàlia, Portugal i Finlàndia els quals coincideixen en aspectes com:

- Un IEP/PEI s'elabora per a un any o curs
- Els pares han de signar i aprovar la proposta
- Equips multiprofessionals hi col·laboraran activament
- Sempre que sigui possible comptaran amb la participació del propi alumne

La concreció de l'IEP americà, a més a més, suposa l'establiment d'un document de caràcter formal que vincula de manera explícita les diferents institucions i agents implicats tant en el disseny, l'aplicació com l'avaluació del pla. D'aquí que, per exemple en el cas dels EUA, l'IEP compromet directament l'Estat en proporcionar els serveis i suports recollits en els acords establerts per a l'equip IEP.

En el cas de Catalunya, la participació dels pares en els processos de planificació individualitzada ha estat desigual al llarg dels anys i en els diferents contextos escolars. Podem sintetitzar que la seva col·laboració ha passat per moments en els quals ha estat pràcticament inexistent, fins a un progressiu reconeixement del Dret i la necessitat de participació al llarg de tots aquests processos. En aquest sentit, en la línia dels EUA o altres països d'àmbit europeu, actualment s'interpreta, de les regulacions derivades a partir de la LOE (2006)¹⁹, que per a l'elaboració dels plans individuals els pares de l'alumne i el mateix alumne han de col·laborar activament en el procés de disseny, aplicació i avaluació del propi pla.

¹⁹ Ho trobem recollit en l'Ordre EDU/296, del 13 de juny de 2008, per la qual s'estableix el procediment, documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'etapa d'educació primària.

1.6 La planificació individualitzada com a “bona pràctica” per a la inclusió escolar

Des de les diferents aportacions internacionals s'exposen diferents arguments per poder considerar la planificació individualitzada com a bona pràctica educativa per a la inclusió escolar.

La inclusió escolar ha estat un objectiu de l'educació durant els darrers anys; hi ha nombroses recerques i estudis que promouen una escola inclusiva (Giangreco i Putnam, 1991; Meyer, Peck i Brown, 1991; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, Goetz, 1994; Salend, Duhaney, 1999; Ainscow, 2001). Molts d'aquests estudis també han constatat els avantatges que suposa la inclusió per a tots els alumnes en termes socials, de comunicació, de conducta i de riquesa en el nombre i la qualitat de les interaccions entre uns i altres alumnes (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, Goetz, 1994; Stainback i Stainback, 1996).

La inclusió es refereix al procés d'emplaçar els alumnes amb discapacitat o altres dificultats en les mateixes classes o programes com els seus iguals i proveir-los dels suports i serveis necessaris (Rafferty, Piscitelli i Boettcher, 2003). L'objectiu de la inclusió és proporcionar a tots els alumnes igualtat d'oportunitats per millorar en l'educació. La inclusió escolar s'empara en els Drets fonamentals dels alumnes i es basa en el principi fonamental de respecte a la condició humana de la diferència i la diversitat (Ainscow, 1999, 2001). Parteix de la base que aquesta diversitat ha de ser entesa com una riquesa que proporciona a cada alumne una escola de qualitat i òptima, i li proveeix de múltiples opcions de participació social i garanteix noves possibilitats d'aprenentatge. En aquest cas, la UNESCO (2007) en el seu projecte de “Education for all” ho resumeix en tres indicadors clau: participació, comunitat i equitat.

Segons Farrell (2000, 2002), els processos d'integració i inclusió, però, han generat un conjunt de pràctiques molt diverses que no sempre s'han desenvolupat des de paràmetres d'equitat i excel·lència per a tots els alumnes. Des d'aquest mateix autor, per a cada nen, ser inclòs hauria de voler dir prendre part activa en la vida diària de l'escola i hauria de poder ser considerat valuós com a membre de la societat a l'aula.

En aquesta línia, avançar en la inclusió implica considerar per una banda una dimensió personal de les oportunitats que des de l'entorn s'ofereixen al propi individu: valorant l'èxit en termes d'apropiació o no dels suports a cada alumne i a cada realitat. En aquest sentit, per tal de poder quantificar l'aproximació o no a resultats pròpiament inclusius, cal situar el punt de mira en el propi subjecte i en les possibilitats i oportunitats que se li ofereixen per part de l'entorn.

Tanmateix, però, cal abordar una segona dimensió de la inclusió i que es tradueix en la idea de continuïtat i procés sistèmic de millora en el conjunt de les atencions educatives que s'ofereixen a l'alumnat en general. D'aquí la necessitat d'analitzar també els propis contextos educatius i les pràctiques instruccionals, d'avaluació... per tal d'estimar els entorns i contextos d'aprenentatge més òptims per garantir el màxim desenvolupament i aprenentatge per a tots i cadascun dels alumnes.

Sempre, però, des d'una perspectiva de procés de millora per a l'ajust constant a les necessitats específiques de cada situació.

Parlar d'inclusió demana ineludiblement considerar un ampli ventall de discursos sobre el terme en si. Per això, Dyson (2001) es refereix a la inclusió com un terme plural (inclusions) i estableix quatre àmbits d'inclusió:

- La inclusió com a col·locació fent referència al lloc on s'eduquen i als entorns on accedeixen les persones
- La inclusió com a participació del propi subjecte
- La inclusió com a educació i formació per a tots, partint de la base que la inclusió no només fa referència als alumnes o persones amb necessitats educatives especials o amb discapacitat, sinó a una diversitat i heterogeneïtat d'alumnat
- La inclusió social en el conjunt d'activitats, tasques o oportunitats que exigeix una vida social amb noves oportunitats de millora

Segons recull l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2007), la inclusió inicialment va ser un procés concebut per als alumnes que eren exclosos del sistema general, però que, avui per avui, moltes de les pràctiques i de les troballes que s'han anat veient com a exitoses per a aquests alumnes signifiquen una millora per a l'educació de molts altres alumnes. En aquest sentit, diverses institucions han definit algunes de les considerades "bones pràctiques" que contribueixen a una major inclusivitat dels entorns i de l'atenció educativa a tots els alumnes.

Una d'aquestes institucions de referència en la identificació de "bones pràctiques educatives" ha estat la UNESCO (2001a, pàg. 74) que va definir les 9 regles d'or (recollides en el quadre 3) per a la inclusió escolar, que abracen estratègies tant de processos més centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge, estratègies per a l'establiment d'un clima d'aula favorable i de diàleg, fins a estratègies o orientacions per a la planificació curricular tant grupal com individualitzada. En concret s'identifiquen:

-
1. Incloure en tots els/les alumnes
 2. Comunicar-se eficaçment a l'aula
 3. Eliminar barreres d'aprenentatge i la participació a l'aula
 4. Planificar les lliçons de manera que resultin més efectives per a tots/es (accessibilitat al currículum de l'aula)
 5. Planificar individualitzadament l'accés al currículum de l'aula (pla individualitzat)
 6. Donar ajuda personal individualitzada a l'alumne/a a l'aula
 7. Utilitzar suports específics (ajuts tècniques, etc.) i generals a l'aula
 8. Controlar el comportament de tot l'alumnat a l'aula
 9. Treballar en col·laboració a l'aula
-

Quadre 3: "Nou regles d'or" per a la inclusió escolar

Si bé totes aquestes nou regles d'or són especialment rellevants, en el cas que ens ocupa, ens centrarem específicament en la quarta i cinquena regla, que estan

estretament vinculades i, a més, esdevenen la base fonamental del nostre estudi descrit en la segona part d'aquest document.

“Tots sabem que planificar les classes fa que l'ensenyament sigui més efectiu” UNESCO (2001a, pàg. 81). Amb aquesta consigna la UNESCO estableix la base fonamental de la quarta regla d'or que ha de permetre als mestres disposar de planificacions d'aula que responguin a la diversitat d'alumnes presents en relació als seus interessos, capacitats i motivacions mitjançant propostes que, treballant els mateixos continguts, permetin arribar a diferents nivells d'assoliment i de realització per part dels alumnes de l'aula. Hem de destacar que aquesta regla ens condueix directament a l'ús de mètodes de planificació d'acord a l'ensenyament multinivell (Collicot, 1990; Tharp, Estrada, Stoll i Yamauchi, 2002) o de l'autèntic multinivell (Peterson, Hittie i Tamor, 2002).

Aquesta planificació de l'aula, malgrat la seva diversificació a un ampli ventall de condicions i necessitats d'aprenentatge, pot no ser suficient per a tots els alumnes. La UNESCO (2001a) reconeix que és provable que, a més a més, alguns dels alumnes que experimenten barreres més importants en l'aprenentatge requereixen de processos d'individualització i personalització de l'ensenyament. D'aquí que destaca la planificació individualitzada com la cinquena regla d'or. En aquest cas, no només s'identifica com una “bona pràctica” educativa sinó que, tal i com recull el mateix document, és una tasca prescriptiva en molts països.

Segons la UNESCO (2001a) tot procés de planificació individualitzada implica un procés de decisió que parteix d'un coneixement i anàlisi més o menys sistemàtic de les necessitats, interessos i condicions d'aprenentatge de l'alumne. D'aquí que se n'identifiquin els principals centres d'atenció educativa i se'n puguin determinar els objectius i propòsits d'aprenentatge personalitzats en relació al currículum general. Aquest procés hauria de permetre que pares, mestres i el propi alumne, d'una manera compartida i participativa, determinin les prioritats educatives per a un curs escolar, un trimestre o un termini concret. A més, el pla individualitzat resultant del procés hauria de permetre a l'equip de professorat poder estimar i valorar de manera individualitzada el progrés de l'alumne i poder determinar, en moments posteriors, noves prioritats i suports educatius a proporcionar.

L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003b i 2006) reconeix que en la inclusió és l'equip de professors qui, en darrera instància, ha de tractar dia a dia amb la diversitat d'alumnat i que, per tant, és qui ha de desenvolupar les pràctiques a l'aula que afavoreixin la participació i l'atenció adequada de tots seus els alumnes. En aquest sentit, en l'estudi de la l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003b) es reconeix l'ensenyament cooperatiu, l'aprenentatge cooperatiu, la resolució cooperativa de problemes, l'agrupament heterogeni i l'ensenyament eficaç com els cinc principals factors que contribueixen a una resposta educativa més inclusiva. Si bé d'una manera directa no es menciona la planificació individual, aquesta s'inclou dins d'“ensenyament eficaç”:

L'ensenyament eficaç es basa en el control, la valoració, l'avaluació i les altes expectatives per a tots els alumnes. Parteix de la importància de l'ús d'un marc curricular estandaritzat per a tots els alumnes encara que, en molts casos, és necessari adaptar-lo no només per a aquells alumnes que tenen necessitats educatives especials sinó per a tots els alumnes.

Des d'aquesta òptica, doncs, tant les nou regles d'or de la UNESCO (2001a) com les aportacions de l'Agència Europea per al desenvolupament de l'Educació Especial (2003b i 2006) identifiquen la planificació individual com una "bona pràctica" educativa. Existeixen, però, altres propostes que van en la mateixa línia, com les expressades per King-Sears (1997), Ainscow, Hopkins, Southworth, West (2001) o el Departament d'Educació de New Brunswick (1988, 1994), on s'insisteix sobre la importància de la planificació curricular des de la col·laboració de tots els mestres, pares i propis alumnes, a partir de la individualització de l'ensenyament o, fins i tot, del procés de transició a la vida adulta. Aquest darrer ho destaca en els següents termes:

Entenem com a bones pràctiques d'inclusió escolar:

[...] 2.- Planificació col·laborativa entre administració, estudiants, mestres, pares i membres de la comunitat.

[...] 5.- Inclusió dels estudiants i pares en la planificació curricular individualitzada dels alumnes amb discapacitats, i l'acomodació de l'ensenyament a les necessitats i prioritats individuals.

[...] 8.- Planificació del procés de transició que impliquin les prioritats singulars de l'alumne per a la vida adulta.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE NEW BRUNSWICK (1994), PÀG. 1

Després de tot, l'objectiu primordial de totes i cadascuna d'aquestes "bones pràctiques" és que, tal i com recull Jorgensen (1997), es proporcioni a l'alumnat una educació inclusiva que permeti que:

Tots puguin aprendre i que ho puguin fer de diferents maneres i expressar-ho també en diferents formats.

Tots puguin aportar qualitats úniques i personals a l'escola.

La diversitat a l'escola sigui enaltida i celebrada.

Tots aprenguin millor sent encoratjats a participar i a col·laborar construint coneixement amb els seus companys i mestres.

Aprenguin més i sense etiquetes .

L'aprenentatge efectiu pels alumnes amb dificultats sigui substancialment el mateix que pels altres alumnes.

JORGENSEN, C. (1997), PÀG. 5

Per tant, en síntesi, en el marc d'aquesta tesi assumim que aquestes "bones pràctiques" de personalització de l'ensenyament promouen una escola inclusiva acollidora amb tot l'alumnat, independentment de les seves característiques i condicions d'aprenentatge en el context ordinari, fomentant i garantint l'aprenentatge en relació als objectius i continguts del currículum general i d'una manera personalitzada, considerant la participació activa de l'alumne i dels altres agents implicats en tot el procés.

1.7 La planificació individualitzada, com a element d'un sistema

Una vegada considerats els elements principals que defineixen els processos de planificació individualitzada, creiem que és d'interès remarcar que en la seva aplicació en els diferents contextos i situacions incideixen de manera directa certes variables ambientals que condicionen cap al desenvolupament d'unes o altres pràctiques. De fet, la literatura (UNESCO, 2001a; AEDEE, 2003a, 2007) ja ha advertit sobre la dificultat de generalitzar molts d'aquests processos en tant que elements normatius, funcionals o conceptuals determinen, en forta mesura, la seva concreció en cada centre educatiu i en cada situació en particular.

Partint d'aquesta premissa, doncs, en aquest apartat farem incidència en el caràcter sistèmic que representen tant els processos d'inclusió educativa com de planificació individualitzada en el seu desenvolupament. Exposem, doncs, tot això, amb un intent de justificar i abordar la complexitat de l'anàlisi i de l'aplicació de determinades estratègies de personalització en una diversitat molt àmplia de situacions i entorns educatius, en la línia de les dificultats descrites per Causton-Theoharis, Theoharis, Ashby (2008), en el seu intent de trobar indicadors que realment mostrin pràctiques inclusives en els centres educatius.

El procés de la inclusió escolar demana, *de manera ineludible, afrontar-lo des d'un enfocament sistèmic* (UNESCO, 2004, pàg. 27) i on el procés d'individualització de l'ensenyament és un element més d'aquest sistema; en aquest sentit, totes i cadascuna de les consideracions, pràctiques o regulacions del procés de planificació individualitzada són producte de la interacció entre els diferents elements del sistema condicionants i influents entre si. D'aquí que el desenvolupament professional d'un mestre vingui condicionat, lògicament, per la institució i els principis educatius i pràctiques que aquesta institució promou i defensa però que, alhora, aquesta institució tingui com a referent clau el context sociopolític i normatiu al qual està immers. Per tant doncs, des d'aquesta òptica, tot el que suposa el desenvolupament de l'escola inclusiva i en conseqüència el desenvolupament de les "bones pràctiques" (entre elles el procés de planificació individualitzada) resta subjecte a cada situació i context en particular. Aquesta va ser una conclusió recollida en Whitehurst (2007) en la qual es van analitzar alguns dels efectes generats a partir de les decisions administratives o del centre, en relació als processos d'inclusió escolar.

Per poder fer una aproximació als diferents elements del sistema, podem fer referència a les categories emprades per Weiner (2003). Aquestes es diferencien en tres nivells d'anàlisi; l'Administració educativa, el centre educatiu i les pràctiques a l'aula. Seguidament ampliarem cadascun d'aquests tres nivells.

Un primer nivell d'anàlisi el situaríem en el marc de l'Administració educativa i el context sociopolític. Actualment l'Educació a Catalunya està en ple desplegament de la nova Llei educativa, la LOE (2006), que pretén respondre a les noves demandes socials i educatives emergents en el segle XXI²⁰. Aquesta, recollint una idea que hem

²⁰ Hem de ser conscients, per exemple, de l'increment significatiu que a moltes comunitats autònomes d'Espanya ha suposat l'arribada d'alumnat nouvingut procedent de moviments d'immigració de països d'arreu del món. A Catalunya per exemple, segons fonts del Departament d'Educació, en el curs 1997/98 es trobaven en aquesta

expressat anteriorment, promou una educació basada en els principis de la normalització de l'atenció i la inclusió de tot l'alumnat a l'aula.

Podem interpretar, doncs, a partir de l'articulat de la Llei, que les iniciatives de la LOE (2006) promouen que la planificació individualitzada sigui contextualitzada en un marc d'inclusió i que, per tant, aquesta s'hauria d'orientar cap a uns procediments de treball coherents i compatibles amb aquests principis. No obstant això, la Llei no explica de manera concreta com s'han de desenvolupar aquestes planificacions individualitzades. En aquest cas, és en el posterior desplegament de la Llei a nivell autonòmic, concretament a través del Decret 142/07, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i en la corresponent Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, on hauríem de poder identificar clarament una regulació dels processos de planificació individualitzada en un marc d'inclusió escolar. Malgrat tot, les diferents interpretacions d'aquestes regulacions ens deixen molt obertes les consideracions tècniques i conceptuals que se'n deriven.

Paral·lelament, i amb anterioritat a aquestes regulacions, ens sembla important també remarcar altres iniciatives de caràcter no normatiu que, si bé abasten altres àmbits de l'educació en general, també pretenien contribuir al canvi en relació als processos de planificació individualitzada. És el cas per exemple del Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya (2003), el Pacte Nacional per a l'Educació (2006) o el document "Aprendre junts per viure junts" del Departament d'Educació (2007), en els quals es concreta la inclusió educativa com un dels principals reptes del sistema educatiu català durant els propers anys.

Novament, però, hem de posar de relleu que aquestes iniciatives o altres orientacions generades per part dels poders públics han definit un marc d'actuació inclusiu, encara que en una anàlisi més detallada se'ns desdibuixen instruccions clares per a la realització i elaboració de plans individualitzats en un context d'inclusivitat. A més, tot i aquestes iniciatives, hem de situar l'actual realitat educativa del nostre país en una situació de relatiu alentiment en relació a processos d'inclusió reals. Les dades actuals mostren encara un increment d'un 19% en el nombre d'alumnes atesos en centres educatius especialitzats en els darrers deu anys (de 5.717 al curs 1998/1999 a 6.818 al curs 2007/2008)²¹.

Un segon nivell d'anàlisi el situaríem en el marc de la institució educativa, i l'escola en general. És evident que els centres educatius, actualment, viuen realitats molt diverses i singulars. Segons Weiner (2003) es poden identificar tres gradients de desenvolupament o de maduresa institucional en relació a l'educació inclusiva que es podrien sintetitzar de la següent manera:

situació 9.800 alumnes mentre que en el curs 2006/2007 les dades havien augmentat fins a 53.900 alumnes. També de la introducció de les noves tecnologies a l'aula, la necessitat de vetllar per la millora dels resultats en l'aprenentatge, etc.

²¹ Mentre que en el cas d'educació infantil i primària la població d'alumnat en aquestes etapes només va significar un 10% d'increment de la població total en aquests mateixos anys.

- En primer lloc es troben els centres educatius on, en general, els mestres assumeixen una baixa responsabilitat per assegurar que tots els alumnes puguin aprendre bé, la seva principal preocupació està en el suport dels especialistes i per canviar d'emplaçament l'alumne o per derivar-lo a serveis educatius més específics o selectius. El context d'aprenentatge ignora les diferències individuals i es procura que tothom treballi en una mateixa tasca o activitat. La instrucció es mou per activitats rutinàries amb poca evidència d'ensenyament personalitzat. En general els alumnes amb discapacitats o amb dificultats experimenten situacions de fracàs. En el cas de l'atenció per part d'especialistes, aquestes es situen majoritàriament en contextos fora de l'aula ordinària.
- En segon lloc es situen els centres on alguns dels seus mestres i professors ja han pres un compromís més gran entorn de l'aprenentatge de tots els alumnes. Aquests professionals ja incorporen pràctiques de treball cooperatiu, instrucció personalitzada, proveeixen activitats centrades en les necessitats de l'alumnat... amb més o menys ajuda dels propis especialistes, els quals poden interactuar, també, a l'aula. En qualsevol cas, es caracteritzen per ser pràctiques molt puntuals, fora d'una dinàmica generalitzada del centre.
- I en darrer lloc es troben aquells claustres i equips de professionals que veuen en el grup classe i els diferents estils d'aprenentatge una oportunitat per millorar professionalment, entenent quines estratègies poden ser més o menys indicades per respondre a una diversitat cada dia més àmplia d'alumnat. Aquests mestres i centres assumeixen que tots els seus alumnes tenen capacitat per aprendre i que, per tant, l'escola com a element canviant i dinàmic ha de proporcionar les oportunitats perquè cada alumne pugui progressar en el seu aprenentatge. En aquest sentit, basen la seva pràctica en l'organització de l'alumnat a partir de criteris d'heterogeneïtat, i on els alumnes participen activament en el desenvolupament de la classe i del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquestes escoles han iniciat projectes de reflexió i millora tals com l'aplicació de l'“Índex per a la inclusió” (Booth i Ainscow, 2000) o les propostes de l'“Education for all” (UNESCO, 2007).

És evident que la trajectòria i la casuística de cada centre ve determinada per múltiples factors contextuais, geogràfics, funcionals, etc. No obstant això, n'afegiríem dos més que des del nostre punt de vista també han estat cabdals. En primer lloc el rol que els serveis específics d'assessorament han anat prenent en cadascun dels sectors geogràfics i, sobretot, a les orientacions i recursos (més o menys inclusius) que han anat proporcionant als diferents professionals i centres educatius. Aquest element sovint ha estat relacionat amb el segon factor que també volem posar de relleu i que correspon al paper dels mestres d'educació especial i dels equips directius, que han vingut desenvolupant en cadascun dels centres, dibuixant i promovent indirectament un determinat model institucional de resposta i atenció a la diversitat.

Finalment, Weiner (2003) situa el tercer i darrer nivell d'anàlisi sobre les variables que incideixen en la inclusió escolar com a element sistèmic, a l'aula

entenent-ho com el context més immediat en el qual es viuen o no situacions d'inclusió escolar. Cada mestre, dia a dia, en relació a les seves capacitats, condicions i professionalitat, proveeix de més o menys d'oportunitats els alumnes per aconseguir nivells més alts de desenvolupament. Aquestes oportunitats, però, es relacionen directament amb les expectatives, les actituds que el propi mestre disposa en relació al seu alumnat, el coneixement epistemològic de les àrees d'aprenentatge, el coneixement de les bases psicopedagògiques de l'aprenentatge, però també en relació a les característiques i condicions personals amb les que cada alumne, individualment i com a grup membre del grup classe, afronta aquest procés.

Per tot això, segons Hurt (2008), el mestre esdevé una de les variables clau en el que es refereix a la inclusió i al procés de planificació individualitzada a l'aula, ja sigui amb l'ús d'uns o altres materials, l'establiment d'un determinat clima d'aula o l'estil educatiu. Amb tot, però, en el que es refereix a les pràctiques de personalització del currículum i l'elaboració de plans individualitzats, d'acord als resultats de recerca de Wilson (2004), els mestres en general es mostren poc disposats i motivats per a la consecució de molts d'aquests processos.

El recorregut d'aquest primer capítol, entorn dels processos de planificació individualitzada, ens marca alguns dels elements crítics que incideixen en l'adaptació i l'ajust del currículum als alumnes amb condicions singulars d'aprenentatge. En aquest sentit, hem procurat abordar diferents dimensions del terme amb un rerefons històric i internacional per tal de contextualitzar i tractar aspectes tan centrals com les seves finalitats, l'alumnat a qui s'adrecen aquest tipus de pràctiques, les disposicions normatives que les regulen, la participació dels altres agents implicats en els processos educatius, etc. Per això, des d'aquesta òptica sistèmica, hem d'entendre i concloure que la pràctica de la planificació individualitzada no respon a elements aïllats, sinó que obeeix a un conjunt de factors que segurament han de matisar els resultats de moltes d'aquestes pràctiques de recerca, atès el seu caràcter multidimensional.

Amb tot, però, aquesta primera aproximació a la planificació individualitzada ens permet servir de base per ancorar al capítol que segueix a continuació, en tant que aquesta planificació individualitzada esdevé una "bona pràctica educativa" des d'un enfocament inclusiu, en la mesura que es fonamenta i es vertebrava entorn del currículum general.

CAPÍTOL 2 LA PLANIFICACIÓ INDIVIDUALITZADA I EL CURRÍCULUM GENERAL

L'elaboració de plans individualitzats implica, tal i com hem apuntat anteriorment, un procés de presa de decisions sobre un conjunt d'elements curriculars.

En les diferents tradicions de planificació individualitzada els vincles entre el pla individual i el currículum escolar han estat objecte de diferents enfocaments. En qualsevol cas, aquesta vinculació és un aspecte crític en relació a les pràctiques de planificació individualitzada, i per a aquesta tesi en particular. Per poder explicitar els lligams de l'enfocament de la planificació individualitzada amb el currículum escolar, és del tot imprescindible abordar amb cura una anàlisi dels significats i de les diferents realitats associades a expressions com "currículum" o "currículum general". En aquest capítol ens proposem cobrir diferents enfocaments sobre aquests aspectes abastant, també, diferents aportacions en el marc de l'actual i vigent Llei d'ordenació educativa.

Cal destacar, singularment, el nostre propòsit de situar les pràctiques d'individualització de l'ensenyament en un marc inclusiu que té com a referents el currículum comú i general i els principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge escolar (Coll, 2001a, 2001b). D'aquí que en aquest capítol destaquem algunes de les pràctiques que, tradicionalment, s'han associat a processos de personalització del currículum i que, a dia d'avui, han determinat o continuen determinant l'atenció i les mesures adreçades a l'alumnat que experimenta dificultats en l'aprenentatge.

2.1 El currículum general

El procés d'ensenyament i aprenentatge es dibuixa en un marc continuat d'activitats, propòsits, situacions i interaccions generalment entre mestres i alumnes denominat, en termes generals, com a currículum escolar.

Diverses han estat les definicions sobre "currículum" que diferents psicòlegs i pedagogs de l'educació han anat donant al llarg del temps [Glatthorn (1987); Ryndak i Billinsley (2004)]. De totes elles, hem recollit l'expressada pel NAYEC²² i descrita per Peck, Odom, Bricker (1993), que defineix currículum com un treball organitzat que concreta *allò* que els alumnes han d'aprendre; el *procés* a partir del qual aconseguiran els objectius que els mestres ajudaran a aprendre; i el *context* en el qual es donarà tot aquest procés.

A continuació descriurem més àmpliament algunes d'aquestes aportacions, amb un intent de conceptualitzar què entenem per "currículum" i "currículum general" i el seu vincle amb els processos de planificació individualitzada.

22 La National Association for the Education of Young Children (NAYEC) és una organització internacional de referència, fundada al 1926 als EUA, que vetlla per la qualitat de l'educació i pel desenvolupament i respecte dels Drets i el benestar dels infants. En els objectius i fites de treball de la NAYEC hi ha la consecució d'una escola inclusiva i de qualitat.

En primer lloc, les interpretacions més tradicionals de “currículum” emfatitzen, per una banda, els aspectes més formals o estructurals del propi currículum i, per altra, la identificació que se’n fa al currículum proporcionat per part de l’Administració corresponent, un currículum que en el nostre context educatiu, igual que en altres contextos europeus, aquests elements estructurals del currículum es despleguen en un continu de noves concrecions des dels elements de caràcter més general²³ –proporcionats per l’Administració– fins a arribar a la més concreta operativització expressada en la unitat didàctica o de programació.

4. Les administracions educatives han d’establir el currículum dels diferents ensenyaments que regula aquesta Llei, del qual han de formar part els aspectes bàsics assenyalats en apartats anteriors. Els centres docents han de desenvolupar i completar, si s’escau, el currículum de les diferents etapes i cicles en ús de la seva autonomia i tal com es recull en el capítol II del títol V d’aquesta Llei.

LOE, CAPÍTOL 3, ARTICLE 5

Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a, 2002b), per exemple, el defineixen identificant-ne quatre elements bàsics: els objectius i seqüències d’aprenentatge; els materials utilitzats per l’alumnat; els mètodes d’ensenyament i aprenentatge emprats pel mestre i els instruments i processos que constitueixen l’avaluació. En aquesta línia també es situa la definició que la LOE (2006) dóna sobre “currículum”:

1. Als efectes del que disposa aquesta Llei, s’entén per currículum el conjunt d’objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació de cadascun dels ensenyaments que regula aquesta Llei.

LOE, CAPÍTOL 3, ARTICLE 5

Des d’una concepció constructivista de l’ensenyament i l’aprenentatge escolar (Coll, 2001b), s’entén el currículum com aquell conjunt d’elements formals que conformen el propi currículum (objectius, continguts, activitats...), però a més a més de tots aquells elements o agents que, d’una manera informal, marquen i condicionen el desenvolupament d’aquest currículum formal.

És el que autors com Doll (1996) han denominat com el “currículum ocult” o “informal” on s’inclouen, entre altres aspectes, els estils educatius dels mestres, els tipus d’interaccions i maneres de comunicació que s’estableixen a l’aula, les expectatives del mestre transmeses a l’alumnat, maneres de col·laboració escola-família... Òbviament, això afegeix complexitat a la concreció de què és currículum, en tant que es sobrepassen els aspectes estrictament acadèmics (objectius, continguts, criteris d’avaluació) per passar a considerar, també, els elements socials, conductuals, procedimentals del propi procés d’ensenyament i aprenentatge.

²³ En l’estructura curricular que preveu la LOE (2006) l’Administració Educativa, en el Decret 142/07, estableix l’ordenació dels ensenyaments d’educació primària, determina com a elements prescriptius del currículum els objectius generals de l’etapa, els objectius generals de cadascuna de les àrees, els continguts (ordenats per blocs de continguts) de cadascun dels cicles, els criteris d’avaluació de cadascuna de les àrees també per cicles i les vuit competències bàsiques transversals pròpies de l’ensenyament obligatori.

Nolet i McLaughlin (2005) ho sintetitzen assenyalant tres dimensions del concepte "currículum". La primera correspon a tot allò del currículum formal expressat en forma de document que relaciona el conjunt de continguts, objectius i maneres d'avaluació que un estat o país, mitjançant un decret, ha establert com a Dret de caràcter general i prescriptiu per a tots els seus alumnes i a què, genèricament, ens referim com a "currículum escolar".

Una segona dimensió fa referència a com aquest currículum s'operativitza a cada centre o aula i que acaba concretat en lliçons, unitats didàctiques, temes... Aquest recull, entre altres aspectes, la tasca del mestre, les activitats plantejades, materials emprats o altres maneres d'interacció o, fins i tot, com l'alumne accedeix a la informació.

Finalment, una darrera dimensió faria referència al currículum que realment aprenen els alumnes, resultant de la interacció del currículum formal i/o expectatives d'aprenentatge en relació a allò que s'ha proporcionat a classe. En alguns casos aquest aprenentatge és més de l'esperat o a la inversa.

Partint d'aquesta concepció més àmplia de currículum que promou la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, entrariem en la definició de *currículum general* utilitzada habitualment en plantejaments inclusius.

L'expressió de currículum general ha estat emprada de manera genèrica en molts contextos internacionals o models teoricoconceptuals, però la seva definició ha estat recollida normativament per primera vegada en la IDEA 1997, dins la secció 300.26 (b) (3) (ii), en la qual s'entén el currículum general com "*el mateix currículum que els altres alumnes no discapacitats*". Goff (2001) ho defineix com aquell conjunt d'experiències d'aprenentatge, organitzades sota una particular filosofia d'educació, partint de la base que implica una concepció singular dels processos d'aprenentatge i d'inclusió escolar.

En aquesta línia, es considera que els alumnes amb condicions de discapacitat (i altres barreres per a l'aprenentatge) han de poder gaudir, en igualtat d'oportunitats, dels mateixos objectius, continguts, interaccions o experiències que la resta de companys de la seva mateixa edat d'acord a les seves necessitats i condicions d'aprenentatge. De fet, la mateixa Llei fa notar –de manera explícita– que, si les condicions d'aprenentatge de l'alumne generen la necessitat d'elaborar planificacions individualitzades, aquestes hauran de considerar el currículum general i alhora adequar-se a la situació singular de l'alumne.

D'aquí que un procés de planificació individualitzada realitzat d'acord al currículum general suposarà un conjunt de presa de decisions que portarà a considerar què interessa que el nen aprengui i mitjançant quin procés ho farà, tot considerant, segons calguin, les acomodacions i les modificacions que s'estimin necessàries (Massanari, 2002).

Segons McLaughlin i Nolet (2001), cal considerar tres eixos claus del currículum general que guien la presa de decisions en el procés de planificació de l'atenció educativa. En primer lloc, que tot currículum general és un propòsit i una fita comuna per a tots els alumnes a la qual es pretén arribar; per tant, l'organitzem, ordenem d'una determinada manera i no d'una altra. Aquests objectius poden estar

definitos de manera més general o més específica però implica una immediatesa de contextos on es posen en joc tots aquests propòsits (pati, aula...) i una especificitat de prioritats i d'aprenentatges que està previst assolir.

En segon lloc, el currículum implica un domini, un coneixement o una informació en un grau indeterminat. Conèixer quin és aquest domini o coneixement al qual es pretén accedir és el que l'identifica o no com a "currículum general".

I en darrer i tercer lloc, el currículum porta implícita una idea de *temps* i de *seqüències*. S'entén que unes habilitats s'han de treballar prèviament a unes altres, i que sense unes determinades habilitats no pots aconseguir les que segueixen. Pel que fa a la variable *temps*, els autors diferencien els moments en què el mestre proveeix instrucció o bé els moments en els quals l'alumne està interactuant amb els materials o les activitats. En relació a les *seqüències*, es fa referència a com es presenten la informació i les activitats al llarg del temps.

2.2 Vinculació del currículum general amb els processos de planificació individualitzada

Durant més de dues dècades, el desenvolupament del currículum i més concretament la planificació individualitzada dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge ha centrat la discussió d'alguns dels sectors més crítics en l'àmbit de l'educació especial i n'ha esdevingut un dels principals reptes per tal de proveir a l'alumnat d'una educació equitativa i de qualitat.

Segons Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker i Agran (2003) el desenvolupament d'aquest currículum de qualitat per a tots els alumnes està lligat a la consideració de diferents nivells de realització i d'assoliment en les tasques i objectius d'aprenentatge.

No obstant això, però, tal com recullen Pugach i Warger (2001) i Massanari (2002), des de la dècada dels 70 aquesta no havia estat la tònica general en el disseny del currículum dels alumnes amb necessitats específiques, ja que, per a ells, les pràctiques de personalització havien vingut més marcades per la concepció d'un currículum més tradicional (reduït a l'aspecte formal o estructural) que, sovint, els havia suposat una barrera per a la participació en contextos generals.

Des d'aquests mateixos autors, aquestes pràctiques van derivar anys més tard cap a models de treball encallats en dues interpretacions extremes de currículum: en primer lloc el currículum havia de ser funcional (generalment en el cas d'alumnes atesos en entorns ordinaris) i el currículum havia de ser específic o individualitzat d'acord a la singularitat de les necessitats que presenten aquests alumnes (en els alumnes emplaçats en entorns més selectius). No sempre mantenint un vincle prou explícit amb el currículum general.

Aquests eren aspectes que es van reafirmar en la conferència anual del NSW²⁴ (2005), on s'advertia que aquest enfocament funcional havia estat el referent en els anys 80, derivant cap a models més inclusius cap a principis del 2000. Aquest canvi

²⁴ New South Wales d'Austràlia.

havia marcat un nou horitzó basat en l'accés al currículum general que deixava enrere planificacions individualitzades fora del context ordinari, desajustades en relació a l'edat cronològica de l'alumne o fins i tot sense considerar el Dret dels infants a participar i progressar en el si del currículum general.

En el nostre context, aquesta realitat, i més concretament el que es refereix a les adaptacions curriculars individualitzades, ha estat descrita recentment per Eheita i Verdugo (2006) referint-se a que moltes d'aquestes pràctiques des de centres ordinaris o centres específics havien conduït a processos de decisió que no havien considerat diverses opcions o oportunitats per a l'aprenentatge, sinó que s'havien caracteritzat per un empobriment general o reducció del currículum que s'adreçava a aquest alumnat.

Conscients d'aquesta evolució, podem dir que en els seus orígens els processos sistemàtics de planificació individualitzada es van desenvolupar, majoritàriament, en contextos en els quals els processos d'atenció a les persones amb discapacitat o altres dificultats per a l'aprenentatge es donaven des de paradigmes selectius i segregats. D'aquí que els primers plans individualitzats es realitzessin a partir de referents curriculars al marge del currículum general com es va posar de manifest en el cas dels IEP americans, durant l'existència del moviment denominat "currículum paral·lel"²⁵, d'educació especial. Aquest fet va generar, per una banda, la incompatibilitat de moltes d'aquestes propostes amb contextos normalitzats d'aprenentatge, generant així la necessitat de proveir l'atenció educativa d'aquests alumnes en entorns cada vegada més restrictius (Ford, Davern, i Snhnorr, 1992a, 1992b) i, per altra, que els objectius educatius que es pretenien, en general, estaven molt centrats en els dèficits i discapacitats dels alumnes (Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson, 2002a) utilitzant sistemàticament estratègies individualitzades d'ensenyament amb materials educatius també alternatius.

D'aquí que en la darrera dècada, i principalment com a conseqüència de les esmenes de la IDEA de 1997, hagin estat diversos els intents de vincular uns i altres processos (Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien i Burns, 2005; Nolet i McLaughlin, 2005; Browder, Wakeman, Flowers, Rickelman, Pugalee, Karvonen, 2007; Ruiz, 2008a), aportant procediments i criteris per a l'elaboració de plans individualitzats molt més centrats en l'accessibilitat de tot l'alumnat en el si del currículum general.

Processos similars als d'EUA es van donar a Europa i a l'Estat Espanyol. En aquest cas, l'aprovació del Pla Nacional de l'Educació Especial (1978) i el corresponent "currículum d'educació especial"²⁶, també havia portat a l'elaboració de PDI, àmpliament allunyats del currículum general (Arnaiz, Garrido, 1997a; Arnaiz, Grau, 1997b). Tanmateix, la creixent influència dels principis de normalització, integració i el

²⁵ El currículum paral·lel sorgeix dels plantejaments psicopedagògics que defensen un currículum centrat en les capacitats i singularitats de l'alumnat que mostra diferents condicions davant l'aprenentatge. Es tracta d'un fort moviment que es va donar als EUA durant les dècades dels 90 i principis dels 2000, qüestionat actualment pels efectes restrictius en termes de participació i inclusió escolar que va generar en alguns sectors.

²⁶ Publicat en el *Disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual*. Departament d'Educació, 1984.

progressiu reconeixement dels Drets dels alumnes en el nostre context educatiu durant la dècada dels 80 i 90 va fer reconsiderar aquest plantejament des d'un punt de vista normatiu i pràctic, donant lloc, en el marc de la LOGSE (1990), a l'establiment d'un currículum comú per a tots els alumnes que s'havia d'anar ajustant progressivament a les necessitats de l'alumnat (Giné, 2000; Pellissé, 2006).

Les pràctiques de personalització que s'havien iniciat a finals dels 80 amb les ACI significaven un intent de voler aproximar el currículum general a les necessitats de l'alumnat. Singularment a Catalunya amb l'ordre del Conseller de desembre de 2003 es va iniciar un conjunt d'actuacions orientades a la superació d'aquesta dualitat entre el currículum general i el currículum especial. Anys més tard, aquestes actuacions van fer que el Departament d'Ensenyament encarregués al Dr. Cesar Coll el que va ser el document "Marc curricular per a l'ensenyament obligatori" (Coll, 1986) en el qual es determinaven les bases per al disseny d'un currículum general per a tot l'alumnat. Aquest document va fonamentar el marc curricular de la LOGSE de 1990. És a partir d'aquestes primeres aportacions que a finals dels 80 va aparèixer l'expressió d'"adequació curricular individual" com a expressió referida a plans individualitzats i que per definició estaven vinculades al currículum general (Ruiz, 2009, comunicació personal).

Malgrat tot, però, l'elaboració d'aquestes ACI, en termes generals, no va significar l'assoliment d'aquests propòsits en tant que, tot i la diversitat de pràctiques, les ACI es van desenvolupar majoritàriament en contextos d'atenció individualitzada, la seva elaboració anava a càrrec dels professionals especialistes en lloc dels mestres generalistes, contenien objectius i continguts molt individualitzats i no vinculats a referents ordinaris i esdevenien en general, documents poc funcionals en el dia a dia a l'aula general. Aspectes, aquests, que estan recollits en els resultats de la recerca de Ramis i Rosselló (2002) i de Ruiz, Pujolàs, Marín, Padrós, Pedragosa, Riera (2002).

A més, les recerques (Naranjo, 2005) advertien d'una altra conseqüència derivada d'aquesta conceptualització dels processos de planificació individualitzada entorn del currículum general, i és que els processos d'ensenyament es dissenyaven al marge dels processos d'avaluació de tal manera que, per exemple, l'alumne disposava d'activitats d'ensenyament adaptades al seu nivell i condicions d'aprenentatge, però que, per contra, el procés d'avaluació (en relació als criteris i instruments) es plantejava per igual a tots els alumnes i, per tant, no contemplava cap mesura de personalització.

En el context català, i durant els anys 90 emergeix el concepte de "modificació curricular"²⁷ que es vincula normativament a les adaptacions curriculars individualitzades. Aquestes iniciatives signifiquen el naixement d'una idea de fons en la qual es reconeixia la necessitat de canviar el currículum general per fer-lo a l'abast de l'alumnat amb dificultats.

²⁷ El concepte de "modificació" del currículum va ser emprat únicament a la Catalunya i feia referència als processos d'adaptació que implicaven canvis en els elements prescriptius establerts amb caràcter general. En aquest cas, significava sol·licitar a l'Administració l'autorització per incorporar aquests canvis i es regulaven a l'etapa d'educació primària mitjançant l'Ordre del 25 agost del 1994 per la qual s'autoritzaven. A la resta de comunitats autònomes va utilitzar-se la denominació d'adaptacions "significatives" i "no significatives".

Actualment, les recents aportacions sobre el concepte de currículum n'han ampliat el concepte, integrant tots aquells elements propis d'una visió més formal de currículum (objectius i continguts) amb aquells elements del currículum informal, tals com el conjunt d'interaccions, relacions o situacions que l'alumne viu juntament amb la resta de companys.

Des d'aquest punt de vista, doncs, apareixen nous i emergents enfocaments que analitzen i avaluen el currículum que s'adreça a l'alumnat en termes de qualitat a través dels indicadors d'accés de l'alumne en el currículum general, el progrés que experimenta l'alumne en relació a les fites previstes amb caràcter general i la participació d'aquest en el context de l'aula (Schultz i Turnbull, 1984; Wood, 1984; Campbell, Campbell, Collicott, Perner i Stone, 1988; Collicot, 1990, 2000; Connell, 1997; Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway, 2002; Wehmeyer, Lance i Bashinski, 2002a, 2002b; Nolet i McLaughlin, 2005, i Ruiz, 2008a).

En aquesta línia més inclusiva, determinar el currículum per als alumnes amb necessitats educatives especials (a partir d'un procés de planificació individualitzada) suposa l'estimació de fites valuoses per a aquest alumne en relació a les opcions establertes amb caràcter general per a tot l'alumnat.

En la base d'aquests enfocaments sobre la planificació individualitzada hi trobem un concepte clau: el d'ancoratge (Wehmeyer, 2003a). Segons aquest autor, la planificació individualitzada és el procés a través del qual es contrasten les limitacions de l'alumne en relació al currículum escolar general per determinar les seves necessitats i prendre les decisions oportunes que facin que l'alumne accedeixi a aquest currículum, pugui experimentar èxits i a més pugui participar activament d'aquest context general. En aquesta línia, els processos de planificació individualitzada han d'estar estretament vinculats al currículum general i "ancorats" o basats en els elements d'aquest.

Segons McLaughlin i Nolet (2001), el currículum adequat per a tot l'alumnat és aquell que troba l'equilibri entre l'adequació d'aquest a l'edat i al nivell de desenvolupament de l'alumne però alhora introdueix els serveis d'educació especial que són apropiats.

Darrere d'aquests procediments hi ha la concepció que totes les persones i els alumnes del grup classe són diferents en maneres i estils d'aprenentatge i que el grup el configura una heterogeneïtat de persones úniques i diferents. En aquest sentit, sorgeix la necessitat de generar programacions d'aula molt més obertes i flexibles que responguin a un ampli ventall de situacions i condicions d'aprenentatge però que, alhora, puguin ancorar, a més a més, canvis de caràcter puntual i singular per a un alumne o un grup d'alumnes determinat.

2.3 Regulacions normatives i legals sobre la planificació individualitzada

El desenvolupament d'un marc normatiu i curricular nou a partir de la LOE (2006) demana ineludiblement concretar les qüestions més rellevants de les actuals disposicions en relació a la planificació individualitzada. Per això, en el conjunt d'aquest apartat descriurem alguns dels canvis més rellevants en el context de la LOE

(2006) i en la concreció del seu currículum que condueixen a canvis en les pràctiques de personalització de l'ensenyament.

Hem estructurat l'apartat d'acord als diferents tipus de plans individualitzats regulats durant el període en el qual s'ha desenvolupat la recerca. En aquest sentit farem un breu recorregut per les modificacions i adaptacions del currículum (ACI) i els plans individuals intensius (PII) en aplicació durant els cursos 2006/2007 i 2007/2008 en els quals vam desenvolupar la part empírica del nostre estudi. Posteriorment abordarem les noves disposicions que la LOE (2006) planteja en termes de planificació individualitzada i com algunes d'aquestes instruccions es concreten en els plans individualitzats (PI) vigents durant el curs 2008/2009.

2.3.1 Les Modificacions del currículum i les Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI)

Les modificacions i adaptacions del currículum apareixen a partir de l'establiment del marc curricular de la LOGSE (1990) que va donar lloc a canvis importants en la conceptualització dels processos d'adaptació i personalització del currículum i el reconeixement d'aquests processos en la normativa vigent (Illan i Arnaiz, 1996).

Amb tot, el concepte d'Adaptació Curricular Individualitzada ja havia estat publicat a l'Estat Espanyol (Ruiz, 1988a), i a Catalunya al 1989 amb el document "Adaptacions Curriculars Individualitzades per alumnes amb necessitats educatives especials" (Ruiz, 1989). A més, també, en altres normatives precedents ja s'havia destacat la necessitat d'elaborar plans individualitzats per a alumnes amb necessitats educatives especials tot i que no amb referència explícita a les modificacions o adaptacions del currículum. Una mostra n'és la circular del 4 de setembre de 1981 on s'expressava que :

Tots els alumnes de les aules d'educació especial, amb un programa combinat o específic, tindran en el moment d'incorporar-se a l'aula un programa de desenvolupament individual, el qual tindrà en compte tant el currículum ordinari d'EGB com el propi d'educació especial.

CIRCULAR DEL 4 DE SETEMBRE DE 1981, PUNT 4.2.7

El marc curricular que plantejava la LOGSE (1990) implicava entendre el concepte de personalització o adaptació del currículum des de la idea de continuïtat (Ruiz, 1997; Puigdemívol, 1998) en tant que les decisions podien implicar canvis més o menys significatius i amb conseqüències o efectes molt diferents sobre l'atenció educativa a l'alumne. En aquest sentit, s'entenia el concepte d'adaptació com:

tot aquell conjunt de canvis o modificacions que el professor realitza d'una manera conscient o inconscient, d'una forma sistemàtica o menys sistemàtica, per tal d'ajustar el currículum i les seves exigències, a les necessitats i condicions de l'alumnat"

GENERALITAT DE CATALUNYA (1996), PÀG.10

És doncs a partir d'aquest marc general que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya aprova en els anys successius diferents disposicions normatives que regulen i concreten, a poc a poc, el que fins al moment s'havien entès

com a processos d'adaptació del currículum en la seva concreció amb les modificacions i adaptacions del currículum.

Més concretament, l'Ordre del 25 d'agost de 1994, derogada recentment per l'aprovació de l'ordre EDU/296/2008 d'avaluació, del 13 de juny de 2008, per la qual s'estableix el procediment, els documents i requisits formals per a l'avaluació a l'etapa d'educació primària, determinava el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'Educació Infantil i de l'Etapa d'Educació Primària. En aquesta ordre s'introduïa el concepte de modificació del currículum i la relació amb les ACI:

S'entén com a modificació del currículum: el conjunt de canvis introduïts en els elements prescrits per a una etapa educativa. Aquestes modificacions haurien de permetre l'assoliment en el major grau possible de les capacitats establertes per a l'etapa corresponent.

ORDRE DE 25 D'AGOST DE 1994, ARTICLE 1, PUNT 1.1

Totes les modificacions autoritzades d'elements prescriptius del currículum es concretaran per mitjà d'adaptacions curriculars individualitzades.

ORDRE DE 25 D'AGOST DE 1994, ARTICLE 9

Tanmateix, però, no sempre les ACI derivaven de processos de modificació de tal manera que, a més a més, aquestes es podien elaborar en el moment que el centre o l'equip de professionals que atenguessin un alumne estimessin necessari.

Per a l'elaboració tant de les modificacions del currículum com també de les adaptacions curriculars individualitzades, el Departament d'Ensenyament (1995) va publicar un document orientatiu de suport als professionals i als centres educatius que van marcar i condicionar el desenvolupament dels processos de planificació individualitzada durant aquestes èpoques. Malgrat això, en cada sector geogràfic, centre educatiu i context d'aula la materialització de tots aquests processos es va donar de manera molt contextual i singular (Ruiz, Pujolàs, Marín, Padrós, Pedragosa, Riera, 2002).

2.3.2 Els Plans individualitzats Intensius (PII)

Els plans individualitzats intensius van aparèixer per primera vegada en el nostre context educatiu en la Resolució de 30 de juny de 2006, per la qual s'aprovaven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2006/2007 i on es preveia la realització de plans individualitzats intensius per a alumnes nouvinguts que s'incorporessin tardanament al sistema educatiu.

Posteriorment, és en la Resolució de 10 de juliol de 2007, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2007/2008, on es van acabar de definir i concretar.

Els PII s'entenen com un document de planificació individualitzada adreçat a respondre les necessitats derivades de processos d'incorporació tardana als centres educatius d'alumnes nouvinguts amb especificitats molt diverses en l'aprenentatge, i

amb una diversitat molt àmplia en edats, procedències i experiències d'escolarització prèvies. Per tot això, el Pla individualitzat intensiu *havia de recollir la informació obtinguda amb l'avaluació inicial de l'alumne/a nouvingut, prioritzar les necessitats educatives a treballar i establir els mecanismes de planificació, seguiment i avaluació del procés d'acceleració del seu aprenentatge, que permetin [a l'alumne] incorporar-se plenament, el més aviat possible, a la dinàmica habitual del seu grup classe de referència.* (instruccions d'inici de curs 2007/2008, pàg. 14). Pel que fa als procediments i formats de treball, les mateixes instruccions incorporaven en l'annex 6 un format que incloïa:

-
1. Síntesi informacions més rellevants en el procés d'avaluació inicial de l'alumne
 2. Llista de necessitats educatives
 3. Orientacions metodològiques generals de treball amb l'alumne
 4. Previsió dels recursos organitzatius que s'aplicaran per atendre les necessitats educatives de l'alumne/a i dels professionals que hi intervindran
 5. Planificació del treball amb l'alumne/a
 6. Seguiment de la incorporació de l'alumne/a al grup classe de referència durant tot l'horari lectiu (durant un curs amb periodicitat trimestral)
-

Quadre 4: Elements que inclou un Pla individualitzat Intensiu

A més, en les mateixes instruccions del curs 2007/2008 es preveia, complementàriament, la realització d'adaptacions curriculars individualitzades (ACI) o modificacions del currículum, quan aquests alumnes nouvinguts presentessin dificultats afegides a les pròpies de la competència lingüística. En aquest cas, les adaptacions havien de preveure el procés d'adquisició de les competències bàsiques: comprensió i expressió oral i escrita, agilitat en el càlcul i en la resolució de problemes, coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball escolar.

2.3.3 Llei Orgànica d'Educació (LOE)

Tal i com es concreta en el seu preàmbul, la LOE (2006) no ha implicat grans canvis en la conceptualització general del sistema educatiu, sinó que més aviat s'ha caracteritzat per una continuïtat en la línia metodològica i epistemològica iniciada a la LOGSE (1990). No obstant això, es procura per un acostament envers les noves necessitats i demandes que exigeix a l'educació la societat del segle XXI; entre elles, el respecte per a la igualtat d'oportunitats i la valoració positiva de la diferència. Ho recull en el mateix preàmbul, on s'expressa:

És per això que, en primer lloc, la Unió Europea i la UNESCO s'han proposat millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació [...]. En segon lloc, s'ha plantejat facilitar l'accés generalitzat als sistemes d'educació i formació, fet que suposa construir un entorn d'aprenentatge obert, fer l'aprenentatge més atractiu i promoure la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. [...] El sistema educatiu espanyol ha d'acomodar les seves actuacions els anys vinents a la consecució d'aquests objectius compartits amb els seus socis de la Unió Europea.

LOE, PREÀMBUL

Partint doncs d'aquesta premissa, els principis de “qualitat educativa” d’“equitat” i d’“igualtat d'oportunitats”, a més a més del principi d’“inclusió escolar”, són els eixos principals en els quals s'organitza la resposta educativa.

a) La qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies.

b) L'equitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació i actui com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb una atenció especial a les que derivin de discapacitat.

e) La flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, així com als canvis que experimenten l'alumnat i la societat.

LOE, TÍTOL PRELIMINAR, CAPÍTOL 1, ARTICLE 1. PRINCIPIS

L'acompliment de totes aquestes fites, es preveu –essencialment– a través de la concreció de nous principis educatius, una nova estructura curricular i un major increment en l'autonomia de centres. En relació als principis educatius, destaquem el d’“atenció a la diversitat” el qual es reconeix com a prioritari en el que es refereix en l'etapa d'educació primària.

1. En aquesta etapa es posa especial èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat, en l'atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i en la posada en pràctica de mecanismes de reforç tan aviat com es detectin aquestes dificultats.

LOE, CAPÍTOL II DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA, ARTICLE 19. DELS PRINCIPIS PEDAGÒGICS

En relació a la nova estructura curricular de la LOE (2006), en la seva concreció en els Decrets 142/06 i 143/07, de 26 de juny, per a l'etapa d'educació primària i secundària respectivament o el Decret 181/08, de 9 de setembre, per a l'etapa d'educació infantil, es caracteritza per una major concreció del currículum prescriptiu per part de l'Administració. Per exemple, en el cas de l'etapa de primària, es determinen els continguts per cadascun dels cicles de l'educació primària o bé els criteris d'avaluació també per cicle, a diferència dels objectius terminals o els continguts d'etapa que es determinaven en el Decret 95/92, pel qual s'establí l'ordenació curricular per a l'etapa d'educació primària.

En segon lloc, un dels altres canvis en aquest nou marc curricular és la incorporació de les “competències bàsiques”. En el Decret 142/07, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació primària, s'incideix en la necessitat, des de les diferents àrees del currículum, de contribuir a l'assoliment –al llarg de l'educació obligatòria– de vuit competències bàsiques amb un caràcter transversal i que tenen per objectiu facilitar la integració de l'alumne a la societat d'una manera activa, permetre un major nivell d'autonomia personal i proporcionar a l'alumne una capacitat d'aprenentatge al llarg de la vida.

El domini per part de l'alumne de les diferents competències (a les quals hi ha arribat des de les diferents àrees) significa un saber fer general que el disposa positivament per a l'exercici personal, social i professional. Tanmateix, la consecució d'aquestes capacitats no únicament cal pensar-la des de les diferents àrees curriculars, sinó també des del conjunt de mesures i actuacions que, a nivell d'aula, de centre i fins

i tot de comunitat educativa, es poden desenvolupar. És el cas, per exemple, de la biblioteca escolar, la participació dels alumnes en la gestió, organització de l'aula o l'escola, les activitats o sortides que es planifiquin en col·laboració amb la comunitat educativa o amb institucions o Administracions locals, etc. Les competències assumides en el marc de la LOE (2006) han estat les plantejades per la Unió Europea (2003, 2004); en concret: Competència en comunicació lingüística i audiovisual; Competència matemàtica; Coneixement i interacció entorn físic; Tractament de la informació i competència digital; Competència social i ciutadana; Competència cultural i artística; Competència per aprendre a aprendre i la d'Autonomia i iniciativa personal.

Molt singularment, el títol II de la LOE (2006) determina el conjunt de mesures i principis que han de guiar l'atenció dels alumnes amb "necessitats específiques de suport" i deixa oberta la possibilitat de realitzar noves adaptacions a judici del centre i dels professionals que intervenen en l'atenció dels alumnes. L'articulat de la Llei ho recull de la següent manera:

Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els i les alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals, perquè s'han incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL I, ARTICLE 71

Els centres han de tenir la deguda organització escolar i fer les adaptacions i diversificacions curriculars que calgui per facilitar a tot l'alumnat la consecució dels fins establerts.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL 1, ARTICLE 72

L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regeix pels principis de normalització i inclusió i assegura la seva no-discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu, i es poden introduir mesures de flexibilització de les diferents etapes educatives, quan es consideri necessari.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL I, ARTICLE 74

Tant en el text de la LOE (2006) com en el del posterior Decret 142/07, del 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de primària, es preveu la possibilitat d'elaborar adaptacions o planificacions de caràcter individualitzat per ajustar o personalitzar el currículum a les necessitats de l'alumnat.

En el cas de la Llei s'empren amb les expressions "adaptacions i diversificacions" o bé de "plans específics de recuperació". En relació al Decret 142/07, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, si bé no hi ha referències explícites a ACI, PEI o PII sí que hi apareix el concepte de "plans individualitzats". A més, l'Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, i en la Resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009, ja esmenten específicament els "plans individualitzats" i els estableixen com a referents

per a l'atenció i avaluació personalitzada dels alumnes per als quals s'ha identificat com a necessari desenvolupar aquesta mesura de caràcter puntual.

En conjunt, totes aquestes disposicions, representen un nou plantejament i una nova terminologia de l'expressada en el Decret 299/97, pel qual s'estableix l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials, i més concretament amb el que regulava l'Ordre del 25 d'agost del 1994, per la qual es determinava el procediment per a l'autorització de modificacions del currículum, també d'aplicació en aquests gairebé dos primers anys de la LOE (2006).

2.3.4 Plans Individualitzats (PI)

El terme de "plans individualitzats" apareix formalment en l'Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, i en la Resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009. En ambdues disposicions es preveu realitzar adaptacions complementàries a la programació d'aula (denominades plans individualitzats), per tal de poder atendre a les necessitats educatives de certs alumnes, als quals les mesures previstes de caràcter general els resulten insuficients.

La finalitat d'aquests plans individualitzats ha de ser normalitzar al màxim les activitats escolars de l'alumnat als quals s'apliquen, facilitar la seva inclusió en la comunitat i promoure, entre tot l'alumnat, la dignitat, la solidaritat entre iguals i el respecte a la diferència.

INSTRUCCIONS INICI CURS 2008/09, PÀG. 14

Des d'aquest punt de vista, els plans individualitzats es realitzen per recollir totes les ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar aquest alumne en els diferents moments i contextos escolars (Instruccions d'inici de curs 2008/09, pàg. 14). I s'elaboren després de:

- a) Verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat.
- b) Preveure diverses activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/ a.
- c) Preparar noves activitats que permetin aquest alumnat aprendre i participar plenament a l'aula, i incloure de manera progressiva aquestes noves opcions de treball en la programació d'aula com a propostes que també poden ser útils per a la resta de l'alumnat.
- d) Avaluar prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

ORDRE DEL 13 DE JUNY DE 2008, ARTICLE 5, PÀG. 5.155

Es preveu que aquests plans individualitzats siguin elaborats pel mestre/a tutor/a que comptarà amb la col·laboració d'altres docents del centre o bé professionals dels serveis educatius. Seran promoguts per la comissió d'atenció a la diversitat encara que també comptaran amb la participació i conformitat dels pares, mares o representants legals de l'alumne (els quals, a més, disposaran d'una còpia del pla), així com també amb la participació del mateix alumne si la seva edat i

circumstàncies personals ho aconsellen. A més, si es creu necessari també hi poden participar professionals d'altres àmbits de desenvolupament (social, de salut...).

Segons també recullen les mateixes instruccions, per a l'aprovació del Pla Individualitzat caldrà comptar amb l'aprovació del Director del centre i amb el vistiplau de la comissió d'atenció a la diversitat²⁸.

En relació a la durada del pla, no s'estableix prescriptivament cap període de temps concret, sinó que *el pla ha de recollir les grans línies d'atenció que es proporcionarà a l'alumne/a durant un període de temps determinat, i anant-se adaptant d'acord amb el seu progrés*. (Instruccions d'inici de curs, 2008/09, pàg. 14.). Pel que fa als apartats del pla individualitzat, segons l'ordre d'avaluació del 13 de juny de 2008, aquest ha d'incloure:

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

Entre altres situacions, es preveu realitzar plans individualitzats per a alumnes que estan atesos en Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), alumnes amb necessitats educatives especials que formin part de grups ordinaris, alumnes d'escolaritat compartida, alumnat nouvingut i altres situacions en què es cregui oportú.

²⁸ La comissió d'atenció a la diversitat ha d'estar formalment constituïda a cada centre educatiu d'acord a la Resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009. Aquesta està presidida pel Director/a i en formen part també el mestre/a d'educació especial, el mestre/a d'audició i llenguatge, el coordinador/a de llengua, interculturalitat i cohesió social del centre, així com els coordinadors de cicle o altre professorat que el centre consideri convenient, inclosos els tutors, quan escaigui, i el professional de l'equip d'orientació i assessorament psicopedagògic (EAP) que intervé en el centre. La finalitat principal d'aquesta comissió és l'elaboració del pla d'atenció a la diversitat que l'Administració recomana incloure en el marc del Projecte Educatiu de Centre.

Amb la finalització d'aquest segon capítol considerem emmarcat el procés de planificació individualitzada en el nostre context educatiu i principalment durant el transcurs del temps en la qual s'ha desenvolupat tant el treball en la part teòrica com la part empírica de la recerca i que, òbviament, ha estat objecte principal d'estudi. Un temps que ha vingut determinat per la incorporació d'un nou marc curricular i l'establiment de noves directrius en les pràctiques de personalització del currículum. Moltes d'aquestes pràctiques són paral·leles a un moviment de caràcter més internacional i general, que replanteja algunes de les maneres de planificació individuals més tradicionals de l'educació especial.

CAPÍTOL 3 L'ACCÉS, PROGRÉS I PARTICIPACIÓ EN EL CURRÍCULUM GENERAL COM A INDICADORS DE QUALITAT DE L'ATENCIÓ

Ja apuntàvem en l'anterior capítol l'emergència d'un nou enfocament en l'àmbit de l'educació especial que emfatitza els aspectes més qualitius dels processos d'inclusió educativa a partir dels efectes sobre "accés", "progrés" i "participació" dels alumnes amb condicions singulars d'aprenentatge, en el si dels entorns normalitzats.

Així doncs, partint d'aquestes aportacions més recents, en el conjunt d'aquest tercer capítol exposem les principals consideracions i dimensions per a la conceptualització i emmarcament d'aquests tres termes. Aquests, els fem com a indicadors de la qualitat de l'atenció educativa que s'ha anat identificant en els diferents temps, a partir d'un consens en l'avenç internacional sobre aquests termes. A més, cal situar novament que l'estudi experimental que descrivim en la segona part d'aquest informe de tesi es fonamenta en l'anàlisi de l'"accés", "progrés" i "participació" en el currículum general de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

En aquest cas, "accés", "progrés" i "participació" es defineixen com a variables independents de la recerca; per tant, constitueixen la base fonamental de la mateixa. És per aquesta segona raó que en aquest tercer capítol abordarem cadascuna d'aquestes variables amb un intent de definir i entendre'n els trets i dimensions més rellevants des d'un enfocament inclusiu. Cal destacar que aquest emmarcament general ens ha permès operativitzar, posteriorment, cadascuna d'aquestes variables en el conjunt de la recerca.

3.1 Accés al currículum: concepte i aportacions

L'expressió "accés al currículum general" sorgeix en l'àmbit de l'educació especial que té per objectiu promoure i garantir la implicació i el progrés de l'alumne en el currículum general a partir d'un model educatiu inclusiu. Amb aquesta conceptualització es procura que els alumnes que experimenten més barreres per a l'aprenentatge puguin assolir les més altes expectatives educatives i disposin, en el si dels entorns normalitzats, dels serveis i suports que li són necessaris per progressar adequadament (Karger, Hitchcock, 2003).

Ara com ara, en el nostre context educatiu s'han realitzat poques recerques que hagin avançat en el que significa "accés al currículum general", ja que es tracta d'una expressió de naturalesa legal als EUA²⁹ explicitada, essencialment, en la seva

²⁹ També en d'altres països han iniciat propostes en aquest sentit. Per exemple, Escòcia, en la seva Llei del 2002 sobre "Disabilities strategies and pupil's educational records", requereix que l'Administració prepari i implementi les estratègies d'accessibilitat per proveir accés a l'alumnat amb joves discapacitats en el marc educatiu.

normativa i legislació d'aplicació vigent³⁰. D'aquí que en la seva conceptualització ens haurem de remetre a les aportacions realitzades fora del nostre entorn més immediat.

Al llarg d'aquest apartat descriurem quines han estat les aportacions més significatives en relació a la conceptualització d'accés al currículum general. En segon lloc revisarem com les disposicions normatives actuals incorporen o referencien el concepte d'accés al currículum general. I en la darrera part de l'apartat inclourem algunes de les línies i projectes de recerca més determinants d'aquests darrers anys, que han condicionat el disseny i desenvolupament de la part més experimental.

D'acord a la revisió de Hardman i Dawson (2008), en termes de recerca, les primeres aportacions entorn del concepte d'accés al currículum general es remunten a finals de la dècada dels 90, quan aquesta expressió es reconeix en l'actualització de la Llei Americana de la IDEA (1997) i en les posteriors esmenes (2004, 2007). Aquesta Llei va incloure el concepte d'"accés al currículum general" per tal d'augmentar les expectatives envers els alumnes amb discapacitat, ja que diversos estudis havien mostrat que aquestes eren més baixes en relació a aquests alumnes i, en conseqüència, la participació i el progrés dels mateixos en el currículum general mostraven uns resultats molt pobres (Farrell 2000; Karger, 2004). Paral·lelament, des d'aquest darrer autor també hi havia una demanda generalitzada que els IEP dels alumnes havien de considerar-se en base al currículum general.

La recerca apunta nombrosos beneficis en l'accés per part dels alumnes al currículum general i sobretot en el cas d'alumnes amb discapacitats importants. Cal destacar, per exemple, l'increment en les relacions amb els iguals (Fryxell i Kennedy, 1995; Hunt, Alwell, Farron-Davis, Goetz, 1996; Kenedy, Cushing i Itkonen, 1997) o bé en el benefici acadèmic que implica, d'acord als objectius personalitzats (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis i Goetz, 1994), o en la millora entorn de les habilitats més acadèmiques i de resolució de problemes (McDonnell, Johnson, Polychronis, Risen, 2002; Shukla, Kennedy i Cushing, 1999).

Més recentment, Browder, Wakeman, Flowers, Rickelman, Pugalee, Karnoven (2007) identifiquen quatre raons, d'ordre més general, per a la promoció de l'accés de l'alumnat amb discapacitats significatives en relació al currículum general. En primer lloc, perquè l'accés en els entorns normalitzats prepara l'alumnat en relació a les competències socials i de participació que són necessàries per viure en societat; en segon lloc, perquè els entorns normalitzats proveeixen més altes expectatives per a aquest alumnat; a més, en tercer lloc, significa garantir el Dret a la igualtat d'oportunitats reconegut en les diferents Lleis. Finalment, en darrer i quart lloc, l'accés a entorns normalitzats augmenta les possibilitats d'autonomia i d'autodeterminació dels alumnes amb aquestes condicions.

S'han anat succeint diverses aportacions entorn d'aquest concepte, de les quals n'hem recollit algunes, amb un intent d'abordar què comprèn l'"accés al currículum general". Amb tot, destacarem una consideració prèvia que gira entorn de la diferència entre "accés al currículum" i "accés al currículum general".

³⁰ Tant a la IDEA (1997) com a la IDEIA (2004), com també a la No Child Left Behind Act (2002).

Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a) assenyalen que l'expressió "l'accés al currículum", des d'un punt de vista ampli, significa disposar d'un currículum totalment ajustat a les condicions i característiques personals de l'alumnat. Molt sovint, en les pràctiques vinculades a l'educació especial, aquest currículum no s'ha plantejat d'acord al currículum general i comú per a tot l'alumnat, sinó que s'ha caracteritzat per ser un currículum diferenciat del currículum general molt centrat en les necessitats específiques d'aquest alumnat. Aquests autors afirmen que, per exemple, el currículum que tradicionalment ha ofert una escola d'educació especial als seus alumnes ha estat molt accessible a les seves necessitats, però no sempre ha partit del currículum general. D'acord a aquests autors, "accés al currículum general" fa referència al currículum que se segueix i s'estableix de manera generalitzada per a un grup d'alumnes d'un mateix nivell o curs acadèmic i en un entorn normalitzat.

Actualment existeixen múltiples interpretacions del concepte d'"accés al currículum general", fruit de les diferents aportacions en el camp de la recerca i d'ordre més teòric. En alguns casos, les pràctiques han portat a equiparar "accés al currículum general" com a sinònim d'estar emplaçat a la classe o a l'aula general. Aquesta preocupació per "on" l'alumne és atès sorgeix arran de les nombroses experiències (en les diferents etapes educatives) que alumnes amb discapacitat havien experimentat en entorns segregats fora de l'aula ordinària i al marge del seu grup d'iguals (Sharpe i York, 1994; Mills i Cole, 1998; Waldron, Cole i Madj, 2001).

L'emplaçament físic però, també conegut als anys 80 com a "integració física", no esdevé suficient, tot i ser una primera condició indispensable per a l'accés i la inclusió (McLaughlin, Nolet, 2001; Newman, 2006a; Soukup, Wehmeyer, Bashinski, Bovaird, 2007). A més, cal que aquest emplaçament es proveeixi en aquells grups de la mateixa edat.

L'evolució, que en els darrers anys han experimentat els conceptes d'"accés" i "accessibilitat", porten a considerar l'accés com una qüestió física d'on rep l'ensenyament l'alumne, i fa que es posi en qüestió la qualitat o el tipus d'interaccions, situacions d'aprenentatge, suports i altres ajudes que rep l'alumne (NCAC, 2001). Per tant, les interpretacions més recents situen l'èmfasi de l'accés al currículum general en el "a què" accedeix i al "com" hi accedeix.

D'aquí que hi hagi una preocupació emergent sobre quins són els contextos d'aprenentatge més enriquidors i quines són les estratègies, suports i maneres d'ensenyament més apropiades per a tots i cadascun dels diferents alumnes que participen en aquests contextos normalitzats. Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis, Wehmeyer (2006), en les conclusions de la seva recerca, identifiquen dos grups principals d'estratègies que promouen l'accés al currículum general: les estratègies d'aprenentatge (organitzadors gràfics, estratègies mnemotècniques...) i les estratègies d'autodirecció de l'aprenentatge (establir objectius, resolució de problemes...).

Segons Newman (2006b), en l'anàlisi d'"a què" accedeix l'alumne entren en joc elements tan importants com el currículum informal, els entorns d'aprenentatge, les oportunitats de participació que es proveeixen a l'alumne, les pròpies interaccions que tenen lloc en aquests entorns... però també implica considerar els elements

formals del currículum així com els propis continguts i activitats d'aprenentatges que s'hi desenvolupen. Orkwis i McLane (1998) expressaven que l'accés es dona quan l'alumne interacciona cognitivament i perceptivament amb els continguts i en la mateixa línia Nolet i McLaughlin (2005, pàg. 54) ho reforçaven anys més tard afirmant que *accés no és només estar emplaçat en el currículum general, sinó que l'accés comença quan un alumne interacciona amb l'aprenentatge*.

Agran, Alper i Wehmeyer (2002) ho expressaven en termes d'adequació de la resposta educativa i afirmaven que accedir al currículum general significava, per una banda, rebre l'ensenyament en emplaçaments ordinaris i, per una altra, que aquest ensenyament era adequat a les necessitats de l'alumnat. McLaughlin, Nolet (2001, pàg. 5) ho situaven en termes de progrés, quan afirmaven que *quan nosaltres parlem d'accés al currículum general, estem parlant realment sobre les oportunitats per a l'estudiant d'obtenir ple progrés en el currículum general*.

Segons Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002c) existeix una tendència a equiparar "l'accés a la informació" o "l'accés a les activitats" com accés al currículum general. Per aquests autors, l'accés al currículum ha de suposar, a més, noves possibilitats d'aprendre, opcions de millora i progrés per a l'alumne. Aquesta és una concepció recollida en les esmenes del 2004 de la IDEA (1997) on es destaca que *accés al currículum general significa proveir suports i serveis necessaris per fer que un alumne avanci en els objectius anuals³¹, que sigui inclòs i obtingui progrés del currículum general i sigui educat amb nens discapacitats i no discapacitats*.

Des del nostre entendre, d'aquesta definició expressada en la IDEA (1997) se'n desprenen dues consideracions. La primera d'elles fa referència a la subjectivitat o relativitat que el concepte d'accés té sobre el propi individu, ja que només es produeix accés quan les condicions ambientals o de context (materials, situacions d'aprenentatge, suports...) interaccionen positivament amb les condicions personals que presenta l'alumne. En aquest sentit, una determinada activitat o material no és accessible en ella o ell mateix, sinó en com pot ser d'accessible per possibilitar l'aprenentatge o millora de l'alumne.

La segona consideració fa referència, de manera ineludible, a una qüestió de qualitat o de resultats d'aquest propi accés identificat en termes de progrés i de participació d'aquest alumne en el currículum (informal i formal) en el seu sentit més ampli. Segons Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Park (2003), és important valorar l'accés en relació al currículum general des de paràmetres de qualitat de vida envers les persones amb discapacitat.

Pel que es refereix a la dimensió del "com" l'alumne accedeix al currículum general, cal valorar com incideixen els mecanismes, estratègies i els suports que es proporcionen a l'alumne per connectar positivament i, per tant, per progressar i participar en relació als continguts, situacions d'aprenentatge o les maneres d'avaluació que es plantegen a l'aula (McDonell, Thorson, McQuivey, 1998).

³¹ S'entén que del seu programa individual o IEP.

En aquesta línia Nolet i McLaughlin (2005, pàg. 41), proposen algunes estratègies que promouen l'accés dels alumnes als continguts:

Ús d'activitats sistemàtiques que ajudin a l'alumnat a anticipar demandes i tasques.
Utilitzar signes que ajudin a mantenir connectats els alumnes, ja sigui a través de les mans, de reforços verbals, de frases...
Utilitzar exemples concisos sobre la resolució o realització de la tasca mitjançant instruccions directes.
Proporcionar guies i pautes (visuals, gràfiques) que orientin com resoldre la tasca.
Assegurar la comprensió a partir de realitzar diferents preguntes a l'alumne per comprovar que sap què s'ha de fer.
Presentar la informació en múltiples formats (manipulatiu, visual, auditiu...).
Proveir múltiples oportunitats de resposta i participació per part de l'alumne.
Assegurar que els alumnes tenen clares les expectatives i que entenguin què s'espera d'ells.

Quadre 5: Estratègies que afavoreixen l'accés al currículum

Aquestes estratègies responen, segons els mateixos autors, a un conjunt d'elements crítics que permeten garantir l'accés dels alumnes al currículum general:

- Tenir expectatives que tots els alumnes es poden beneficiar d'aquest accés.
- Creure que tots els alumnes poden adquirir, en base al currículum general, un major aprenentatge i que aquest els representa cotes més altes de desenvolupament personal i social.
- Proveir un entorn d'escola i aula, suficientment flexible i adaptable a les necessitats de l'alumnat.
- Establir processos de decisió efectius entorn de la determinació de les oportunitats i experiències d'aprenentatge que es proveeixen a cadascun dels alumnes.

Wehmeyer (2003a) insisteix que proveir l'alumne dels serveis i suports necessaris per fer que avanci en els objectius anuals previstos en el seu IEP i sigui educat en el seu grup d'iguals és un Dret de l'alumne, i alhora, un indicador de qualitat del propi currículum des d'un referent inclusiu. Hitchcock, Rose, i Jackson (2002b), citats per Cushing, Clark, Carter i Kennedy (2005), ho sintetitzen afirmant que:

accés al currículum general significa que els alumnes adquireixen els estàndards del currículum, continguts i materials que són similars a la resta del seu grup d'iguals dins l'entorn general de l'aula. A més a més significa disposar de tots els suports i les adaptacions que els alumnes necessiten per maximitzar el seu aprenentatge i promoure'n la seva participació.

CUSHING, CLARK, CARTER, KENNEDY (2005), PÀG. 6

D'aquí que, en la dimensió del "com" s'accedeix, prengui una especial rellevància el procés de planificació curricular pels alumnes per als quals l'entorn pot suposar barreres per a l'aprenentatge, ja que aquests processos permeten identificar, concretar i estimar aquelles mesures i maneres més apropiades per tal que pugui adquirir i arribar al màxim desenvolupament en relació a aquest contingut del

currículum general. Es tracta de concretar mitjançant un procés de presa de decisions el “com” l’alumne accedeix i també l’“a què” accedeix. En aquesta línia, Wehmeyer (2001) afegeix:

Quan els alumnes guanyen accés al currículum general i reben una educació excel·lent és perquè els mestres han dissenyat els suports necessaris i han centrat les seves decisions sobre les activitats curriculars i instruccionals en base a les necessitats individuals dels alumnes.

WEHMEYER, M. (2001), PREFAFI, XVII

Complementàriament, Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002b) apunten tres possibles interpretacions que, des de la seva òptica, condueixen a equivocacions en l’expressió i conceptualització de “l’accés” al currículum general.

La primera d’elles interpreta l’accés des d’una visió estàtica, en tant que atribueix “accés” a tot allò (més o menys segons les condicions de l’alumne) al qual l’alumne connecta estant a dins la classe. No es tracta d’un element dependent de l’entorn o del context, com s’apuntava anteriorment, sinó que es redueix únicament a la capacitat del subjecte o l’alumne d’interactuar amb el currículum general.

La segona interpretació “errònia”, des d’aquests autors, situa l’accés en els elements essencials o imprescindibles que ha de mostrar l’alumne (i no l’entorn) per poder interactuar adequadament amb el currículum; per tant, es dóna accés quan l’alumne presenta unes determinades condicions o capacitats que el disposen a connectar positivament.

Finalment, la tercera interpretació correspon a la identificació d’accés a tot allò que el nen rep del currículum general independentment de si l’alumne connecta o no amb aquestes oportunitats.

Alguns autors, com Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002b), es centren més en el concepte d’“accessibilitat del currículum”, ja que aquesta expressió posa èmfasi en aquelles mesures o opcions que preveu el currículum general per tal que tot l’alumnat hi tingui cabuda. Segons aquests autors, “l’accessibilitat al currículum general” significa parlar d’oportunitats per als estudiants a tenir ple progrés en relació al currículum. Per tant, no només vol dir qüestionar-nos sobre el “què” del currículum i sobre el coneixement, sinó veure com cada alumne adquireix aquest coneixement i com fem que mostri el seu progrés en relació a aquest currículum.

Accés significa que cada alumne individualment arriba a la informació (coneixements, regles, conceptes...) i accessibilitat es refereix més a les possibilitats que l’entorn ofereix per tenir accés. Wehmeyer (2003a) considera que per promoure l’accés cal analitzar l’accessibilitat i estableix que en aquesta anàlisi cal considerar aspectes com: els continguts prioritars, l’organització de l’aula, la selecció de materials (si són diversificats manipulatius, visuals..., si preveuen diferents maneres de presentació, etc.). A més, cal contemplar l’estructuració de les rutines dins l’aula, el Planning diari, el rol del mestre, les mesures i estratègies d’individualització, les activitats es plantegen en gran grup, individualment... i les ajudes que es proporcionen a l’alumnat.

En síntesi, després de totes aquestes aportacions i en paraules de Dymond, Renzaglia, Gilson i Slagor (2007, pàg. 2), els múltiples matisos (no excloents) del terme

accés al currículum general inclouen “*accés a la informació, materials i als processos instruccionals de classe; l’accés a l’aprenentatge; l’accés a un currículum vinculat als estàndards de l’Estat; accés als continguts acadèmics i a aquells que suposen habilitats per a la vida*”.

3.1.1 Accés i accessibilitat en el nostre context normatiu

En el que es refereix en el nostre context més immediat, tal i com hem apuntat anteriorment, el concepte d’accés és relativament nou; de fet, la Llei 51/2003, de 2 de desembre, d’igualtat d’oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, coneguda com la LIONDAU, és la primera Llei que recull “l’accessibilitat universal” com un dels principis fonamentals d’atenció a les persones amb discapacitat. Legalment ho defineix de la següent manera, amb un intent de salvaguardar el principi de seguretat jurídica de totes les persones:

Accessibilitat universal: la condició que han de complir els entorns, processos, bens i productes i serveis, així com els objectes, instruments, eines o dispositius, per ser comprensibles, utilitzables i practicables per totes les persones en condicions de seguretat i comoditat i de la forma més autònoma i natural possible. Pressuposa l’estratègia de “disseny per a tots” i s’entén sense perjudici dels ajustos raonables que s’hagin d’adoptar.

LIONDAU, CAPÍTOL 1. DISPOSICIONS GENERALS, ARTICLE 1, PÀG. 43.189

Pel que fa a les disposicions educatives actuals, l’accés al currículum general no es troba expressat de manera explícita però es podria interpretar en els principis de normalització i inclusió educativa que preveu la LOE (06):

L’escolarització de l’alumnat que presenta necessitats educatives especials es regeix pels principis de normalització i inclusió i assegura la seva no-discriminació i la igualtat efectiva en l’accés i la permanència en el sistema educatiu, i es poden introduir mesures de flexibilització de les diferents etapes educatives, quan es consideri necessari.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL I, ARTICLE 74

No obstant això, en l’anàlisi d’aquest article se’n pot despendre que no es refereix explícitament a l’accés al currículum general, sinó a l’accés al sistema educatiu. En canvi, en el Decret 142/07, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària, i pel que es refereix a l’atenció de l’alumnat nouvingut, expressa:

L’alumnat d’incorporació tardana serà objecte d’una acollida personalitzada i de mesures organitzatives i curriculars que permetin la seva integració escolar i l’aprofitament dels seus estudis, d’acord amb les característiques personals, d’aprenentatge i del context social. L’acolliment d’aquest alumnat tindrà en compte de manera especial l’aprenentatge lingüístic, l’accés al currículum comú i els processos de socialització.

DECRET 142/07, CAPÍTOL IV, ARTICLE 11

De l’Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d’avaluació en l’educació primària, se’n podria interpretar, novament, una referència indirecta al concepte d’accés al currículum general, a través d’establir els plans individualitzats com una

mesura per proveir l'alumne dels serveis i suports indicats per a la seva inclusió a la comunitat, expressada en termes de dignitat i solidaritat.

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

ORDRE 13 DE JUNY DE 2008, ARTICLE 5, PUNT 5.2, PÀG. 46.449

Molt en resum, doncs, en el nostre context educatiu no hi trobem explicitada una preocupació en termes d'"accés" al currículum general pels alumnes que experimenten barreres per a l'aprenentatge a menys que es tracti d'alumnes nous. A més no apareix tampoc cap referència al concepte d'accessibilitat del currículum general.

3.1.2 Aportacions de la recerca sobre "accés" i "accessibilitat"

Segons Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a), els estudis d'investigació i la reflexió entorn de l'accés i l'accessibilitat del currículum general comencen als EUA a partir de l'aprovació de la PL-94-142, en la qual es passava a considerar els alumnes amb discapacitat en el disseny del currículum general tenint en compte que fins aleshores n'havien quedat exclosos.

L'aparició d'uns estàndards molt restrictius havien generat l'elaboració de planificacions individualitzades molt aïllades de la programació general que qüestionaven clarament l'atenció educativa que rebien aquests alumnes en termes de grau i qualitat d'accés. D'aquí que l'escola i les Administracions dels EUA, en general, haguessin de *trobar nous mecanismes per fer arribar aquest currículum, a una àmplia diversitat d'alumnat* (Karger, 2004, pàg. 18).

Partint d'aquest objectiu, la recerca realitzada fins a dia d'avui s'ha estructurat en diferents fronts d'estudi. Un primer grup d'investigacions farien referència a l'anàlisi en termes de "quantitat" i "qualitat" de l'accés d'alumnes –principalment amb condicions de discapacitat– al currículum general. En aquest grup destacaríem aportacions com Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker i Agran (2003); Soukup (2004); Soukup, Wehmeyer, Bashinski, Bovaird (2007), en el qual mitjançant estudis observacionals es determinen el grau d'"accés" al currículum general i l'impacte que té l'afectació o discapacitat de l'infant en el seu emplaçament i accés al currículum general. En els dos casos, els indicadors per a l'avaluació de la variable "accés" van contemplar aspectes referits a les condicions ecològiques, a conductes del mestre i a conductes de l'alumne. En concret van ser:

L'estudiant està treballant en una activitat vinculada a l'estàndard
 És el mateix que els altres companys
 És diferent que els altres companys
 L'estudiant està treballant en una tasca no vinculada a l'estàndard
 L'estudiant està treballant en una tasca vinculada a l'objectiu del seu IEP
 L'alumne està rebent una acomodació
 L'alumne està treballant en una tasca o activitat adaptada
 L'alumne està treballant en una tasca o activitat que incorpora augments en relació al currículum

Quadre 6: Indicadors d'“accés” (Soukup, 2004, pàg.88)

Un segon grup de recerques com la que descriuen Agran, Alper i Wehmeyer (2002), Dymond, Renzaglia, Gilson i Slagor (2007), situen l'objecte d'estudi sobre les idees i coneixements que els mestres tenen sobre què vol dir “accés” al currículum general. Des d'aquests autors, els mestres desconeixen les polítiques d'accés i els mitjans i estratègies per garantir-lo, malgrat ser uns elements bàsics per poder-lo proporcionar. En el primer dels estudis referits, els indicadors d'“accés” amb els quals van treballar són:

Desenvolupament del currículum Els estudiants amb discapacitats gaudeixen del mateixos objectius del currículum i les mateixes activitats que la resta de companys. Gaudeixen d'activitats i objectius modificats Participen d'estàndards modificats sobre els objectius generals Els alumnes amb discapacitat demostren de maneres diferents els seus aprenentatges Els alumnes amb discapacitat se'ls prioritza un currículum més funcional al marge del currículum general	Tipus o nivell de suports Mestres de suport Ajuda dels iguals Materials adaptats L'avaluació dels alumnes a dins l'aula és: A partir dels estàndards Basada en el grau de participació Basada en l'adequació social Criteris alternatius Els estipulats al IEP Requeriment dels mestres especialistes Freqüentment, algunes vegades, rarament, mai Instrucció basada en la comunitat Molt compatible, generalment compatible, no realment compatible, no gens compatible. Cercle d'amics Relacions espontànies
Tipus d'entorn social Formalment organitzat en activitats extraescolars Entorns informals abans i després de l'escola	

Quadre 7: Indicadors d'“accés”, Agran, Alper i Wehmeyer (2002, pàg.127)

Dins aquest mateix grup d'investigacions, cal destacar Woolfson, Harker, Lowe, Sheilds, Mackintosh (2007), que parteixen del punt de vista dels mateixos alumnes amb discapacitat per identificar els elements crítics que incideixen en l'accessibilitat del currículum. En aquest cas, les conclusions apunten com la percepció positiva d'accés per part de l'alumne i la seva participació en els entorns d'aprenentatge, com a dos dels elements més destacats. D'una manera semblant, Lee, Soukup, Little, Wehmeyer (2009), mitjançant un estudi observacional, analitzen les

variables tant per part dels alumnes com per part dels professors que contribueixen a un major accés en el si del currículum general.

Un tercer grup de recerques investiga sobre els efectes que té sobre “l'accés” l'ús de determinades estratègies tant de planificació com d'instrucció i avaluació al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge. Tot i que l'objectiu d'aquest apartat no és fer una relació exhaustiva de totes aquestes recerques, sí que en citarem algunes que han estat referents per desenvolupar la part experimental del nostre estudi.

En són exemple les investigacions més recents de Palmer, Wehmeyer, Gipson i Agran (2004); Wehmeyer, Field, Doren, Jones i Mason (2004); Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Little (2008), en les quals l'entrenament dels alumnes amb retard mental en habilitats d'autodeterminació i d'autoregulació es mostren com un bon recurs per a la millora de “l'accés” al currículum general en tant que aquestes habilitats disposen els alumnes amb més recursos cognitius per a la identificació i resolució de problemes que puguin sorgir durant el procés d'aprenentatge. Wehmeyer (2003b) també havia afirmat en la seva recerca que l'ús d'estratègies, materials i pràctiques instruccionals diversificades adequades als diferents alumnes incidien en la millora dels alumne en l'accés al currículum general.

En la mateixa línia, però situada en l'avaluació, la investigació de Browder, Psooner, Algozzine, Ahlgrim-Delzell, Flowers i Karvonen (2003) estudia els efectes, en termes d'accessibilitat, de la utilització d'estàndards alternatius per a l'avaluació de l'alumnat; o Baker, Gersten i Scanlon (2002), que es centren més en les estratègies cognitives implicades en els processos de comprensió i expressió escrita en relació a l'accés al currículum general. Per altra banda, estudis com els de Abell, Bauder, Simmons (2005) o Harris, Kaff, Anderson, Knackendoffel (2007) estudien els efectes de l'ús de les noves tecnologies (PDA, llibre de text digital, portàtils, internet...) en relació a l'accés al currículum general.

Aquest tipus de recerques han generat un quart tipus d'aportacions d'ordre més general centrades en la definició i concreció de models teóricoconceptuals de l'accés al currículum general i que assenten les bases, tant de la pròpia conceptualització de l'accés com dels principis i pràctiques que el promouen.

Alguns d'aquests amb un caràcter general com Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002b), Harris, Kaff, Anderson, Knackendoffel (2007), amb propostes vinculades al Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA), i altres d'una manera més específica com Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway (2002), on s'exposen una aplicació pràctica per al disseny d'una unitat de programació a partir de la col·laboració entre el mestre generalista i el d'educació especial per tal de determinar els objectius personalitzats per a un alumne amb dificultats.

Clayton, Burdge, Denham, Kleinert, Kearns (2006), on mitjançant un procés de quatre passos procuren ajudar els mestres a vincular els estàndards del currículum amb els objectius personalitzats per alumnes amb dificultats significatives en l'aprenentatge.

En el cas de McSheehan, Sonnermeier, Rae, Jorsen, Turner (2007), identifiquen les millores obtingudes en l'aplicació del “Beyond Acces (BA)” com a model de treball, que té com a propòsit crear oportunitats d'accés per a l'alumnat dins

l'aula a partir de l'emfatització en sentir-se membres de l'equip, participar a l'aula i aprendre.

Lieber, Horn, Palmer i Fleming (2008) es centren en l'etapa preescolar i proposen el "children's school success curriculum (CSS)" dissenyat a partir dels principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge. El CSS posa l'èmfasi en l'organització d'un currículum d'aula que procuri per l'adquisició de dues competències fonamentals. Per una banda, la competència acadèmica i, per altra, la competència social articulades en tercer element bàsic que és la individualització de l'ensenyament. Alguns d'aquests i altres models o constructes més generals els veurem ampliat en el capítol IV d'aquesta part teòrica.

Molt en resum, doncs, després de totes aquestes aportacions, entenem que l'accés dels alumnes al currículum general significa proporcionar una educació més equitativa i de qualitat a tots els alumnes, sobretot en aquells que tradicionalment han vist reduïdes les seves oportunitats de progressar i aprendre en els contextos normalitzats. Suposa ser atès en els contextos ordinaris però disposant d'una adequació en els suports i en les estratègies i materials per a l'aprenentatge ajustats a les necessitats individuals i singulars de cada individu. En aquest sentit, d'acord a Agran, Alper i Wehmeyer (2002), plantejar-se per l'accés al currículum general obliga els mestres a determinar detalladament els continguts que s'han d'ensenyar i que seran vàlids per a tots els seus alumnes, implica decidir quins procediments d'avaluació seran indicats i, a més, com els desenvoluparan en el context de l'aula. Cal, des de l'òptica d'aquests autors, superar vells tòpics en l'àmbit de l'educació especial que defensen que l'educació de qualitat per a un alumne amb discapacitat o altres barreres per a l'aprenentatge és a partir de propostes curriculars, processos, suports i entorns diferenciats de la resta de l'alumnat.

3.2 El Progrés en relació al currículum general

La segona de les variables dependents que ha constituït la part experimental d'aquesta tesi ha estat l'anàlisi del progrés de l'alumne en relació al currículum general. En aquest cas, hem de destacar la troballa de diferents recerques que darrerament també han avaluat, quantificat o determinat el progrés de l'alumnat a partir de l'aplicació de diferents metodologies o programes experimentals (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Little, 2008; Forbes, Davis, 2008) en relació a diferents àrees del currículum; tanmateix, poques d'aquestes recerques han conceptualitzat el progrés com a tal. En aquest sentit, doncs, a continuació desenvolupem algunes de les aportacions que ens han semblat més rellevants per contextualitzar i conceptualitzar la variable progrés en el conjunt del nostre estudi.

El progrés dels alumnes en relació al currículum general ha estat un dels elements claus d'anàlisi en el procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que suposa fins a quin punt el disseny i aplicació d'una determinada planificació d'aula, l'ús de determinats mètodes instruccionals o bé l'ús de materials i suports en l'aprenentatge han permès a l'alumne connectar i interaccionar amb aquest currículum general. Des d'aquesta perspectiva, doncs, el progrés es dona com a resultat de l'accés de l'alumne

en el si del currículum i es manifesta amb l'adquisició de noves habilitats, destreses i competències abans no expressades.

A continuació exposarem algunes de les principals consideracions en relació a la conceptualització del progrés dels alumnes des d'una concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (Coll, 2001b). Òptica des de la qual ens hem posicionat en el nostre estudi i que, d'altra banda, és l'expressada per la nostra Administració Educativa.

En primer lloc, el progrés correspon a una variable que es concreta en el propi individu i en com les seves condicions personals i d'aprenentatge interaccionen amb el currículum general (Coll, 2001a). D'aquí que des d'un enfocament constructivista no existeixin uns estàndards de progrés comuns per a tots els alumnes.

Models educatius selectius han avaluat el progrés de l'alumne amb instruments, criteris i pràctiques totalment homogeneïtzades i estàtiques a un determinat grup o nivell d'alumnes. És per això que, darrerament, autors com Grace (2008), Roach, Niebling, Kurz (2008) continuen insistint en situar-nos en paradigmes d'avaluació individualitzada en la qual posa l'èmfasi en l'estat inicial en relació al nivell final assolit pel mateix alumne. Malgrat que aportacions d'autors del model constructivista de l'aprenentatge com Vigotsky (1962), amb la zona de desenvolupament proper, Ausubel (1963), amb la teoria de l'aprenentatge significatiu dins Coll (2001a), o Bruner (1991), amb la teoria de l'andamiatge o la metàfora de la bastimenta, ja situaven la base del procés d'aprenentatge en la interacció de l'alumne amb el coneixement i l'entorn, però sempre en relació a l'estat inicial i singular d'aquest.

De fet, aquesta és una concepció compartida en l'actual marc normatiu ja que l'Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, s'exposa que:

La finalitat de l'avaluació és identificar les necessitats educatives de cada alumne/a mitjançant l'avaluació inicial, informar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge amb l'avaluació contínua i formativa, comprovar els progressos de cada alumne/a amb l'avaluació contínua i sumativa, i orientar el professorat perquè ajusti la seva tasca docent al progrés dels alumnes i les alumnes.

ORDRE EDU/296/2008, DE 13 DE JUNY, INTRODUCCIÓ

En relació a les dimensions que s'identifiquen entorn del concepte de progrés, autors com Stufflebeam (2004), Ornstein i Hunkins (2008), n'han destacat dues. Per una banda, una dimensió horitzontal en el progrés atribuïda al guany o millores que l'alumne mostra en relació a les habilitats acadèmiques, intel·lectuals, coneixements conceptuals i/o procedimentals de les diferents àrees del coneixement. I per altra banda, una dimensió vertical que és refereix a les millores relatives a les habilitats socials, personals i psicològiques que mostra l'alumne. Aquestes dues dimensions parteixen d'una concepció global de l'aprenentatge que inclou aspectes socials, personals i acadèmics. En aquesta línia, cal destacar la idea de continuïtat en cadascuna d'aquestes dues dimensions, en tant que el progrés s'adquireix en un contínuum de coneixements i habilitats complexes que es van succeint, ampliant i

consolidant al llarg del procés d'aprenentatge. D'aquí ve la dificultat d'avaluar i quantificar moment a moment el progrés exacte d'un alumne determinat.

Al llarg d'aquesta conceptualització entorn del terme de progrés, creiem que és d'interès apuntar la diferència entre *progrés en el currículum* i *progrés en el currículum general*, diferència que també destacàvem en el cas de l'accés. Tradicionalment, tal i com recull Hitchcock, Meyer, Rose, i Jackson (2002a), en el cas de l'educació especial s'ha estat portant a terme una avaluació del progrés dels alumnes centrada en un currículum individualitzat, concretat en les diferents planificacions individuals i que havien estat el referent per determinar i valorar el grau i el tipus de progrés adquirit per a l'alumne. No obstant això, la recerca reflecteix que moltes d'aquestes planificacions individualitzades havien estat dissenyades al marge del currículum general. En aquest sentit, des d'una òptica inclusiva i normalitzadora, el procés d'avaluació hauria de considerar el currículum general i, si s'escau, la planificació individualitzada que s'hagi elaborat, com a base per a l'estimació del progrés de l'alumne. Aquesta planificació individualitzada inclourà, a més, de manera més o menys explícita, com es porta a terme aquesta avaluació.

En el cas dels IEP americans, concretament, es preveu que inclogui:

- Una relació de com la discapacitat afecta el progrés de l'alumne
- Els objectius anuals mesurables que assegurin progrés
- La determinació de les ajudes i serveis que necessita per progressar

I pel que fa a les disposicions catalanes, s'expressa que els plans individualitzats inclouran juntament amb altres aspectes:

e) Una valoració periòdica i un registre sistemàtic del progrés de l'alumne/a, que servirà per fixar nous objectius i modificar, si cal, el pla.

f) L'avaluació s'ha de fer d'acord amb els objectius fixats en el pla individualitzat.

ORDRE EDU/296/2008, DE 13 DE JUNY, ARTICLE 5, PUNT 5.2

Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dike i Cash (2003) fan referència a una investigació en la qual van estudiar la relació entre l'elaboració, avaluació i ajust dels plans individualitzats d'acord a les habilitats d'autodeterminació dels alumnes, mostrant la vinculació que hi ha entre l'elaboració del pla i el treball de l'alumne, entre el treball i l'avaluació, entre l'avaluació i els nous ajustos al pla en relació al progrés experimentat pel propi alumne.

Des d'una concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, és important que en l'estimació del progrés de l'alumne mantingui una coherència amb el procés d'instrucció i planificació seguits i en relació als instruments i criteris emprats. En aquest cas, cal destacar que les aportacions de Nolet i McLaughlin (2005) i Naranjo (2005) han permès avançar en nous instruments i procediments d'avaluació que permeten recollir de manera més ajustada a l'individu i al context la informació relativa a progrés.

En el camp de la investigació, i més concretament a nivell d'educació especial, un dels instruments més emprats per avaluar el progrés des alumnes, tant en les dues

dimensions abans descrites com des d'un punt de vista quantitatiu i qualitatiu, ha estat la Goal Attainment Scaling (Carr, 1979). Aquesta escala ha estat el principal instrument d'avaluació en Agran, Blanchard i Wehmeyer (2000); Agran, Blanchard, Wehmeyer i Hughes (2001, 2002); Coperland, Hughes, Agran, Fowler, (2002); Palmer, Wehmeyer, Gipson i Agran (2004); McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin (2004), les quals inclouen, en un dels seus diferents objectius de recerca, l'estimació i valoració del progrés d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Finalment, un darrer punt faria incidència a la idea que tot procés d'avaluació coherent amb una concepció constructivista i inclusiva de l'ensenyament contemplaria la participació activa dels diferents membres que s'han vist implicats –directament o indirectament– en el procés d'aprenentatge, ja siguin els pares, els mestres, els propis alumnes i fins i tot el grup d'iguals o altres mestres especialistes i de suport que hagin intervingut en el procés.

En resum, doncs, a la vista de totes aquestes aportacions, considerem que un procés d'avaluació sobre el progrés en el marc del currículum general hauria de contextualitzar-se en relació al propi subjecte i al procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha seguit en base al currículum general. A més, hauria de considerar les diferents dimensions tant horitzontal com vertical utilitzant els instruments i mesures més indicades per obtenir informació qualitativa i quantitativa i, finalment, comptant amb les aportacions tant dels pares, alumnes com dels mateixos mestres.

3.3 Participació en el marc del currículum general

Un dels referents principals que hem considerat en el nostre estudi per a la conceptualització de la variable de "participació" ha estat la classificació internacional sobre funcionament i discapacitat (CIF) descrita per la OMS (2004), en substitució de la definició expressada per la mateixa OMS al 1980. En la CIF (2004) s'atribueix un paper fonamental a la participació de l'individu en el conjunt de les activitats socials.

En aquesta definició es contempen els components de "funcionament i discapacitat" i els "factors contextuais" com les dues dimensions principals que determinen o no les situacions de discapacitat que pot experimentar una persona. És precisament un funcionament alterat o limitat en les diferents àrees vitals, que pot donar lloc a una condició de desigualtat o discapacitat. No obstant això, esdevenen molt importants els factors contextuais tals com l'accessibilitat de l'entorn, les ajudes i suports que s'ofereixen des d'aquests, que fan que les persones puguin veure augmentades i reduïdes aquestes possibilitats de participació i funcionament.

Des d'aquesta òptica la participació es defineix com "l'acte d'involucrar-se en una situació vital", ja sigui l'aprenentatge, la vida comunitària, social, les interaccions i relacions interpersonals. Aquest és un element que ve condicionat per les oportunitats que l'entorn ofereix però també pel domini i competència del subjecte en la realització i resolució de les demandes que s'exigeixen en cadascun d'aquests contextos. Des d'aquest punt de vista, la plena inclusió dels alumnes amb discapacitat o altres necessitats en l'aprenentatge requereix que es proporcionin entorns en els quals l'alumne es pugui moure i desenvolupar amb plena autonomia.

A part del repertori específic de les competències acadèmiques, es necessiten altres habilitats: que els alumnes assisteixin a classe, que aportin el material necessari, que participi en la discussió a classe...

GILBERTS, AGRAN, HUGHES, WEHMEYER (2001), PÀG. 26

Jorgensen (1998) va mostrar que les habilitats d'interacció social, d'organització de la informació o les habilitats de treball són qüestions clarament relacionades amb el desenvolupament de la classe i, per tant, treballar-les de manera sistemàtica fan que l'alumne obtingui un major aprenentatge i participació a l'educació general i en les activitats de l'aula. Més endavant, les consideracions de Booth i Ainscow (2000) en l'índex per a la inclusió reforcen aquestes aportacions:

La participació vol dir aprendre al costat dels altres i col·laborar amb ells en experiències d'aprenentatge compartit. Exigeix una participació activa en l'aprenentatge i tenir alguna cosa a dir sobre la manera com es viu l'educació. Amb més profunditat, es tracta que un mateix es reconegui, s'accepti i es valori.

INDEX PER A LA INCLUSIÓ, PÀG. 6

Aportacions de Sukla, Kennedy, Cushing (1999) i Burns (2007) han permès avançar sobre quines condicions contribueixen a un entorn d'aprenentatge més o menys participatiu per part d'alumnes amb condicions de discapacitat i altres dificultats d'aprenentatge. En el cas de l'índex per a la inclusió, planteja un conjunt de preguntes que els centres poden respondre's per identificar les barreres per a l'aprenentatge i la participació de l'alumnat i per estimar quins són els mitjans i suports més apropiats per eliminar o reduir-les (Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné, Echeita, 2002).

Models educatius de caràcter més selectiu atribueixen al mestre un paper d'únic transmissor de coneixement on l'alumne resta com un subjecte passiu (Carretero, Pujolàs i Serra, 1997). No es valora i a més es censura la participació de l'alumne en el debat dels continguts, en l'organització del procés d'aprenentatge i fins i tot en el moment de l'avaluació. Models més constructivistes s'assenten, precisament, en la participació activa de l'alumne tant en la gènesi, l'estructuració com en l'avaluació del coneixement.

En aquest mateixa línia, el Decret 142/07, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, reconeix com a principi educatiu:

En aquesta etapa [educació primària] és fonamental que els continguts de les diferents àrees es desenvolupin tenint en compte la funcionalitat i significativitat dels aprenentatges, la seva vinculació amb l'entorn mediat i immediat, la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i la permanent adequació a les necessitats educatives dels infants.

INTRODUCCIÓ DECRET 142/07

Experiències com Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a) mostren que les estratègies de treball cooperatiu poden ser molt efectives per generar i promoure la participació de tot l'alumnat a l'aula, en el cas de Agran i Wehmeyer (1999); Agran, Blanchard, Wehmeyer i Hughes (2001, 2002) van situar-se en l'adquisició i domini d'estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge i de resolució de problemes.

Gilberts, Agran, Hughes i Wehmeyer (2001) avaluen els efectes de les estratègies d'autodirecció i de direcció per iguals en relació a l'alumnat amb severes discapacitats a la classe ordinària i conclouen que, efectivament, l'ús d'aquestes tècniques esdevé un recurs per a una millor atenció i participació dels alumnes amb necessitats educatives especials dins l'aula ordinària. La participació fa millorar l'assertivitat dels alumnes, les habilitats per parlar en públic, el lideratge, prendre decisions, resoldre problemes, establir nous objectius de treball, millora la motivació, fomenta acabar les tasques i serveix d'ajuda en la realització de la mateixa tasca.

Alguns enfocament més tradicionals sobre participació s'han caracteritzat per una tendència a equiparar participació de l'alumne amb la necessitat de realitzar totes i cadascuna de les activitats que es desenvolupen en un determinat context, com pot ser l'aula, amb els mateixos nivells d'exigència i condicions entre uns i altres alumnes. El principi d'igualtat d'oportunitats no radica en fer exactament les mateixes coses, sinó que cada alumne pugui realitzar aquelles que més s'ajusten a les pròpies capacitats i contribueixen a un màxim desenvolupament personal. En aquest sentit, doncs, la participació no s'ha d'entendre com un control absolut, sinó que l'alumne pugui formar part en igualtat de condicions. D'aquí el concepte de participació parcial descrit per Baumgart, Brown, Pumpian, Nisbet, Ford, Sweet, Messina, Schroeder (1982).

Durant molt temps, en l'àmbit de l'educació especial, la participació dins l'aula, i al currículum general, d'alumnes amb condicions de discapacitat o dificultats en l'aprenentatge s'havia vist limitada o reduïda per l'ús d'estratègies d'atenció individualitzada i fora dels entorns normalitzats, ja que es partia de la base que aquests alumnes "no podien" participar en els entorns ordinaris. Moltes d'aquestes pràctiques havien conduït que l'alumne interactués en entorns excessivament personalitzats amb unes condicions singulars (aules d'educació especial, unitats específiques...) en lloc de situacions d'aprenentatge normalitzades amb demandes i oportunitats ben diferents. En aquests casos, però, s'apreciava una situació contradictòria, i era que els mateixos alumnes i, en general, les famílies volien que participessin d'aquests entorns normalitzats.

Ainscow (2001) descriu sis efectes que generen l'atenció segregada i diferenciada dels alumnes amb necessitats educatives especials i, per tant, aquests no formen part del dia a dia de l'aula. Un d'aquest efectes el denomina "establiment de l'estatus quo" i es refereix a la manca de millores (en recursos, estratègies i fórmules de suport) que no s'incorporen a la tasca del mestre com a conseqüència de no haver d'assumir nous reptes professionals i tècnics per a l'atenció d'alumnes amb diferents capacitats dins l'aula.

Agran (1997) descriu que si els alumnes tenen un rol més actiu en la seva educació i assumeixen més responsabilitat en el seu aprenentatge això els ajuda a millorar ells mateixos i l'educació en general. Segons aquest mateix autor, les principals barreres identificades per a la participació dins l'entorn escolar dels alumnes amb necessitats educatives especials dins l'aula són, per una banda, la manca de motivació per part de l'alumne a participar –ja que no està acostumat a participar– i, en segon lloc, el desconeixement que té el mestre per fomentar aquesta participació. Conclusions semblants són destacades per Ardnt, Konrad i Test (2006) en una anàlisi

dels efectes sobre la participació de l'alumne en el procés d'elaboració del IEP d'un grup de quatre alumnes que, implicant-los en l'elaboració dels seus IEP, guanyaven habilitats d'autodeterminació (resolució de problemes, establir objectius, lideratge...) importants, també, de cara als resultats d'aprenentatge.

La participació, des dels principis del disseny universal, significa un compromís de l'alumne i el mestre envers l'aprenentatge (Hitchcock, Meyer, Rose, Jackson, 2002b, pàg. 15). Per això, cal que el mestre conegui molt clarament quins són els objectius i que aquests també siguin clars per a l'alumne ja que permetran a l'alumne adquirir més autonomia i competència en el propi aprenentatge (Hughes, Coperland, Wehmeyer, Agran, Cai, Hwang, 2002). D'aquí, per exemple, que, des d'una perspectiva ecològica, pares, mestres i altres agents educatius també han de ser considerats en els processos de planificació, instrucció i avaluació del procés d'aprenentatge.

Aquest és un aspecte reconegut en la LOE (2006), en la qual s'expressa i es reconeix la participació dels pares en les qüestions referides a l'atenció dels seus fills, sense fer esment directe de la participació dels mateixos alumnes. Al mateix temps, però, tot i el reconeixement del Dret a la participació, aquest no és un aspecte regulat en aquesta mateixa Llei.

4. Correspon a les administracions educatives garantir l'escolarització, regular i assegurar la participació dels pares o tutors en les decisions que afectin l'escolarització i els processos educatius d'aquest alumnat. Igualment els correspon adoptar les mesures oportunes perquè els pares d'aquests alumnes rebin l'assessorament individualitzat adequat, així com la informació necessària que els ajudi en l'educació dels fills.

LOE, TÍTOL II, CAPÍTOL 1, ARTICLE 71. PRINCIPIIS

En el darrer segle s'ha avançat considerablement amb el reconeixement dels Drets dels pares i dels mateixos alumnes sobre els processos educatius, ja no només com a simple coneixedors de les intervencions previstes sinó com a part activa dels mateixos processos de decisió i d'ensenyament en alguns contextos. Cal citar per exemple Kennedy, Long, Jolivette, Cox, Tang i Thompson (2001), on donen a conèixer una investigació sobre la utilització d'estratègies positives de la conducta i processos de planificació centrada en la persona. Conclouen que, en els dos casos, aquestes estratègies esdevenen bones eines per a la millora de la participació, en el seu cas, d'alumnat amb problemes de conducta a dins l'aula.

Cal destacar també les diverses investigacions sobre estratègies d'autodeterminació, en les quals la participació i la qualitat de vida de l'individu són l'eix central del procés de decisió (Schalock i Verdugo, 2003). Més concretament, Arndt, Konrad i Test (2006) estudien l'impacte de la participació de l'alumne a l'aula en el disseny de la planificació individualitzada.

La participació de l'alumnat ha estat concebuda com una "bona pràctica" educativa ja que, segons l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2007, pàg. 17), *un centre inclusiu treballa per desenvolupar un currículum que permeti l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes.*

Pel que fa a l'àmbit de la recerca, s'han anat desenvolupant diferents instruments i procediments d'anàlisi sobre la participació a l'aula d'alumnes amb

discapacitat o altres barreres per a l'aprenentatge. Destaquem l'estudi realitzat per Gilberts, Agran, Hughes, Wehmeyer (2001, pàg. 28) on porten a terme una anàlisi de la participació d'alumnes amb condicions de discapacitat en l'aula ordinària. En aquesta, s'utilitzen els següents indicadors de participació:

En relació a les habilitats de classe:
És a classe quan sona el timbre
Seu quan sona el timbre
Porta els materials adequats
(Reconeix les demandes del mestre)
(Reconeix les demandes els altres)

Fa preguntes
Respon a preguntes
Presenta informacions davant la classe

Quan s'hi adreça el professor:
Seu correctament
Mira al mestre
El reconeix
Registra les tasques

Quadre 8: Indicadors de "participació"

Mentre que en l'estudi longitudinal (Newman, 2006a, pag. 4), adreçat també a alumnes amb condicions de discapacitat, els indicadors van ser els següents:

L'alumne respon oralment a preguntes
Respon tests o proves
Treballa independentment
Treballa amb companys o bé en grup

Quadre 9: Indicadors de "participació"

En els dos estudis destacats anteriorment, l'anàlisi de la participació es situava essencialment en els aspectes més quantitius, encara que en el primer dels casos l'anàlisi de la participació contemplava, a més, la percepció que el mateix individu interpretava o sentia des d'un punt de vista subjectiu i la percepció social de participació per part del mestre.

Massanari (2002), en el seu estudi, emprava els indicadors del CISSAR³² (Greenwood, Peterson i Sideridis, 1995; Greenwood, Carta, Kamps i Delquadri, 1997),

³² El *Access version of the code for instructional structure and student academic response* (Access CISSAR) es un suport informàtic que permet registrar directament els resultats de l'observació. Es focalitza en la conducta de l'alumne i registra 105 codis individuals ordenats en 13 categories d'acord a tres variables diferents: conducta de l'alumne (3 categories), conducta del mestre (5 categories) i ambient de l'aula (5 categories).

que pel que es refereix a la participació de l'alumne a l'aula determina els següents indicadors:

A nivell acadèmic:

Dóna una resposta no acadèmica

Escriu

Llegeix silenciosament

Participa en una tasca

Parla sobre un aspecte acadèmic

Llegeix en veu alta

Està perdut

A nivell de gestió de tasques:

No gestiona tasques

Mostra atenció

Manipula materials

Es mou

Gestiona tasques

Interacciona o juga

Està perdut

Quadre 10: Indicadors de "participació"

La participació de l'individu és un aspecte complex que ve determinat per múltiples factors que influeixen i que condicionen com aquest individu interacciona en aquests diferents contextos. Factors, com hem vist, que no únicament responen a les capacitats de la persona sinó a les possibilitats i oportunitats que s'ofereixen des de l'entorn. En aquest sentit, en el marc de la nostra recerca assumim la complexitat d'aquesta anàlisi i ens basarem en les aportacions aquí referides per a l'anàlisi i avaluació de la participació dels alumnes participants en l'estudi en el context de les respectives aules d'aprenentatge.

Fins aquí l'exposició de com hem interpretat la conceptualització d'"accés", "progrés" i "participació" en relació a les diferents aportacions que hem pogut estudiar i d'acord a enfocaments de caràcter més inclusiu. Amb tot, però, en el rerefons de cadascun d'aquests indicadors o variables es vertebraren un conjunt de models teòrics que pretenen respondre a la diversitat de l'alumnat a partir dels processos de planificació de l'aula i de planificació individual i que abordarem amb més deteniment al llarg del següent capítol.

CAPÍTOL 4 MODELS VINCULATS A PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ CURRICULAR QUE PROMOUEN L'ACCÉS, EL PROGRÉS I LA PARTICIPACIÓ EN EL MARC DEL CURRÍCULUM GENERAL

En el marc de l'escola inclusiva i la concreció de pràctiques i procediments de treball, han anat emergint en aquests darrers anys un conjunt d'enfocaments i models de treball que procuren per una atenció personalitzada a l'alumnat en el si d'un context divers i heterogeni. D'aquesta manera, doncs, s'han anat desenvolupant maneres de concebre el procés de planificació de l'aula com una mesura d'atenció i personalització de l'ensenyament.

Partint d'aquesta premissa, en el capítol que segueix a continuació exposarem alguns dels principals referents que, fruit de la recerca, s'han anat definint i concretant com a models que procuren pel màxim "accés", "progrés" i "participació" en el currículum general de tot l'alumnat. Tal i com veurem, es tracta de models molt complementaris els uns amb els altres i que, alguns des d'un punt més general i altres aportant qüestions més concretes, determinen unes pautes de treball i estratègies que tenen per objectiu promoure una educació adequada a tot l'alumnat, en el si d'un entorn inclusiu.

4.1 El Disseny Universal de L'Aprenentatge

El moviment del disseny universal prové originàriament de l'àmbit de l'arquitectura des d'on es va començar a qüestionar el disseny de moltes edificacions ja que, sovint, aquestes havien de revisar-se per facilitar l'accés per a persones amb mobilitat reduïda (Bremer, Clapper, Hitchcock, Hall i Kachgal, 2002).

Es tracta d'un moviment que neix al voltant dels anys 80 i que, per primera vegada, es reconeix en la Llei per a Americans amb Discapacitat (ADA)³³. Aquesta definia el Disseny Universal en els següents termes:

Correspon al disseny de productes i contextos que puguin ser utilitzats per totes les persones, de la manera més àmplia possible i sense necessitat d'adaptacions o de dissenys especialitzats.

CENTRE DE DISSENY UNIVERSAL (1997), PARÀG. 1

L'objectiu del disseny universal és simplificar la vida de tothom per a l'elaboració dels productes, comunicacions i els edificis i construccions fent-les molt més usables per més persones i sense un cost addicional.

CENTRE DE DISSENY UNIVERSAL (1997), PARÀG. 2

Més endavant, el moviment del Disseny Universal va estendre's en el camp de l'educació a partir de les iniciatives del CAST³⁴ i altres institucions (sobre la dècada dels

³³ L'ADA va ser aprovada al 1990 i determina que les edificacions d'ús públic han d'incorporar ascensors, portes amples, rampes... A partir d'aquí diverses institucions i organitzacions han anat avançant en aquesta línia.

³⁴ El Center of Applied Special Technology (CAST), fundat al 1984, és un centre de recerca i desenvolupament que treballa per promoure l'aprenentatge dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge i amb discapacitat. El treball

90) les quals va començar a recomanar els principis del Disseny Universal en la confecció de materials, disseny de mètodes i maneres d'aprenentatge. Van denominar-lo el Disseny Universal de l'Aprenentatge (Bremer, Clapper, Hitchcock, Hall i Kachgal, 2002).

El Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) és un nou paradigma per ensenyar, aprendre, avaluar i considerar el desenvolupament del currículum que va ser desenvolupat pel CAST, el Council for Exceptional Children (CEC) i altres, a partir dels principis del Disseny Universal en l'arquitectura.

GIANGRECO, M. (2002), PÀG.198

El DUA sorgeix a partir dels pobres resultats que s'havien obtingut en moltes de les pràctiques i processos d'adaptació del currículum que fins al moment s'havien anat desenvolupant. En una anàlisi sobre pràctiques de personalització del currículum, Bremer, Clapper, Hitchcock, Hall i Kachgal (2002); Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a) van concloure que el llibre de text era un dels principals materials curriculars que s'utilitzaven a les escoles i, per això, només els alumnes que podien accedir a aquests materials eren els que milloraven en els seus aprenentatges. Constataven que el currículum general (a través del llibre de text) no estava pensat ni dissenyat per incloure-hi una àmplia diversitat d'alumnat, d'aquí que els mestres generessin adaptacions d'aquests llibres (a partir d'ajudes tecnològiques, de materials complementaris...) que, per una banda, alteraven significativament els continguts o que, per altra, suposaven una disminució o reducció d'aquest currículum.

En aquesta línia, segons l'article de Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002b), el Disseny Universal de l'Aprenentatge es proposa com una estratègia per incrementar l'accés al currículum general de tots els alumnes, en tant que organitza el currículum tenint present una àmplia diversitat característiques d'aprenentatge de l'alumnat i les considera en el desenvolupament de l'aula mitjançant una varietat d'alternatives i/o oportunitats educatives.

En la mateixa línia, Casper i Leuchovius (2005) afirmen que el DUA ajuda, a més, a incrementar la participació de l'alumnat en el currículum. En el rerefons del DUA, tal i com recull Wehmeyer (2001), s'assumeix en primer lloc que tots els alumnes són acceptats per qui són i que l'escola ha de respectar aquesta diversitat d'interessos, perfils d'aprenentatge i altres necessitats. En segon lloc, que l'alumne ha de formar part íntegra del procés d'aprenentatge a partir d'un treball col·laboratiu entre els professionals i el propi alumne i, finalment, en tercer lloc, s'assumeix la necessitat de fer ajustaments en el disseny inicial del currículum que permetin respondre, des d'un bon inici, a les necessitats de tots els alumnes. Aquestes assumpcions les resumeixen Orkwis i McLane (1998) quan afirmen:

se centra, especialment, entorn del disseny universal de l'aprenentatge, i l'accés a les noves tecnologies com a suport en els processos educatius.

En termes d'aprenentatge, el Disseny Universal significa el disseny de materials instruccionals i activitats que relacionats amb els objectius d'aprenentatge considerin una àmplia varietat de diferències per veure, sentir, parlar, escoltar i recordar. El Disseny Universal per a l'aprenentatge significa un ús de materials flexibles i activitats que proveeixen alternatives per als alumnes amb una diversitat d'habilitats i coneixements.

ORKWIS I MC LANE (1998), PÀG. 1

Molt singularment segons Mace (1997), el DUA contribueix a crear contextos, productes i elements del currículum (formals i informals) amb la màxima usabilitat i accessibilitat per a alumnes amb un ampli rang d'habilitats. Això exigeix considerar un ventall d'opcions i estratègies, utilitzar diferents materials i acceptar que no existeix una única opció vàlida per a tots ells.

El DUA redueix els obstacles i les barreres per a l'aprenentatge dels currículums considerats més tradicionals (Schumm, Vaughn, i Leavell, 1994; Bulgren i Lennz, 1996; Pugach i Warger, 1996). Construir un currículum amb més flexibilitat ajuda els mestres a mantenir la integritat i consistència als objectius i mètodes instruccionals, al mateix temps que s'individualitza més l'ensenyament. Segons Connell, Jones, Mace, Mueller, Mullick, Ostroff (1997, pag. 1-2), el disseny d'un currículum accessible ha de permetre:

Ús equiparable	Els materials poden ser usats pels alumnes d'acord als diferents llenguatges que es puguin parlar i presentats d'acord als diferents nivells de coneixement. Taxonomies que proveeixen opcions equivalents i no estigmatitzades als alumnes.
Ús flexible	Els materials proveeixen diferents maneres de presentació pels alumnes i diferents maneres d'expressió.
Ús simple i intuïtiu	Els materials són fàcils d'usar i no contenen innecessàries complexitats. Directrius clares, concises i amb exemples.
Informació perceptible	Els materials es poden usar independentment de les condicions de l'ambient o dels usuaris en funció de les habilitats sensorials, informació essencial... També impliquen instruccions fàcils, directes i entenedores.
Tolerància a l'error	Els alumnes tenen temps a respondre, se'ls proveeix feedback i disposen d'informació per preparar les respostes, són proveïts de temps per a la pràctica.
Suport cognitiu i psicològic	Els materials presenten informació i tasques que poden ser completades en un temps raonable.

Taula 1: Estratègies per a l'accessibilitat del material

Segons Pisha i Coyne (2001), el DUA requereix incorporar noves maneres de treballar a l'aula, ja sigui amb l'ús de recursos tecnològics, noves metodologies instruccionals adreçades als alumnes i d'un canvi en el rol del mestre. Aquest ha de passar a ser el principal suport de l'alumne envers l'aprenentatge. Des d'aquestes autores, cal superar la idea que l'adaptació del currículum vol dir rebaixar-ne la qualitat; segons Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002b), una bona proposta de diversificació curricular com la que planteja el Disseny Universal de l'Aprenentatge suposa un enriquiment i una optimització de les possibilitats del propi currículum.

Segons destaquen Wehmeyer, Lance i Bashinski (2002b), el CAST estableix tres qualitats essencials del Disseny Universal de l'Aprenentatge en base a l'article de Rose i Meyer (2002):

- **Proveeix múltiples representacions del contingut:** els materials dissenyats universalment s'acomoden a la diversitat de l'alumnat a través de les diferents alternatives en la manera de presentar el contingut o la informació clau. Els alumnes, fins i tot, poden seleccionar la informació d'una àmplia varietat de representacions possibles presentades simultàniament. Bona mostra d'això són els webs dissenyats de manera accessible.
- **Proveeix múltiples opcions per a l'expressió i el control de la informació per part de l'alumne:** a l'escola majoritàriament s'utilitza el codi escrit; tanmateix hi ha nombroses fórmules alternatives de com l'alumne pot mostrar el seu progrés ja sigui a nivell oral, mitjançant les noves tecnologies...
- **Proveeix múltiples opcions per a la motivació:** generalment aquestes es proporcionen en la presentació i representació de la informació ja que en les diferents opcions plantejades l'alumne mostra més o menys interès per una o altra opció.

Diversos autors han recollit estratègies que poden contribuir a l'aplicació dels principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge; Orkwis i McLane (1998); Dolan i Hall (2001); Soukup, (2004), i Nolet, McLaughlin (2005). Aquests darrers autors expressen cinc estratègies que sintetitzem en el quadre 11. Les quatre primeres es relacionen directament amb els suports que poden oferir els recursos tecnològics, mentre que la cinquena és de caràcter més cognitiu:

Proveint els textos en format digital
Proveint audicions i captacions d'àudio
Proveint descripcions, imatges i gràfics
Proveint captacions i descripcions per vídeo
Proveint suports per als continguts i les activitats

Quadre 11: Estratègies per a l'aplicació del Disseny Universal

En el que es refereix a investigacions en educació sobre el DUA destacaríem la proposta de Simmons i Kame'enui (1996), els quals van desenvolupar un model pràctic per aplicar el disseny Universal en el currículum.

Estableixen que el primer pas per garantir l'accessibilitat en el currículum és determinar, identificar les grans idees o prioritats del procés, ja que això clarifica el que es vol que els alumnes aprenguin. A més, Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway (2002) afegeixen que l'establiment d'aquests prioritats pot ser una bona manera de coordinar l'actuació del mestre generalista i del d'educació especial.

En segon lloc, consideren que cal explicitar el conjunt de passos i seqüències d'aprenentatge que es seguiran al llarg del procés. En aquest sentit, per Simmons i Kame'enui (1996) resulta primordial definir i concretar com està previst que els alumnes arribin a aquestes prioritats, marcant maneres de participació, d'ajudes que es proveïrien i de maneres de vinculació entre els coneixements previs i els nous que es plantegen als alumnes. Aquests dos passos permetran prendre les decisions més oportunes i ajustar els processos d'aprenentatge a les condicions singulars de cada alumne.

Molt en resum, destacaríem un parell de consideracions finals en relació al DUA. En primer lloc cal remarcar la idea que, el disseny universal de l'aprenentatge no només significa una manera de planificació curricular sinó una manera de desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge i el procés d'avaluació. En segon lloc, el disseny universal replanteja conceptualment el procés d'adaptació del currículum, ja que, en els models tradicionals, les adaptacions es pensen amb posterioritat al disseny de la programació curricular base, mentre que des del disseny universal de l'aprenentatge el procés d'adaptació es realitza amb anterioritat. No obstant això, si bé mitjançant el DUA obtenim més accessibilitat del currículum, això no eximeix que haguem de continuar verificant si calen opcions més específiques o singulars per algun altre alumne.

4.2 Un model per a l'accés al currículum general

Nolet i McLaughlin (2005) plantegen un procediment de presa de decisions per elaborar planificacions individualitzades vinculades a l'accés de l'alumne en el currículum general. Precisament, les fases i seqüències que estableix mantenen molt paral·lelisme amb les que tradicionalment han centrat els processos de planificació en el nostre context educatiu. Aquest es planteja a partir de tres passos:

- **Avaluació psicopedagògica**³⁵: el procés d'elaboració comença amb una anàlisi del nivell de competència actual de l'alumne des d'un punt de vista funcional d'acord a les estratègies que s'han identificat com a apropiades. Aquesta avaluació implica recollir informació sobre els nivells de l'alumne en relació a cadascuna de les àrees curriculars.

Per tal de realitzar aquesta avaluació estableixen un procés de tres fases:

- Fase 1: identificar el coneixement essencial associat a cada unitat i valorar fins a quin punt volem que l'alumne ho assoleixi.
- Fase 2: analitzar-ne les prioritats.
- Fase 3: determinar com l'alumne arribarà a la informació, en base a la seves condicions d'aprenentatge.

³⁵ Malgrat que el terme emprat originàriament pels autors és "assessment". D'acord a l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial (2007), es tracta d'un concepte que té un significat proper a l'expressió d'"avaluació psicopedagògica" utilitzada en els nostres contextos, però amb consideracions singulars que cal tenir present.

- **Escollir els objectius que constituiran la planificació individualitzada i identificar els suports necessaris:** En aquest pas es valora quines estratègies, suports, acomodacions o modificacions són necessaris en relació al currículum de l'àrea i en base a les diferents unitats o lliçons.
- **Determinació d'objectius anuals de l'IEP:** en base a les fites previstes en el currículum general i que seran avaluades oportunament. En aquest apartat es reflectiran els possibles efectes de l'ús d'acomodacions, modificacions i permetran obtenir informacions sobre el progrés de l'alumne i els efectes del propi pla.

Per a la consecució de cadascuna d'aquestes fases els autors plantegen un conjunt d'estratègies i tècniques de treball que faciliten la presa de decisions personalitzades. En aquest cas, les estratègies d'adaptació que planteja són les descrites per Wehmeyer, Sands, Knowlton i Kozleski (2002) en el model multidimensional que exposem en el punt que segueix a continuació.

4.3 El Model Multidimensional

Wehmeyer, Sands, Knowlton i Kozleski (2002) van descriure "El model Multidimensional" a partir de la identificació de cinc passos o accions que asseguraven l'accés al currículum general dels alumnes amb condicions de retard mental. Es tracta d'un model validat mitjançant la recerca (Palmer, Wehmeyer, Gipson i Agran, 2004).

El model es defineix en un context en el qual s'assumeix l'existència d'un currículum general per a tots els alumnes que, si bé hauria d'estar dissenyat des dels principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge, ara com ara no es tracta d'una realitat majoritària. En aquest sentit, el model permet prendre decisions sobre l'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge o altres condicions singulars, al marge o paral·lelament a un currículum de base dissenyat universalment. A més, assumeix que qualsevol procés de decisió hauria d'estar vinculat al currículum general i a les necessitats de l'alumne, a diferència dels procediments més tradicionals que s'han centrat, únicament, en base a les necessitats o dèficits de l'alumne.

L'aplicació del model multidimensional es basa en cinc dimensions per les quals cal anar decidint les estratègies, tasques o suports més indicades per a l'alumne i, com hem dit, en relació al currículum general:

Acció/dimensió	Descripció
1.- Concreció de l'objectiu educatiu i disseny del currículum	Els objectius són escrits de manera oberta, i el currículum està dissenyat utilitzant els principis del disseny universal que assegura que els alumnes puguin tenir progrés.
2.- Pla educatiu Individualitzat	El procés de planificació individualitzada ha d'assegurar que el programa educatiu de l'alumne està dissenyat en base al currículum general atenent a les necessitats individuals de l'alumne.
3.- Materials i instruccions dins l'aula	Utilització de materials curriculars i de mètodes i estratègies instruccionals de més qualitat en relació al canvi dels alumnes.

4.- Instruccions en grup	Preveure quins seran els grups d'alumnat que necessitaran més suport en les lliçons i preveure-ho en el disseny de les activitats
5.- Intervencions individualitzades	Estratègies addicionals sobre el contingut curricular en base a les necessitats de l'alumnat per tal de garantir progrés a l'alumne

Taula 2: Passos per guanyar accés al currículum general (Palmer, Wehmeyer, Gipson, Agran, 2004, pàg. 429)

Aquestes cinc dimensions marquen accions que cal realitzar per a la planificació del treball a l'aula, en el moment d'estimar la introducció d'adaptacions, augments o alteracions del currículum i en el moment de valorar si la instrucció es realitzarà en el si de l'aula ordinària a temps complet, parcial o de manera individualitzada.

1.- Disseny i planificació del currículum: El procés de planificació i de disseny del currículum ha de començar a partir del currículum/estàndards establerts per l'Estat. Aquests objectius haurien d'estar formulats des dels principis del disseny universal de l'aprenentatge i per tant, plantejats de manera oberta (entenent obert com a poc específics o determinants sobretot en el moment de l'avaluació), ja que això permet considerar diferents maneres d'expressió. Complementàriament, la recerca de Ryndak i Billinsley (2004) suggereix que els dissenys més oberts donen més flexibilitat sobre "quan" i "com" ensenyar i són més propers als criteris d'accessibilitat universal.

2.- Pla Educatiu Individualitzat: Els Plans Educatius Individualitzats han estat, des de sempre, un element central en l'atenció dels alumnes amb discapacitat i altres necessitats educatives. L'equip IEP³⁶ hauria de disposar del coneixement suficient sobre el currículum general del curs de l'alumne, però també d'un coneixement de les necessitats de l'alumne. Únicament d'aquesta manera es podran ajustar les estratègies d'acomodació i de modificació que s'estimin més apropiades en relació a les necessitats de l'alumnat. Aquestes s'organitzen en un contínuum que van de les més generals a les més específiques.

Segons Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway (2002, pàg. 259) *una acomodació és un servei o suport que proveeix ajuda a l'estudiant a accedir a la instrucció i al coneixement o que l'ajuda a mostrar el seu coneixement*. Les acomodacions no haurien de suposar canvis en els continguts d'ensenyament ni tampoc en el nivell d'exigència. Correspondria a canvis que podem fer, per exemple, en una seqüència d'aprenentatge, en la provisió de més temps de cara a la realització d'un exercici... Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002c); Nolet i McLaughlin (2005); Wehmeyer (2003a) distingeixen, dins les acomodacions, tres categories:

³⁶ Actualment, els IEP americans s'elaboren a partir d'un equip multiprofessional que, juntament amb els pares i el mateix alumne, determinen els objectius i continguts del pla. En aquest cas, la configuració de l'equip de IEP és flexible atenent a la singularitat de cada situació, entenent, doncs, que per a l'elaboració d'un IEP d'un alumne amb discapacitat en edat escolar els membres de l'equip seran uns de determinats i per a l'elaboració d'un IEP d'un adolescent que visqui processos de transició al treball i la vida adulta en seran uns altres.

- Maneres alternatives d'accés a la informació: àudio, vídeo, lectors d'ordinador... Mitjançant tècniques informàtiques o bé a partir de l'ús de diferents llenguatges.
- Maneres alternatives per adquirir el coneixement: a partir de tècniques que els ajuden a identificar, reconèixer o comprendre la informació, com l'ajuda entre iguals, organitzadors de contingut, ajuda d'ordinadors, diagrames o altres maneres d'organització de la informació (mapes conceptuals, esquemes), guies d'estudi...
- Maneres alternatives de donar les respostes: orals, amb ordinador, escrites, gestualment... ja que s'entén que no únicament es poden expressar de manera escrita tal i com tradicionalment exigeix l'escola.

Les acomodacions també poden incloure més pràctica d'uns determinats coneixements o donar més oportunitats per adquirir unes determinades habilitats.

S'entén com a **modificació** quan s'inclouen canvis referents als continguts del currículum. Segons Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway (2002), en les modificacions ja hi ha canvis que poden ser significatius i que possiblement, en el seu conjunt, implica un procés de presa de decisions més complex que hauria de ser compartit entre un equip de professionals. En qualsevol cas, no necessàriament la modificació implica canviar l'emplaçament de l'alumne sinó que els suports determinats poden proveir-se en el context general de l'aula ordinària. Una modificació, per exemple, pot començar en el moment que fem una selecció dels continguts prioritaris o que canviem els materials usats en una lliçó, quan adaptem un llibre de text, quan alterem les seqüències d'aprenentatge, etc. Les modificacions es poden classificar en tres tipologies diferents: les adaptacions, els augments i les alteracions.

Pel que fa a les *adaptacions*, aquestes es refereixen a introduir canvis en la manera de presentació i representació de la informació. Wehmeyer (2003a, pàg. 271) destaca les següents:

Estratègies d'adaptació del currículum		
Tipus	Presentació o manera de representació	
	Verbal	Víslual
Organització	Resums Post organitzadors	Web Taula Mapes semàntics
Comprensió	Analogies Sinònims Antònims Exemples	Diagrames Dibuixos Models Símbols
Descripció	Fets passats Fets presents Històries personals	Pel·lícules
Demostració	Role playing	Demostracions
Síntesi	Paraules clau, acrònims	Imatges visuals

Taula 3: Estratègies d'adaptació del currículum

En relació als *augmentos o ampliacions*, aquests es refereixen a la introducció de contingut addicional que s'estima necessari en el cas de l'alumne. Dins d'aquest grup s'hi inclouen tot el que són estratègies de processament executiu, metacognició, d'autoregulació de l'aprenentatge i d'aprendre a aprendre (Wehmeyer, Lance i Bashinski, 2002a). Cal tenir en compte que ni en el cas d'adaptacions i en l'augment o ampliació es consideren canvis significatius en relació al currículum general.

Finalment, les *alteracions* impliquen una substitució o compleció de determinats continguts del currículum per altres continguts més específics i relacionats amb les necessitats dels alumnes, tals com habilitats funcionals i/o altres habilitats no pròpies del currículum general. Aquest tercer nivell segurament provoca una eliminació d'altres continguts del currículum general.

Tant les acomodacions com les modificacions són compatibles simultàniament. No obstant això, des d'un criteri de major inclusivitat, acceptarem clarament que en un primer moment cal esgotar les estratègies d'adaptació i augment del currículum, per passar més endavant, si es considera imprescindible, a estratègies d'alteració del currículum (Wehmeyer, 2003a).

3.- Materials i instrucció: Al llarg del dia, en el context escolar es desenvolupen nombroses intervencions i actuacions envers els alumnes per tal que aquests accedeixin més al currículum general. Algunes de les més rellevants:

- Estratègies instruccionals: es tracta d'estratègies de les quals es beneficien tant els nens amb discapacitat o dificultats com els que no en presenten. Aquestes estratègies promouen el desenvolupament de la resolució de problemes, habilitats de pensament crític... Existeixen molts exemples diferents d'aquest tipus d'estratègies, n'hi ha algunes que faciliten més o menys l'accés al currículum general per part dels alumnes.
- Instrucció en gran grup: requereix que els alumnes mantinguin l'atenció per llargs períodes de temps només interactuant de manera més distant o passiva envers la informació. Implica que el mestre presenta la informació de la mateixa manera a tothom.
- Instrucció diversificada: en aquest cas el mestre, durant la sessió de classe, utilitza un repertori d'estratègies dins l'aula tals com varietats de formats de presentació de la informació, utilització de paràmetres lingüístics diferents per tal de variar-ne la complexitat, diferenciació de continguts curriculars reduint o ampliant el nombre de tasques assignades a un alumne, la utilització de formulacions diverses en les preguntes (de resposta múltiple o de sí o no), incloent organitzadors gràfics per acompanyar les presentacions orals, incorporar l'ús de models i demostracions... de manera que, en definitiva, fa mantenir una implicació més activa del alumnes en el propi procés d'ensenyament i aprenentatge.

Les instruccions diversificades són les que, des del punt de vista dels autors que descriuen el model multidimensional, proveeixen millor accés als alumnes amb dificultats.

- Estratègies per a un suport positiu de la conducta: Sovint la presència de problemes de conducta a l'aula han generat dificultats en l'aprenentatge dels alumnes que presenten aquestes dificultats, però també en relació als alumnes que estan inclosos dins les aules en les quals hi ha companys que presenten problemes de conducta. Totes les estratègies que aplica el mestre per tal de millorar l'aspecte conductual incideixen en una millora del clima i ambient a l'aula i, en conseqüència, a l'accés al currículum general (Kennedy, Long, Jolivet, Cox, Tang i Thompson, 2001).
- Disseny dels materials curriculars per tal de facilitar l'accés: en aquest cas, els materials curriculars haurien d'estar dissenyats en base als criteris del disseny universal, ja que s'adapten millor a les diferents necessitats de l'alumnat.

4.- Grups d'instrucció: Quan l'alumne no avança en el marc del gran grup, ens hem de plantejar la creació de petits grups d'intensificació.

5.- Intervencions individualitzades: Generalment fan referència a quan recorrem a un currículum alternatiu o modificat. Impliquen una atenció molt més directa per part del mestre i són recomanables després dels grups d'instrucció.

Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Little (2008) sintetitzen en el seu article una recerca a partir de la qual es determina l'accés en el currículum general d'alumnes amb discapacitat a partir de l'aplicació experimental del model multidimensional. Els resultats indiquen un impacte positiu sobre l'accés d'aquests alumnes i el seu progrés observat.

4.4 La Planificació Centrada en la Persona

La planificació centrada en la persona focalitza el procés de presa de decisions en base a la identificació de les característiques personals, habilitats i suports que són necessaris per a l'alumne per tal d'avançar en els diferents contextos (Gardner i Dietz, 1996). Aquest enfocament parteix de tota aquesta informació per tal d'optimitzar la conducta de la persona en tots aquests entorns.

El moviment de planificació centrat en la persona té els seus orígens a mitjans dels anys 90, quan els resultats de recerca obtinguts (O'Brien, O'Brien, Mount, 1997) mostraven que el fet de decidir i participar per part dels mateixos alumnes en els processos de presa de decisions implicava un major domini d'habilitats de resolució de problemes per part d'aquests alumnes i, en conseqüència una major implicació en els processos d'aprenentatge. Aquest moviment va ser descrit per primera vegada per Mount (1992) en contraposició al sistema tradicional de planificació.

Tot i que actualment no hi ha un acord majoritari en la definició de "planificació centrada en la persona", sí que Holburn, Pfadt, Vietze, Schwartz, Jacobson, (1996); Holburn, Pfadt, (1998); Holburn, Jacobson, Vietze, Schwartz i Sersen (2000) coincideixen en un aspecte fonamental del moviment que defineixen com a *una extensió del principi de Normalització* (Wolfensberger, 1972, 1986) *en algunes àrees com en la d'autonomia personal*. En aquest sentit, el moviment de planificació centrat

en la persona parteix de les persones que són properes i representen el centre d'atenció de la vida de la persona amb discapacitat i també de la mateixa persona amb discapacitat, per conèixer els interessos, hàbits, preferències i talents de la persona per a la qual s'està elaborant el pla. D'aquí que es prioritzi que aquestes informacions siguin el punt central de tot procés de decisió.

Holburn, Jacobson, Vietze, Schwartz i Sersen (2000) descriuen les vuit consideracions bàsiques del moviment de la planificació centrada en la persona:

- Les activitats de la persona estan centrades o basades en els seus interessos i preferències
- Les persones importants per a l'alumne estan incloses en el procés de planificació i tenen l'oportunitat de participar i estar informades de les decisions
- La persona pot expressar el seu punt de vista i escollir segons la seva experiència
- La persona utilitza, sempre que és possible, els serveis de la comunitat
- Es potencia al màxim les oportunitats i experiències dels alumnes
- El pla és col·laboratiu però d'acord a les necessitats de la persona
- La persona està satisfeta de les seves relacions

Molt en resum doncs, la planificació centrada en la persona, d'acord amb O'Brien, O'Brien, i Mount (1997), promou la participació activa de l'alumne i de les altres persones importants que l'envolten (pares, mestres, educadors...) en el procés de presa de decisions com un element de qualitat i estableix aquesta participació com el punt central de tota la seva intervenció educativa.

4.5 El Disseny de Planificacions Múltiples. DPM-PEI

El model Disseny de Programacions Múltiples i Plans Educatius Individualitzats (DPM-PEI)³⁷, descrit per Ruiz (2008a), planteja un seguit de propostes de disseny instruccional (Glasser, 1965; Kemp, 1972) i del "Sistema funcional d'aprenentatge individualitzat" de Fernández (1983), per tal de planificar opcions de treball múltiples a l'aula ordinària a fi que puguin ser valuoses per a tots els alumnes que configuren el grup classe. *Les diferents fases que configuren el procediment del DPM-PEI pretenen servir com a planificació eficaç dels processos d'ensenyament i aprenentatge en aules inclusives, enteses com a aules en les quals aprenen junts alumnes que no han estat*

³⁷ És un enfocament de planificació de l'atenció educativa escolar que s'ha generat en el si del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic en el marc del projecte PAC (Personalització, Autodeterminació i Cooperació) finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència en el període de 2005 a 2008. A més, recentment, Ruiz (2008b), en el marc del desplegament en el centres docents dels currículums prescriptius, han donat a conèixer l'espai web <http://www.uvic.cat/wemac>, en el qual s'inclouen procediments, diferents formats de planificació o d'altres instruments de treball, que els docents poden escollir per tal de reduir el temps de planificació en aspectes d'escriptura i de presa de decisions.

prèviament seleccionats per cap tipus de característiques personals ni de qualsevol altre ordre (Ruiz, 2008a, pàg. 40). A més, el model incorpora elements d'ancoratge per tal de vincular a les programacions d'aula aquelles opcions de caràcter més singular i específic que es puguin prendre per als alumnes que experimenten barreres per a l'aprenentatge.

Una de les bases fonamentals de tot el model descrit per Ruiz (2008a) és l'enfocament inclusiu que fonamenta les decisions en el procés de planificació. D'aquí que els principals referents teòrics que sustenten el model siguin el Disseny Universal de l'Aprenentatge, o el moviment de l'ensenyament multinivell, o el procediment de planificació centrat en la persona, descrits en els apartats que precedeixen.

Les formulacions del model es presenten genèriques, per tal que puguin ser ajustades a les Lleis i disposicions que marquin els diferents països en el desenvolupament d'aquest tipus de pràctiques. Aquestes aportacions s'han anat generant en contextos escolars, socials, culturals i legals diferents als de Catalunya i de l'Estat Espanyol, i això ha conduït a:

- Diferències en el significat que s'atribueixen a termes com ara: continguts, objectius, currículum, inclusió, necessitats especials, barreres a l'aprenentatge, etc. I, en general, a termes referits a conceptes i pràctiques crítiques en relació a les pràctiques docents.
- Diferències en els procediments legals i normatius de decisió de provisió i de finançament de suports i serveis específics.
- Diferències en els Drets individuals d'alumnes i pares, mares i familiars o tutors dels alumnes.
- Diferències en la mateixa concepció de la finalitat dels serveis i suports especials o singulars (centrats en qualitats de les persones, centrats en la finalitat de la seva participació en els entorns generals, etc.)

El model del DPM-PEI es configura a partir d'un primer element referit com a "Programació Múltiple", que fa referència a la unitat de programació, unitat didàctica emprada en els nostres contextos escolars tant de l'educació infantil com de l'educació primària, però elaborada des dels criteris del Disseny Universal.

Darrerament, a partir de l'aprovació del marc curricular de la LOGSE (1990) en el cas de secundària, aquestes unitats s'havien designat com a crèdits. No obstant això, en el marc curricular de la LOE (2006) s'empra novament, en qualsevol de les tres etapes educatives, el concepte d'unitats didàctiques i/o unitats de programació. Així doncs, aquestes "Programacions Múltiples" esdevenen el marc en el qual es posen de manifest les diferents opcions de propostes, propòsits que es formulen per atendre i promoure l'aprenentatge de tot l'alumnat de l'aula.

Un segon element del model radica en l'anomenat "Pla Educatiu Individualitzat" o el PEI per a l'alumne. Aquest s'elabora de manera individual i singular per a l'alumnat que, tot i tenir a l'abast mesures diversificades en el conjunt de la

Programació d'aula, no disposa de les màximes oportunitats d'èxit i progrés. En aquest sentit, el PEI esdevé l'eina de personalització i de conciliació d'aquesta programació múltiple a les necessitats individuals que pugui presentar l'alumnat.

Cal tenir en compte que, si bé el model planteja desenvolupar les programacions múltiples d'aula de manera vinculada a l'elaboració dels PEI, no és una condició indispensable per a l'aplicació del model.

Ruiz (2008a) diferencia dues dimensions del PEI de l'alumne. En primer lloc s'identifiquen un conjunt de decisions que han d'anar molt lligades al dia a dia a l'aula i, per tant, de manera molt contextualitzada a la programació d'aula i al desenvolupament de l'horari escolar. Aquest apartat es denomina el "PEI d'aula". En aquest cas, el procediment de "verificació personalitzada" esdevé la base per a la presa de decisions en tant que contribueix a l'ajust entre la programació d'aula i les necessitats puntuals de cadascun dels alumnes.

La segona dimensió es refereix al "PEI ampli", el qual té com a finalitat la determinació personalitzada de suports i atenció a l'alumne per tal que pugui aprendre i participar en l'entorn escolar, malgrat que, tal i com afirma l'autor, sense una determinació legal clara com succeeix en altres contextos internacionals (Ruiz, 2008a). Ambdues dimensions del PEI han de permetre, d'altra banda, contribuir a la millora de les opcions prèviament plantejades en les programacions d'aula. És el que s'anomena des del model com a "efectes del rebot inclusor".

Tot el model, ja sigui en el disseny de la planificació múltiple o en l'elaboració dels corresponents "PEI d'aula" o "PEI ampli", es planteja de manera oberta i flexible a les necessitats i particularitats de la situació en la qual ens trobem. Aquest significa un tret rellevant i diferencial d'altres models i pràctiques de personalització de l'ensenyament, el qual s'han basat en decisions més estables i tancades. Així doncs, el DPM-PEI ofereix treballar amb múltiples versions que permeten millorar constantment les decisions que s'han anat assumint.

4.5.1 Les programacions múltiples

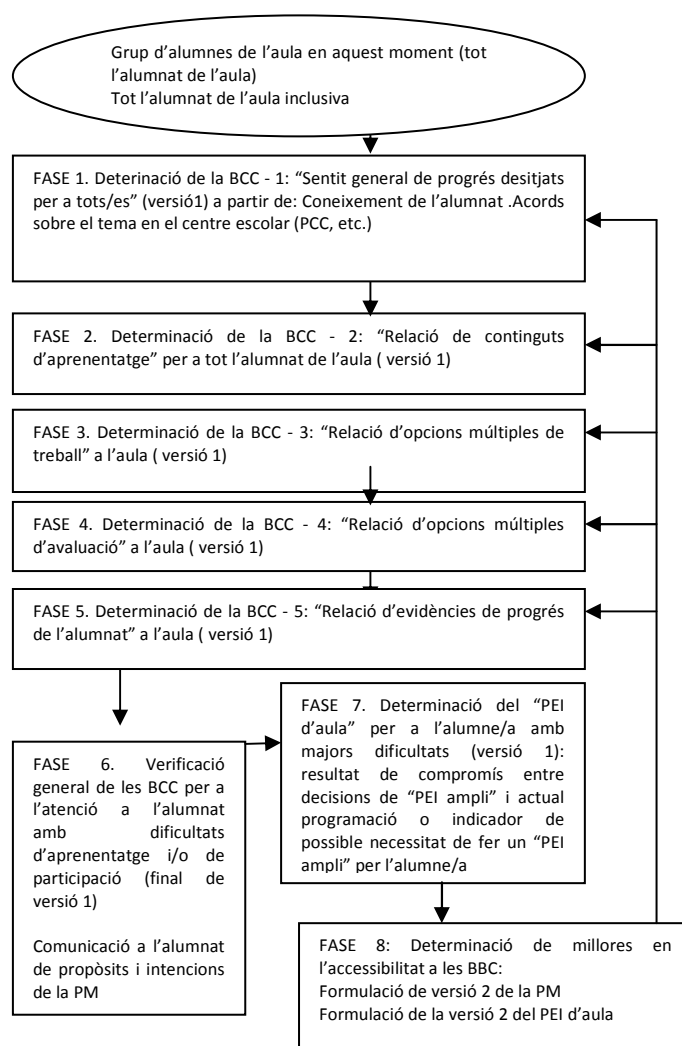
El disseny de les programacions múltiples es planteja a partir de l'ús de determinats instruments i formats de treball que orienten i guien per a la presa de decisions de caràcter setmanal, quinzenal, trimestral. En aquest cas, el format es denomina "PM-1" i pretén servir per preparar les programacions de la feina a l'aula. Aquesta "PM-1" s'acompanya del "verificador personalitzat" que esdevé l'instrument de conciliació amb els corresponents PEI d'aula. Podem veure els formats en què es presenten a l'annex 56.

Els components de la programació múltiple són els següents:

- **El sentit general del progrés desitjat per a tots:** aquest es pot determinar mitjançant la formulació d'objectius didàctics, capacitats, competències...
- **Els continguts d'aprenentatge:** que es pretenen abordar en el conjunt de la programació.

- **Les opcions de treball a l'aula:** corresponen al conjunt d'activitats, tasques o tipologies d'activitats que es preveuen desenvolupar per tal d'atendre les diferents necessitats i estils d'aprenentatge (Gardner, 2001). Es preveuen incloure-hi diferents maneres de presentació de la informació, de considerar diferents maneres d'expressió, implicació per part de l'alumnat...
- **Les opcions múltiples per a l'avaluació:** esdevenen la base per a l'avaluació de l'alumnat d'acord als diferents processos d'ensenyament i aprenentatge desenvolupats.
- **Opcions múltiples d'evidències de progrés:** corresponen als diferents criteris d'avaluació que es contemplaran en l'avaluació de l'alumnat de manera personalitzada al procés d'aprenentatge seguit.

En relació a les fases del procediment, Ruiz (2008a) no determina un procés d'elaboració lineal, sinó un procés flexible que condueix a la concreció de les diferents versions i propostes de treball; aquest es resumeix en set fases que s'expressen en la següent il·lustració 1:



Il·lustració 1: Fases del model DPM-PEI (Ruiz, 2008a, pàg.68)

4.5.2 El PEI d'aula

El "PEI d'aula" es planteja paral·lel al disseny de la programació múltiple i, per tant, les fases i els formats en els quals s'estructura són els mateixos que en la programació múltiple, encara que, en aquest cas, pensant en les necessitats i condicions singulars d'un alumne determinat de l'aula que amb les opcions preses en la programació general no experimenta progrés en el seu aprenentatge. Podem veure els formats de treball del "PEI d'aula" a l'annex 44.

Pel que fa als elements que conformen el "PEI d'aula" cal destacar:

- **Centres generals de l'atenció educativa en el "PEI d'aula"**: en el qual s'hi inclou la síntesi dels principals objectius o competències que es preveuen de manera prioritària en el cas de l'alumne d'acord a les comeses previstes pel grup classe. En aquest apartat s'ajusten les prioritats educatives singulars per a l'alumne en relació a les establertes amb caràcter general.
- **Els continguts en el "PEI d'aula"**: s'establiran de manera coherent amb les prioritats establertes anteriorment i concretaran específicament aquells canvis que calgui incorporar per a l'alumne en qüestió.
- **Els canvis a l'aula en el "PEI d'aula"**: atenent a les necessitats de l'alumne i preveient que cal procurar per aquells entorns d'aprenentatge el màxim d'accessibles per al conjunt de l'alumnat. En aquest sentit, es concreten les opcions que impliquen major accessibilitat per a l'alumne.
- **Els mitjans d'accés en el "PEI d'aula"**: tot i que es defineixen de manera complementària als canvis a l'aula expressats anteriorment, els mitjans d'accés fan referència a les ajudes i suport de caràcter tècnic o tecnològic que es preveuen emprar en l'atenció de l'alumne.
- **Els ajuts a l'alumne en el "PEI d'aula"**: de tipus material, humà o de qualsevol altre naturalesa i que han de servir per donar la màxima autonomia i aprenentatge a l'alumne.
- **Les activitats d'avaluació en el "PEI d'aula"**: comprenen les decisions sobre la manera d'estimar el progrés de l'alumne en relació tant amb les opcions preses en el marc de la programació d'aula com també en relació a les prioritats més específiques que s'hagin pogut prendre en el marc del "PEI ampli" que veurem a continuació.
- **Les evidències de progrés en el "PEI d'aula"**: marquen, igual que l'apartat anterior, les decisions sobre avaluació considerades adequades per a l'alumne d'acord al procés d'ensenyament i aprenentatge seguit. En aquest cas, es preveu adequar els criteris d'avaluació de la programació d'aula.

4.5.3 El "PEI ampli"

El "PEI ampli" (veure annex 6 on s'inclouen tots els formats de treball), tal i com ja hem anat destacant anteriorment, es planteja com una fase més general del

model DPM-PEI en la qual es determinen els suports i les actuacions amb un caràcter més ampli i a llarg termini. Tot i que no està preestablerta cap durada determinada, sí que es preveu que el “PEI ampli” contempli decisions al llarg d’un curs acadèmic. En aquest cas, els apartats que contempla són els següents:

- **Establiment de prioritats educatives:** en base a les diferents àrees del currículum o en relació als diferents àmbits del desenvolupament.
- **Determinació dels ajuts tècnics, adaptacions del currículum, augments o suports personals:** que cal posar a disposició de l’alumne per a l’òptim desenvolupament del procés educatiu i de desenvolupament.
- **Registres i altres documents que concreten el procés d’avaluació i seguiment:** del propi “PEI ampli” i de les decisions preses en el seu conjunt.
- **Acords i compromisos en el disseny, desenvolupament i avaluació del propi pla.**

La descripció d’aquest procediment es presenta de manera lineal, pas a pas, malgrat que des del punt de vista de la pràctica de programació, lògicament, exigeix diferents interpretacions de naturalesa no lineals.

Amb l’exposició d’aquests cinc models de treball que tenen per objectiu la millora de l’“accés” “progrés” i “participació” en el currículum general, pretenem donar pas a la segona part d’aquest informe de tesi en la qual es descriu tot el procés de recerca desenvolupat en l’aplicació, del model del Disseny de Programacions Múltiples i Plans Educatius Individualitzats per avaluar l’efecte que la seva aplicació ha suposat a nivell d’accés, progrés i participació en relació al currículum general dels tres alumnes identificats amb necessitats específiques de suport educatiu en l’àrea de matemàtiques i que han format part de la mostra de l’estudi.

Som conscients que la literatura generada en els darrers temps ha donat a conèixer altres models de treball que ampliarien o matisarien moltes de les nostres aportacions. Tanmateix, en un intent d’acotar i justificar la nostra recerca ens ha semblat més oportú incloure, només, aquelles que de manera directa o indirecta n’han estat un referent clau.

PART PRÀCTICA

CAPÍTOL 5 CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

5.1 Antecedents a la recerca

Des que vaig entrar a formar part de la comunitat educativa de la Universitat de Vic com a professora de la Facultat d'Educació, he compartit la preocupació de com incidir en la millora de l'atenció als alumnes amb més dificultats. D'aquí també la meva vinculació al Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD)³⁸, des del qual hem anat desenvolupant diferents investigacions que han contribuït a la concreció de la línia de treball sobre els processos de planificació curricular i individualitzada avui consolidada, juntament amb l'aportació d'aquest i altres projectes.

És des d'aquest marc que neix una preocupació sobre com incideixen els processos de planificació individualitzada en la millora de l'atenció a l'alumnat amb dificultats a l'aula i com aquests poden realitzar-se de manera efectiva i pràctica en el context d'una escola inclusiva.

Les diverses aportacions del GRAD, principalment en l'àmbit de la personalització de l'ensenyament, han permès avançar considerablement –en els darrers anys– en relació als instruments, procediments i formats de treball que tenim a l'abast. Hem de destacar singularment la recerca “*Anàlisi de pràctiques educatives vinculades amb les adequacions curriculars individualitzades*” (Ruiz, Pujolàs, Marín, Padrós, Pedragosa, Riera, 2002) la qual, mitjançant un qüestionari adreçat als EAP de Catalunya, va permetre obtenir una radiografia general de com es portaven a terme els processos de planificació individualitzada.

Algunes de les principals aportacions d'aquest estudi van servir per tal que, posteriorment, s'iniciés un nou projecte d’*“Aproximació al Disseny de procediments i instruments per a la personalització de l'ensenyament a l'etapa d'educació primària des d'una perspectiva inclusiva”*³⁹ (Pedragosa, 2003). Aquest estudi va tenir per objectiu concretar i validar un procediment pràctic per a la realització del procés de personalització del currículum (denominat procediment per cartes de personalització), des d'una perspectiva inclusiva com una eina d'ajuda per als professionals en resposta a les dificultats i barreres identificades, per part dels mestres, en l'estudi precedent.

³⁸ El GRAD ha estat constituït com a grup de recerca emergent des de 1998 d'acord a la resolució de l'Agència de Gestió d'Ajudes Universitàries (AGAUR) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) del 18 d'octubre de 2005. A més, va obtenir el projecte I+D+I del Ministeri d'Educació i Ciència: “El Projecte PAC: Un programa didàctic inclusiu per atendre a l'alumnat amb necessitats educatives diferents. Una investigació avaluativa” (SEJ2006-01495).

³⁹ Tutoritzat pel Dr. Robert Ruiz i Bel i el Dr. Pere Pujolàs i Maset, defensat a l'octubre de 2004 a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats, en el marc del programa de Doctorat “Comprensivitat i Educació”.

Molt singularment, en els resultats d'aquest darrer estudi s'apunten alguns elements crítics en totes aquestes qüestions:

En primer lloc, "el procediment per cartes de personalització" s'identificava com una millora en el vincle entre la programació base del currículum general en relació a la planificació individualitzada de l'alumne, ja que es reduïa la necessitat de materials o programacions alternatives i, alhora, s'economitzava en la tasca del professional.

En segon lloc, vam concloure que el fet que el procediment plantejés, en les diferents fases, decisions més àmplies i altres decisions molt més particulars sobre "el dia a dia" o la intervenció a l'aula, facilitava per una banda tenir una visió general de l'educació de l'alumne durant l'etapa (llarg termini), però per altra banda també permetia tenir concretada la intervenció del mestre a l'aula.

Finalment, cal destacar que "el procediment per cartes de personalització" implicava un canvi en les tasques i funcions, tant del mestre tutor o d'àrea com també del mestre d'educació especial. Així doncs, el mestre tutor o d'àrea no només era un receptor passiu de les orientacions per part de l'especialista, sinó que col·laborava i participava activament en el procés de decisió. A més, el mestre d'educació especial, mitjançant "el procediment per cartes de personalització", prenia un paper més rellevant com a assessor, orientador i coordinador d'aquest procés de decisió acompanyant el mestre tutor o d'àrea a l'hora de fer possible l'atenció de l'alumne dins l'aula ordinària, donant a conèixer procediments per tal de planificar individualitzadament, orientant sobre l'aplicació de metodologies flexibles, donant suport directe dins l'aula...

Paral·lelament a aquests i altres estudis, el GRAD (Pujolàs i Pedragosa, 2003; Lago, Naranjo, Padrós, Pedragosa, Pujolàs, Riera, Ruiz, Soldevila, 2006) i concretament en la línia de recerca dirigida pel Dr. Ruiz, s'ha continuat avançant en relació als processos de planificació curricular. Hem de fer especial menció a Ruiz (2008a) on es presenta el model Disseny de Programacions Múltiples i Plans Educatius Individualitzats (DPM-PEI), clarament orientat als principis de l'escola inclusiva i que representa la consolidació d'aquest i altres projectes desenvolupats en el context del GRAD.

Malgrat tot, però, des de la mateixa recerca Pedragosa (2003) i en els objectius del pla de treball del propi GRAD previstos per al curs 2007/2008 i els precedents, s'apunten la necessitat de continuar avançant en la concreció dels formats de treball i dels procediments per a la realització dels processos de planificació individualitzada a partir dels resultats obtinguts fins al moment. A més, tenint en compte l'escassetat de recerques en aquest àmbit, calia continuar treballant en la realització d'estudis empírics que validessin l'eficàcia dels plantejaments exposats en el conjunt del GRAD i, concretament, de la línia de treball sobre personalització de l'ensenyament en un marc inclusiu.

5.2 Plantejament del problema i dilemes

Un dels principals reptes de l'educació al segle XXI radica en poder garantir una educació de qualitat i adequada a les necessitats d'un alumnat cada dia més divers.

Des d'aquesta òptica, es fa indispensable preparar els centres educatius i els professionals de l'ensenyament amb un repertori d'eines i de recursos que facin possible aquesta realitat i, per tant, l'atenció educativa de tots els alumnes en l'entorn natural d'aprenentatge.

En aquest sentit, la realització dels processos de planificació individualitzada ha propiciat tot un seguit de canvis en l'atenció educativa dels alumnes que experimenten barreres per a l'aprenentatge que, en el seu conjunt, determinen noves maneres d'intervenció i de treball per als professionals de l'ensenyament.

Ja ho hem anat destacant al llarg de tot el document, de fet hem insistit considerablement, en el fet de la planificació individualitzada com una de les "bones pràctiques educatives" per a la inclusió escolar. No obstant això, tal i com hem anat destacant, malgrat disposar de recursos i procediments validats per la recerca, avui per avui tenim insuficientment resoltes moltes d'aquestes qüestions.

En els darrers anys, s'han anat multiplicant les publicacions de guies i suports tècnics entorn del desenvolupament dels processos de planificació individualitzada, sobretot en la realització dels IEP sorgits arrel de les dificultats o mancances identificades en els mateixos processos (Nebraska Department of Education, 1998; U.S. Department of Education, 2000; Ministry of Education of Ontario, 2004; entre altres). D'aquí que, per exemple, Smith (2001) i Fish (2008) advertissin sobre l'escassa participació dels pares en molts d'aquests processos. També sobre els elements que poden incidir negativament en el fet de trobar acords entre els membres de l'equip de l'IEP descrites per McKellar (1991). O la manca de vinculació entre els estàndards o el currículum general i les propostes d'IEP elaborades, analitzades àmpliament per Ford, Davern i Snhorr (1992a i 1992b).

D'una manera més concreta, en el que refereix al nostre context educatiu, hem de remetre'ns a les aportacions de Ruiz, (1988b); Ruiz, Pujolàs, Marín, Padrós, Pedragosa i Riera (2002); Ramis i Rosselló (2002) i Echeita (2006) per complementar totes aquestes qüestions i per identificar quins han estat els problemes i dificultats que s'han anat donant en les pràctiques sobre plans individualitzats.

Una de les limitacions importants que es posa de relleu en el conjunt d'aquestes aportacions ha estat el fet de no disposar de normatives clares entorn del procés de personalització del currículum, generant així una sensació d'indefensió i d'inseguretat a molts dels professionals. Això ha promogut que, per exemple, hi hagués una multiplicitat de pràctiques i procediments molt diferenciats d'un sector educatiu o un altre i que aquestes planificacions es realitzessin en funció de criteris i orientacions totalment diferenciats. De fet, ja ho comentàvem a les consideracions finals de Pedragosa (2003), on recollíem que el fet de no tenir normativa clara:

genera incertesa, inseguretat, ineficàcia i manca d'il·lusió en els professionals que han de desenvolupar aquests tipus de processos. Sobretot a nivell dels mestres, a l'hora de fer ACI i, també, en el cas d'altres professionals des serveis educatius com ara els professionals dels EAP, que, d'una o altra manera estarien compresos en algunes parts d'aquests processos.

fa difícil entendre i exercir els drets que es corresponen a pares i alumnes.

fa difícil disposar d'unes mínimes garanties de que els esforços dels professionals i els recursos de tota mena que es proporcionen des dels poders públics siguin prou eficaços i, com major és

la confusió sobre aquests temes, menys garanties podem tenir que tots aquests esforços es dirigeixin cap a fites d'inclusió escolar.

PEDRAGOSA (2003), PÀG. 166

Una segona observació radica en que l'elaboració d'aquests plans individualitzats tampoc s'han realitzat des de paràmetres clarament inclusius. No deixem d'insistir que molts d'aquests processos de presa de decisions s'han realitzat al marge del currículum general, donant lloc a programacions totalment diferenciades o separades del currículum comú o prescriptiu (Brauen, O'Reilli, Moore, 1994).

A més, els processos d'elaboració tampoc s'han caracteritzat per ser processos compartits entre pares, alumnes i mestres (tutors i especialistes), fet que ha ocasionat la gènesi de documents molt tancats o restringits al mestre d'educació especial o altres especialistes. És el que Ruiz (1999) denominava en el seu article "l'efecte delegació".

A més, una tercera barrera amb la qual han topat els processos de planificació individualitzada a casa nostra ha estat que, sovint, els mestres i altres professionals no han entès aquest procés com una eina de millora per a l'atenció educativa dels alumnes amb dificultats i també de la resta del grup classe. De fet, les idees implícites dels mestres entorn d'aquests processos han estat centrades en atribuir poca utilitat als plans individuals, categoritzant-los de documents molt formals, molt burocràtics i fins i tot molt específics o tècnics. Aquest fet, evidentment, no ha contribuït positivament a promoure la reflexió, el debat i l'actualització dels professionals entorn d'aquests temes, relegant-los a processos únicament a l'abast dels especialistes (Huguet, 2006).

Una darrera i quarta consideració és que, avui per avui, els mestres i altres professionals no disposen de procediments prou pràctics i efectius per a la realització d'aquests processos que responguin a aquestes dificultats identificades (Ruiz, 1999). En els casos en què s'elaboren aquestes planificacions, queden "arxivades" sense fer-se'n un ús pràctic i funcional a l'aula; sovint no són el referent per decidir ni el "què", ni el "com", ni l'"on" de l'atenció a l'alumne, ni acostumen a ser el referent per a la seva avaluació personalitzada. En altres casos, l'actitud dels professionals ha estat, per contra, no dissenyar ni desenvolupar plans individualitzats, amb el pretext, per exemple, de la poca compatibilitat d'aquests plans amb el transcurs de la dinàmica de l'aula ordinària.

Una vegada emmarcat aquest conjunt de problemes que han empès la realització la nostra recerca, hem d'apuntar dues limitacions o dilemes importants que han condicionat, també, el desenvolupament de la mateixa.

Per començar, considerem que, si bé un dels objectius principals de la nostra recerca ha estat situar el procés de planificació individualitzada en un enfocament clarament inclusiu, hem de ser conscients que, avui per avui, no existeix un acord comú i generalitzat sobre què és i què no és inclusió escolar (Ainscow, 2005). No obstant això, en el nostre cas hem pres l'opció d'avaluar o definir la inclusivitat de l'atenció educativa proporcionada als alumnes que han participat a l'estudi, des dels paràmetres o indicadors d'"accés", "progrés" i "participació" en el currículum general. Som conscients que aquesta no deixa de ser una decisió o una opció singular;

tanmateix, creiem que, ara com ara, es una de les aproximacions més àmplies per a l'estimació de la qualitat i la quantitat d'inclusió escolar que reben els nostres alumnes.

Una segona reflexió ha estat en la conceptualització del procés de planificació individualitzada en el seu sentit més estricte. Evidentment, la diversitat de pràctiques existents no només a Catalunya i a l'Estat Espanyol, sinó també en la resta del món, ens ha fet prendre partit per unes opcions per sobre d'unes altres. En alguns casos, àmpliament avalades per indicacions i recomanacions internacionals, però en altres recolzades per la nostra singular experiència i sentit comú de les coses. En qualsevol cas, però, unes decisions sempre orientades a reconèixer i atendre el Dret dels alumnes a rebre una atenció de qualitat i a la voluntat de respondre a la responsabilitat del mestre en totes aquestes qüestions, tenint present que, segons Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Park (2003), la competència del mestre és un element clau de tot el procés.

La inexistència avui per avui d'estudis contextualitzats a casa nostra en relació a l'anàlisi en termes d'"accés", "progrés" i "participació" dels alumnes amb necessitats específiques de suport en el si de l'aula ordinària ens ha generat un tercer problema entorn del procés de recerca desenvolupat, ja que, òbviament, no hem disposat de referents per a la conceptualització i anàlisi del que han estat les variables de treball. No obstant això, l'existència de recerques semblants en altres contextos internacionals ens han permès encetar una línia de treball en aquest àmbit i situada en el nostre marc curricular i realitat educativa actual. Alhora, però, moltes d'aquestes recerques s'han centrat, únicament, amb alumnes amb condicions de discapacitat, fet que ha generat, novament, un dilema en el nostre treball, en tant que ens hem hagut de qüestionar contínuament l'exportació d'unes recomanacions o conclusions de recerca en unes condicions d'estudi o subjectes diferents.

En aquest sentit, ens hem hagut de plantejar quines eren les prioritats que, des del nostre punt de vista, havien de guiar els processos d'atenció als alumnes amb dificultats a l'aula en un context normatiu indefinit però en un marc institucional determinat. El nostre punt de partida ha estat la premissa que, per tal de proporcionar una resposta educativa de qualitat des de paràmetres d'inclusió escolar, s'han de planificar, s'han d'ordenar i sistematitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que aquests no resulten de l'atzar (Farrell, 2000) i que a més a més, d'acord a les aportacions de Cushing, Clark, Carter i Kennedy (2005), fer-ho de manera inclusiva i vinculada al currículum general no significa renunciar a la individualitat de les necessitats que pugui presentar l'alumnat.

5.3 Propòsits de la investigació

Amb tot, un dels propòsits principals amb l'aplicació del DPM-PEI per a l'elaboració dels plans individualitzats és contribuir a entendre l'educació especial, i, per tant, les tècniques, estratègies i procediments que planteja, com un recurs o com una eina per al mestre de l'aula en la millora i atenció de tots els seus alumnes. En aquest cas, els processos de planificació haurien de suposar una presa de decisions entorn de la programació d'aula, de les estratègies d'instrucció o d'avaluació per a una optimització i millora d'aquesta programació de base, però no únicament com a

estratègia per a un determinat alumne, sinó per al conjunt del grup classe en general (Echeita i Sandoval, 2002).

D'aquí que sigui especialment rellevant apropar els processos de planificació individualitzada als mestres generalistes de l'aula (donant a conèixer les seves finalitats, proporcionant processos clars i funcionals...), i la figura del mestre d'educació especial com a col·laborador, assessor i orientador en l'atenció educativa dels alumnes dins l'aula ordinària, ja sigui en la implementació de metodologies diversificades de treball a l'aula, de control i establiment del clima positiu de l'aula i, òbviament, mitjançant l'ús de tècniques i estratègies de planificació individualitzada. Entenem aquesta col·laboració en la línia de Jitendra, Edwards, Choutka, Treadway, (2002).

Complementàriament, aquesta recerca ens hauria de permetre disposar d'indicadors objectivables del grau d'"accés", "progrés" i "participació" dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, en el si del currículum general. D'aquesta manera estarem en disposició de poder avaluar quantitativament i qualitativament aspectes referits a la qualitat de l'atenció dels alumnes en els contextos normalitzats d'aprenentatge i disposar d'un primer instrument de treball que podrà donar lloc a nous estudis d'investigació en la línia de Wehmeyer (2003a).

Paral·lelament a les observacions anteriors, un tercer propòsit de la recerca radica en mostrar que els processos de planificació individualitzada poden ser una bona eina d'ajuda per als mestres i altres professionals per dur a terme una atenció més inclusiva dels alumnes i, per tant, que aquesta atenció personalitzada es doni en un marc educatiu ordinari i a partir del currículum general.

CAPÍTOL 6 PLANTEJAMENT DE LA RECERCA: OBJECTIUS I HIPÒTESIS

Considerats els antecedents, els dilemes i els propòsits generals de la investigació, a continuació relacionem de manera més concreta el conjunt d'objectius específics de la recerca, així com també la hipòtesi de treball que justifica tot el disseny i procediment que en els capítols següents descriurem de manera més detallada.

6.1 Objectius

Els objectius que emmarquen aquesta recerca responen a un intent general de valorar els efectes del model DPM-PEI per a la planificació individualitzada però, d'una manera més concreta, es poden diferenciar en dos grups. En primer lloc, aquells objectius que fan referència a la concreció i aplicació d'un procediment de treball per al disseny i elaboració de plans individualitzats, en el nostre cas de "PEI d'aula" i "PEI ampli" i, en segon lloc, aquell grup d'objectius que pretenen analitzar empíricament els efectes que aquests processos han representat en l'"accés", "progrés" i "participació" dels alumnes amb necessitats específiques de suport que han participat a l'estudi i la valoració que en fan les seves mestres, tant des del punt de vista del propi alumne com també com a professionals de l'educació.

La recerca té com a objectius:

1. Aportar noves evidències empíriques que contribueixin a entendre la planificació individualitzada i l'elaboració de plans individualitzats, com a una "bona pràctica" educativa en relació a l'atenció d'alumnes amb necessitats específiques de suport en el context de l'aula ordinària.
2. Contribuir a la clarificació i a la conceptualització de les tres variables dependents (accés, progrés i participació) a partir d'un enfocament inclusiu per comprovar la capacitat del DPM-PEI per incidir en la millora d'aquestes tres variables.
3. Dissenyar un instrument contextualitzat en el nostre entorn educatiu, que permeti realitzar l'anàlisi, a partir de l'observació a l'aula, de les variables "accés", "progrés" i "participació" a l'aula en la línia dels treballs iniciats per Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker i Agran (2003).
4. Considerar les qualitats dels formats del DPM-PEI en relació al currículum general plantejat a partir de la LOE (2006) i les disposicions posteriors. Estudi de la compatibilitat i coherència del DPM-PEI al currículum vigent.
5. Identificar punts forts i punts febles en el procés del DPM-PEI i en les maneres de treball en l'elaboració de plans individualitzats, que puguin resultar de fàcil maneig pels mestres en la presa de decisions

de l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats específiques de suport.

6. Identificar possibles estratègies de personalització més a l'abast del professorat en el disseny dels plans individualitzats, que proveeixen d'un major accés, participació i progrés dels alumnes en el currículum general.

6.2 Hipòtesi

La hipòtesi de la recerca és:

Si planifiquem individualitzadament els suports específics que poden necessitar alumnes amb dificultats per aprendre a l'aula ordinària, d'acord amb l'enfocament DPM-PEI (format i protocol), llavors s'observarà una tendència de millora en l'"accés", la "participació" i el "progrés" d'aquests alumnes en relació al currículum general que s'imparteix a l'aula.

CAPÍTOL 7 LA VARIABLE INDEPENDENT: EL “PEI D’AULA” I EL “PEI AMPLI”

En aquest capítol, exposem els trets més rellevants i significatius sobre la conceptualització i sobre el procediment que hem desenvolupat en la part experimental de l’estudi, ja sigui en l’elaboració com aplicació del “PEI d’aula” i el “PEI ampli”. Cal tenir en compte que tant el procediment com les bases fonamentals del model es van donar a conèixer al professorat en les successives sessions de treball, d’acord a com s’anava avançant en la recerca.

7.1 Algunes consideracions prèvies

El procés de planificació individualitzada plantejat en fase experimental de l’estudi ha estat a partir del model DPM-PEI (Ruiz, 2008a) no obstant això, abans d’entrar a fons amb la concreció del que n’ha suposat l’aplicació experimental del DPM-PEI, volem fer notar unes consideracions prèvies, que han condicionat alguns elements de l’aplicació experimental d’aquest model.

En primer lloc, cal apuntar que l’aplicació del procés de planificació individualitzada a través del DPM-PEI ha vingut marcada per una manca de concreció per part de les regulacions vigents en relació a tots aquests aspectes. En aquest sentit, doncs, donada l’“ambigüitat” en què ens hem trobat, hem determinat que el resultat d’aquest procés de decisió podria denominar-se pla individualitzat, pla educatiu individualitzat o adaptació curricular individualitzada. En el nostre cas ho hem denominat Pla Educatiu Individualitzat, d’acord a Ruiz (2008a). D’altra banda, l’aplicació del procediment es planteja de manera coherent amb les noves disposicions de la LOE (2006) i la seva estructura curricular, si bé la denominació seria “Pla Individualitzat”.

Assumim que el procés de planificació individualitzada esdevé una “bona pràctica” educativa, tal i com ha identificat la UNESCO (2001a,b) i altres institucions (AEDEE, 2003b i 2006), per tal que tots els alumnes puguin arribar al màxim desenvolupament i disposar d’una atenció adaptada a les seves necessitats. A més, també aquestes planificacions poden suposar una millora o enriquiment de les bases curriculars comunes. Així doncs, tot el model desenvolupat en la part experimental s’ha plantejat en la línia de les indicacions i recomanacions de la UNESCO i l’Agència Europea per al Desenvolupament de l’Educació Especial.

Pel que fa a la participació dels pares, al llarg del procés d’elaboració de la planificació individualitzada s’ha considerat la seva opinió per tal que manifestessin la seva conformitat al pla en exercici del dret que tenen de poder participar en tot el que afecta a l’atenció dels seus fills. També hem contemplat la pròpia participació de l’alumne en els processos de planificació i avaluació del pla. En aquesta línia, hem partit de les indicacions i altres orientacions que planteja el moviment de *planificació centrada en la persona* ja descrit en l’apartat 4.4 d’aquest mateix informe de tesi.

En el nostre cas, hem procurat plantejar un procediment universal que pugui ser d'aplicació per un mestre d'aula, amb més o menys col·laboració d'altres professionals especialistes. No obstant això, som conscients que un procés més compartit (mestres, especialistes, alumne, pares...) incrementa coherència i exhaustivitat al procés (Knowlton, 1998; Konrad, 2008).

Com a propòsits i finalitats del pla hem prioritzat que aquest serveixi per determinar els objectius d'aprenentatge i les fites educatives d'aquest alumne, a més a més de preparar els contextos instruccionals i d'avaluació de l'alumne. Concretament, es refereix a l'apartat d'avaluació; aquest inclou l'avaluació del dia a dia (PEI aula), reflexions sobre com s'avaluarà l'alumne a final de cicle i les tècniques generals d'avaluació que s'empraran.

Inicialment el procediment està pensat per a alumnes que poden manifestar dificultats per seguir el procés d'aprenentatge (nens amb necessitats específiques de suport), encara que lògicament el resultat del procediment serà diferent en funció de les condicions singulars d'aprenentatge que presenti cadascun dels alumnes.

D'acord amb la UNESCO (2001b), hem previst que el procediment s'emprés per a tots aquells alumnes que presentin dificultats per "participar amb èxit en el procés d'aprenentatge".

Un dels punts crítics dels processos de planificació individualitzada radica en els criteris i determinacions per a l'inici del propi pla, ja que actualment no disposem de criteris prou funcionals per concretar en quines condicions i situacions cal iniciar l'elaboració d'un pla. En els alumnes nouvinguts està més definit per la pròpia condició de nouvingut (menys de dos anys d'arribada al nostre país), però en el cas d'alumnes amb altres situacions d'aprenentatge es pot iniciar tan bon punt es cregui que l'alumne mostra dificultats per progressar, participar en relació al currículum previst.

En el nostre plantejament hem considerat indicat iniciar un pla quan des de l'equip de professionals s'estima que s'han experimentat problemes i dificultats en relació al progrés de l'alumne. D'aquí que es proposi començar amb l'elaboració del "PEI d'aula" i, quan es fa necessari un marc més ampli d'actuació, es concreta el "PEI ampli" que servirà com a nou marc de decisió del "PEI d'aula".

En el "PEI ampli", més que fer una relació molt àmplia d'objectius, hem emfasitzat el prendre acords sobre com anar concretant nous objectius. Entenem que tot procés de planificació té la finalitat d'anticipar el procés d'ensenyament i aprenentatge del nen i, per tant, de preveure el que succeirà a fi d'anar-lo ajudant, tant a curt com a llarg termini.

El principal referent de treball han estat les programacions d'aula, tot i que haguera estat desitjable treballar a partir de programacions múltiples que s'haguessin elaborat des de la perspectiva del disseny universal de l'aprenentatge. Aleshores, el "PEI d'aula" s'hauria convertit en una selecció de les opcions múltiples previstes.

Amb anterioritat a l'elaboració dels plans individualitzats, hem considerat tota la informació actualitzada de la situació d'aprenentatge de l'alumne derivada del procés d'avaluació psicopedagògica realitzada a l'inici del pla. D'acord amb Massanari (2002); Nolet, McLaughlin (2005), abans de prendre qualsevol decisió és important

disposar de la màxima informació possible sobre el currículum general, així com també de les condicions específiques de l'alumne.

Encara que la durada o els terminis per a l'elaboració dels plans individualitzats no estan preestablerts administrativament, en la nostra proposta de treball hem estimat que aquests incloguin decisions a curt i a llarg termini amb possibilitat constant de revisió. Ja que així permet incloure nous suports i serveis, d'acord a les noves necessitats i condicions que puguin anar sorgint. Ens hem distanciat d'aquells enfocaments que defensen un concepte més tancat de la planificació individualitzada (Puigdellívol, 1992; Garrido, 1993), procurant per una flexibilitat i ajust constant.

El "PEI d'aula" s'ha articulats a partir de l'atenció que l'alumne rep dins l'escola i per possibilitar-ne el seu màxim aprenentatge a l'aula, mentre que el "PEI ampli" s'ha plantejat amb un horitzó que vol anar més enllà de l'escola i en el qual preveu prendre decisions sobre altres aspectes referents a l'entorn social, familiar o mèdic de l'alumne. A més a més, hem procurat que s'incloguessin opcions de millora de l'accessibilitat general dels entorns d'aprenentatge.

7.2 El "PEI d'aula"

La realització del "PEI d'aula" en la fase experimental del nostre estudi s'ha desenvolupat a partir dels formats de treball exposats en l'annex 44 i d'acord als següents punts:

7.2.1 Criteris per a la determinació de l'inici del procediment de "PEI d'aula"

El punt de partida per a l'elaboració del "PEI d'aula" han estat les següents constatacions o la presència d'indicis raonables sobre aquestes qüestions:

- Em trobo davant un alumne al qual necessito ajustar l'avaluació per tal que experimenti èxit?
- L'alumne no progressa de la mateixa manera que els altres?
- He de valorar si l'alumne necessita algunes ajudes i suports extres que la resta de companys?
- No entén el que jo explico?
- Ha mostrat dificultats anteriorment a l'escola?
- No té una participació plena a l'aula?
- Té discapacitat?

En la part experimental, aquestes preguntes van quedar recollides en el qüestionari 2 que van respondre les mestres participants en l'estudi i que podem veure a l'annex 1.

7.2.2 Elements que han configurat el "PEI d'aula"

En el nostre disseny hem articulats el "PEI d'aula" paral·lelament als diferents components de la programació d'aula; en aquest sentit, s'inclou un primer apartat

referent als objectius i prioritats singulars per a l'alumne (Bloom, 1969). En segon lloc es concreten els canvis en relació als continguts que treballarà l'alumne d'acord a la nova estructura i concreció plantejada a la LOE (2006) a partir dels blocs de continguts. En tercer lloc es referencien els canvis en les activitats i opcions de treball a l'aula tot estimant els ajuts (físics, materials, naturals...) que es proveiran. En els dos darrers apartats del "PEI d'aula" s'inclouran els canvis en relació a les activitats d'avaluació i en els criteris d'avaluació expressats en termes d'evidències de progrés.

7.2.3 Procediment de realització

El procés d'elaboració va suposar seguir uns passos. Cal dir que tot aquest procés de realització està en base a Ruiz (2008a), i manté paral·lelisme amb Ruiz (1997). En concret van ser els següents:

- (1) Identificació de les necessitats de l'alumne a partir dels resultats en l'avaluació psicopedagògica i altres informacions recollides. Mitjançant aquesta identificació de necessitats es va iniciar una revisió de la programació d'aula per valorar si els objectius didàctics de la programació eren els més indicats per a l'alumne, atenent a les seves condicions d'aprenentatge. Vam determinar quines eren les seves prioritats en relació a aquests objectius. Per al disseny dels objectius vam optar per formulacions més àmplies i obertes, tal i com suggereixen Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker i Agran (2003), ja que això permetia un millor ajust a les necessitats de l'alumnat.
- (2) Relacionar els objectius amb els continguts de la programació, estimant quins eren els més prioritaris. Tot prioritzant els tipus de continguts (procedimentals, actitudinals o conceptuals) i d'acord als diferents blocs de continguts de l'àrea. Decidíem sobre quin seria el treball de competències bàsiques que prevèiem amb l'alumne.
- (3) Revisió de les sessions de classe d'acord a les seqüències d'activitats previstes. Ens preguntàvem quins canvis calia fer i concretàvem ajustaments per a l'alumne. Preparàvem el material necessari. Determinàvem orientacions metodològiques específiques o estratègies individualitzades que crèiem oportunes.
- (4) Valorar la necessitat d'ajustar les activitats d'avaluació i dels mateixos criteris. Determinació de les fites previstes per assolir en el cas de l'alumne, prenent com a referents de més a llarg termini els criteris d'avaluació de cicle.
- (5) Aplicació dels canvis i decisions a l'aula.
- (6) Revisió del disseny i aplicació del pla.

7.3 El "PEI ampli"

La realització del "PEI ampli" complementa el procés de presa de decisions que s'ha realitzat d'una manera molt puntual en base als "PEI d'aula". Aquest "PEI ampli" implica anar més enllà del dia a dia i considerar el conjunt de l'atenció

educativa que rep l'alumne en un període de temps més llarg, ja sigui un trimestre, un curs o un cicle. A més a més, el "PEI ampli" permet donar coherència i continuïtat a les intervencions que diferents especialistes poden realitzar simultàniament, ja que en concreta les principals prioritats.

Com en tot procés de PEI les decisions es prenen de manera provisional i poden ser revisades en qualsevol moment. La principal finalitat del "PEI ampli" és poder proporcionar un "full de ruta" sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge amb l'alumne, ja que si únicament ens basem amb les decisions de "PEI d'aula" podem perdre el sentit més general de la seva atenció.

En la recerca que ens ocupa, la realització del "PEI ampli" es va desenvolupar a partir dels formats de treball que es recullen en l'annex 6 i d'acord als diferents punts que segueixen a continuació.

7.3.1 Inici del procediment

El "PEI ampli" vam iniciar-lo una vegada elaborats els "PEI d'aula" i a partir dels quals s'havia determinat que calia emprendre mesures de caràcter més significatiu per a l'alumne. A més, també es valorava necessari el fet de portar a terme un seguiment i avaluació continuat de tot el procés d'individualització de l'ensenyament i l'atenció rebuda per part d'aquest alumne.

7.3.2 Elements que configuren el "PEI ampli"

En les diferents aportacions de Ruiz (2003, 2008a) s'han expressat diferents opcions per a l'estructuració del "PEI ampli"; en el nostre cas, vam escollir els següents apartats entenent que, en la situació contextual que ens ocupava, esdevenien els apartats més rellevants.

En primer lloc vam incloure un apartat de dades de l'alumne, de l'equip de PEI, de la família i del propi PEI, amb un pretext de formalitzar el procés i tenir tota la informació rellevant a l'abast. En la mateixa línia, vam afegir un recull de les principals informacions de l'avaluació psicopedagògica expressats en termes de punts forts i febles. Un altre apartat ha estat el de "prioritats educatives", en el qual vam incloure els principals focus de l'atenció a l'alumne; en aquest cas, hem considerat principalment l'àmbit educatiu, però prevèiem també prendre decisions sobre altres àmbits del desenvolupament. Vam afegir, també, un altre apartat on descrivíem els suports (tècnics, humans o materials) necessaris per al període de PEI.

En un cinquè apartat, el "PEI ampli" incloïa tot el conjunt de "PEI d'aula" elaborats al llarg del temps. Finalment, el "PEI ampli" establia el procediment i els criteris d'avaluació previstos a final de cicle, així com també el recull d'acords sobre el seguiment i actualització dels PEI.

7.3.3 Procediment del "PEI ampli"

Per a la realització del "PEI ampli" es va procedir a partir de sis passos determinats:

- (1) Compleció dels apartats referents a les dades de l'alumne, de l'equip de PEI i del propi PEI.

- (2) Revisió dels punts forts i febles de l'alumne identificats en el procés d'avaluació psicopedagògica prèvia o durant el seguiment realitzat a l'alumne.
- (3) Estimació de prioritats educatives en relació als diferents àmbits de desenvolupament i d'acord a les diferents àrees curriculars. Addició de noves prioritats si es creu oportú i d'acord als continguts establerts pel conjunt del cicle.
- (4) Determinació de suports (tècnics, humans i/o materials) necessaris per al període PEI, conjuntament amb els serveis i professionals especialistes.
- (5) Establiment del procediment i criteris d'avaluació previstos al final de cicle en base als criteris d'avaluació de cicle. Determinació de la freqüència d'avaluació i els instruments, tècniques o maneres d'avaluació.
- (6) Concreció dels acords de la sessió i determinació de noves actuacions del PEI.

Amb la finalització d'aquest capítol volem deixar clars quins són els principis que han estat el referent per al disseny i desenvolupament de les planificacions individualitzades dels alumnes que han participat en l'estudi. Si bé per a cadascun d'ells el procés de decisió s'ha concretat de manera diferent, sí que en els tres casos hem compartit un marc general d'actuació i de procediment, que volíem deixar explícit per a la comprensió general del que ha estat l'eix central de la investigació.

CAPÍTOL 8 MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ

Al llarg d'aquest vuitè capítol descriurem els elements que constitueixen la metodologia d'investigació d'aquest estudi. Iniciarem aquest apartat amb els punts 8.1 i 8.2, descrivint quins han estat els criteris que han determinat la selecció del centre i de la mostra de subjectes per a l'estudi. En el punt 8.3 situem breument les variables dependents i independents de l'estudi amb un intent de contextualitzar i entendre el punt 8.4 d'aquest capítol, que situa l'operativització de les variables dependents.

En l'apartat 8.5 justifiquem el tipus d'estudi emprat així com també les principals característiques que el defineixen.

D'acord al cronograma de la recerca, hem cregut convenient diferenciar algunes actuacions que s'han realitzat de manera prèvia a la pròpia investigació, ja sigui en l'elaboració i disseny d'instruments per a la recollida d'informació com també al procés de negociació inicial i de recollida de dades. Aquestes actuacions les trobem descrites en l'apartat 8.6.

El punt 8.7 constitueix la part fonamental de l'estudi, en tant que descriu tot el procediment desenvolupat en les dues condicions experimentals del mateix, ja sigui en l'establiment de la línia base com en la pròpia fase experimental.

Finalment, en el darrer punt 8.8 d'aquest capítol hi trobem desenvolupats tots els instruments i tècniques per a la recollida d'informació.

8.1 Criteris per a la selecció del centre

A finals del curs 2006/2007 el centre experimental, a través del seu servei de psicologia, es va posar en contacte amb el GRAD de la Universitat de Vic per respondre a una demanda de formació –que s'havia identificat des del propi centre– sobre la millora les pràctiques relacionades amb la personalització del currículum. Es tractava d'un àmbit on s'havien detectat certes dificultats i es creia convenient iniciar algun tipus d'actuació al respecte.

D'aquí que des del GRAD vam plantejar a la direcció de ser el centre on desenvolupar la part experimental de la recerca. En primer lloc, perquè la demanda d'iniciar propostes de millora partia del mateix equip directiu i claustre de professors, recolzats pel servei de psicologia. En segon lloc, es tractava d'un centre educatiu que havia definit en els seus objectius de millora⁴⁰ l'avenç cap a propostes inclusives a l'aula. En tercer lloc, cal afegir que des del servei de psicologia ja es coneixia globalment la línia de treball del GRAD i semblava que podia respondre a les necessitats de l'escola. I finalment, en el centre no s'havia iniciat cap tipus d'actuació prèvia entorn del tema de personalització del currículum que pogués interferir en l'aplicació i avaluació del procediment plantejat en la nostra recerca.

⁴⁰ En el marc d'un projecte d'innovació pedagògica dins les activitats del Pla Triennal de 2006-2009 corresponent al curs 2007/2008.

A més a més, concretament en el cas de segon curs de cycle inicial, les mestres havien identificat la situació de diferents alumnes amb unes dificultats per a l'aprenentatge i per als quals semblava indicat iniciar un procés de personalització de l'ensenyament. Òbviament, aquest fet permetia disposar de tres grups classe diferents (amb alumnes diferents), amb tres mestres diferents, però amb una programació curricular de base paral·lela en l'ús del llibre de text, activitats complementàries i dinàmiques de treball.

La sol·licitud de col·laboració es va fer, a més, individualment amb cadascuna de les tres tutores, explicant-los breument la recerca que volíem desenvolupar i acordant la dinàmica de treball que establiríem. A grans trets, aquesta, implicava realitzar una entrevista inicial per tal de determinar la situació d'aprenentatge dels alumnes, la realització de les observacions de les seves sessions de matemàtiques amb tot el grup classe, l'elaboració dels "PEI d'aula" i "PEI ampli" per als alumnes en les sessions de treball amb la investigadora i la realització d'una entrevista posterior per a la valoració de l'experiència i dels resultats. En aquesta sol·licitud de col·laboració també es va demanar a les mestres que responguessin els qüestionaris de situació inicial i de valoració final.

Considerant aquestes prèvies, i comptant amb el compromís de l'escola i les mestres tutores, vam valorar satisfactòriament la realització i contextualització de la recerca en aquest centre.

8.2 Procediment i criteris per a la selecció dels subjectes

Vam seleccionar tres alumnes identificats amb necessitats específiques de suport que havien estat atesos des del servei d'educació especial a l'etapa d'educació infantil i durant el primer curs de l'educació primària.

Aquests tres alumnes, durant el curs 2007/2008, cursaven segon d'educació primària i encara continuaven en seguiment per part del servei d'educació especial i, de manera més directa, eren atesos individualment i en petit grup per part de la mestra d'educació especial amb una mitjana de tres hores setmanals a l'àrea de llengua. Pel que fa a les altres àrees rebien, puntualment, el suport de la mestra de reforç en el marc de l'aula ordinària.

Es tractava de tres alumnes escolaritzats des de P3 a l'escola i amb un seguiment continuat i normalitzat de l'etapa d'educació infantil i primària, però manifestant dificultats importants des dels inicis.

En relació a l'àrea de matemàtiques, els tres alumnes seguien el seu procés d'aprenentatge en el si de l'aula ordinària sense cap tipus d'adaptació concreta, encara que tots ells presentaven dificultats en el seguiment global dels continguts. Amb anterioritat a la nostra intervenció, cap dels alumnes havia estat treballant amb material adaptat o individualitzat.

El procés de selecció de l'alumnat es va fer a partir d'una entrevista amb la psicopedagoga del centre, i una amb les mestres tutores de cadascun dels tres grups (veure annexos 54 i 55). El punt de partida va ser que en els tres casos s'havia determinat la necessitat d'elaborar una adaptació curricular de l'àrea de

matemàtiques segons els criteris de l'escola⁴¹. A més a més, de manera escrita, cada mestra, després de respondre les preguntes del qüestionari 2 (annex 2) referent a l'inici del procediment de "PEI d'aula", manifestava:

- Resultats molt pobres en els aprenentatges bàsics de l'àrea de manera reiterada i continuada al llarg del curs.
- Dificultats per al seguiment continuat del ritme i continguts de la classe a l'àrea de matemàtiques.
- Necessitats d'ajustar els criteris d'avaluació davant continuades situacions de poc èxit.

En els apartats següents sintetitzarem algunes de les informacions més rellevants de cadascun dels tres subjectes de l'estudi. Les vam obtenir a partir dels resultats dels alumnes en les proves psicomètriques aplicades per part del servei de psicologia del centre, així com també d'algunes de les observacions que vam poder recollir en les nostres estades a l'aula i del recull de les diferents entrevistes i sessions de treball mantingudes amb les mestres. Per a cada subjecte, també, s'indiquen els ítems que les mateixes mestres havien inclòs en els informes lliurats als pares al final del primer i segon trimestre. No es va disposar d'altres informes psicopedagògics dels alumnes.

8.2.1 Subjecte A

El subjecte A durant el curs 2007/2008 tenia 8 anys, ja que va iniciar l'etapa d'educació primària un any més tard, donat que va repetir P5. Els resultats de les proves psicopedagògiques realitzades pel servei de psicologia de l'escola durant el curs 2006/2007 mostraven en el WISC-IV⁴² els següents resultats:

Comprensió verbal	83
Raonament perceptiu	81
Memòria de treball	54
Velocitat de processament	67
QI total	67

Taula 4: Resultats WISC-IV Subjecte A

⁴¹ Tot i que a nivell de centre no hi havia cap document en el qual es recollís de manera explícita es criteris per a la realització d'un procés d'adaptació del currículum, des de l'entrevista amb els responsables de la comissió d'atenció a la diversitat es procedia a la realització d'una ACI quan el nivell de l'alumne es mostrava, almenys, uns dos cursos inferior a l'actual. A més a més, es procedia a la realització d'ACI en els alumnes que disposaven de dictamen d'escolarització.

⁴² L'escala de Wechsler-Bellevue (Wisch-IV) té un temps d'aplicació d'unes dues hores aproximadament i contempla 15 tests si s'aplica en la seva totalitat. El WISC-IV proporciona cinc puntuacions principals: una mesura de la capacitat intel·lectual general, quocient d'intel·ligència total (CIT), i quatre índexs principals: comprensió verbal (CV), raonament perceptiu (RP), memòria de treball (MT) i velocitat de processament (VP). Aquesta estructura, que abandona la clàssica dicotomia entre CI verbal i CI manipulatiu, es basa en els resultats de les anàlisis factorials i incorpora els enfocaments teòrics actuals i els avenços de la investigació sobre les capacitats cognitives.

A partir dels nostres contactes a l'aula i de les entrevistes realitzades a la mestra i a la psicopedagoga del centre, vam poder recollir que el subjecte A era una nena molt presumida i en els treballs molt polida. Mantenia molt bona relació amb la companya del costat que era una nena aplicada però alhora una mica xerraire.

El subjecte A intervenia molt poc espontàniament a l'aula, únicament quan era sol·licitada per la mestra, i quan aquesta li preguntava no tenia cap reticència a respondre i ho feia còmodament. De fet, quan no sabia fer alguna tasca recorria amb facilitat a la mestra i esporàdicament als seus companys.

Es passava moltes estones observadora de la classe, tot mirant què passava però, en general, desconnectada dels continguts, bromes o altres esdeveniments de la classe. En la realització dels exercicis anava molt a poc a poc i sovint tendia a copiar dels companys del costat o bé de les respostes que s'escrivien a la pissarra. En relació al llenguatge oral presentava un bon nivell d'expressió i se l'entenia amb facilitat. A nivell del codi escrit, feia bona lletra i tenia bona capacitat de còpia tot i que mostrava dificultat per comprendre textos senzills.

Per les informacions recollides amb els intercanvis amb la mestra, la família era conscient de les dificultats que presentava i es mostrava receptiva a les propostes que feia l'escola per a la millora de l'aprenentatge de la seva filla; tot i això, la mestra considerava que no hi havia una implicació plena en proporcionar suport, ajuda i atencions des de casa per millorar aquesta situació.

En els informes del primer i segon trimestre del curs 2007/2008 que la mestra va fer arribar als pares, s'expressaven els següents ítems:

Primer trimestre:

Actituds, valors i normes globals

- Es distreu amb facilitat
- Participa a classe
- Li costa seguir les normes i les tasques de la classe. Necessita ajuda de l'adult
- Li agrada comunicar-se

Segon trimestre:

Desenvolupament maduratiu

- Es mostra alegre en general
- Li costa fer un treball autònom
- Està motivada per les tasques escolars

Actituds, valors i normes globals:

- És respectuosa amb el material propi i dels altres
- Atén a les normes de classe

- Es cansa habitualment i té poca atenció continuada
- Té adquirits els hàbits bàsics d'ordre

La mestra manifestava que l'alumna no havia assolit els objectius mínims de les àrees instrumentals de primer curs i que, a més, presentava un gran dèficit d'atenció que ella mateixa havia observat en les diferents àrees curriculars. Habitualment no seguia les seves explicacions i precisava en tot moment d'instruccions complementàries sobre els continguts i les tasques a realitzar. La necessitat d'atenció individualitzada era constant.

Les dificultats al curs de segon seguien de manera significativa, tot i l'atenció que l'alumna havia rebut des de P4 per part de l'especialista d'educació especial i el fet de romandre un any més al cicle en el curs de P5. La participació a l'aula del subjecte A era molt pobre i sovint es trobava absent de la dinàmica de l'aula, es distreia amb facilitat i el seu moviment de mans i peus era continuat. La mestra manifestava que tenia *dificultats perquè experimentés èxit amb les propostes adreçades al grup en general*, per això creia que *necessitava ajudes i suports complementaris per continuar progressant en l'aprenentatge*. La valoració global del primer i segon trimestre de l'àrea de matemàtiques va ser de "necessita millorar".

8.2.2 Subjecte B

El subjecte B durant el curs 2007/2008 tenia 7 anys i formava part del grup de 2n B de l'escola. Els resultats obtinguts en les proves psicopedagògiques realitzades pel servei de psicologia del centre durant el curs 2007/2008 mostraven els següents resultats en el WISC-IV:

Comprensió verbal	58
Raonament perceptiu	97
Memòria de treball	91
Velocitat de processament	112
QI total	82

Taula 5: Resultats WISC-IV Subjecte B

Pel que vam poder observar a l'aula i a partir de les aportacions de la mestra i la psicopedagoga del centre, aquesta alumna es mostrava molt poc activa a la classe i només interactuava amb la mestra o els seus companys en situacions molt puntuals i sota demanda. No hi havia contacte espontani amb la mestra sense que prèviament no hi hagués hagut una demanda per part d'aquesta. Tot i així, es mostrava obedient i responia a les tasques encomanades. Mantenien contactes molt puntuals amb els companys de classe, diríem que hi havia un grup d'alumnes a qui s'hi adreçava amb certa freqüència (tres o quatre) i, en canvi, amb un altre grup (la resta de companys), on no hi tenia cap tipus de relació recíproca, de fet, la mestra havia detectat algunes situacions puntuals d'aïllament i rebuig per part del grup envers aquesta alumna. Es mostrava molt tímida a classe encara que en situació de petit grup era oberta i participativa.

En els contactes que vam mantenir a l'aula, l'alumna presentava un nivell de motivació –envers l'escola i les matemàtiques– molt baix, fet que generava que es desconnectés habitualment de la dinàmica del grup classe: tancant-se a mirar altres pàgines del llibre, tirar els llapis o gomes al terra, buscant coses a dins el calaix... Sovint inventava resultats en els exercicis que no sabia resoldre i després ho corregia correctament de la pissarra. Constantment estava esborrant i rectificat els exercicis. Quan sabia fer l'activitat s'hi posava concentradament i podia treballar autònomament al marge del soroll i altres distorsions que hi poguessin haver.

A nivell de llenguatge oral, el seu to de veu era molt baix tot i que l'expressió era força correcta atenent a la seva edat i que la seva llengua familiar era una altra. A nivell escrit llegia amb moltes dificultats i amb una pobra comprensió. Presentava dificultats per escriure frases i textos sencers. Tenia una bona capacitat de còpia. El seu traç era gran i irregular, generalment presentava els treballs nets i endreçats.

La mestra comentava que la situació familiar del subjecte B era complicada, ja que tot i que hi havia dues germanes grans que la podrien ajudar amb els estudis (que estaven a secundària i havien anat a la mateixa escola) no ho feien, tot i les demandes reiterades que els havia fet la mestra. La mare no podia ajudar-la en el treball a casa. Segons la mestra, es tractava d'una situació on la família mostrava poc compromís o seguiment pel propi procés d'aprenentatge de la nena. Sobre el mes de desembre es va fer una reunió amb els pares i també els d'altres alumnes de la classe per implicar una mica més les famílies en el procés educatiu. Tot i les iniciatives de l'escola, no hi va haver resultats evidents.

En els informes d'avaluació adreçats als pares durant el primer i segon trimestre del curs 2007/2008, la mestra, en relació al procés d'aprenentatge que havia observat, remarcava els següents ítems:

Primer trimestre:

Actituds, valors i normes globals

- Sovint parla a l'hora de treballar: es distreu ella i distreu els altres
- Es fixa una mica més que abans en la feina que fa
- Comença a preguntar-me més coses
- Es relaciona normalment amb els mateixos companys

Segon trimestre:

Desenvolupament maduratiu

- Es mostra tímida, però no reservada: li agrada comunicar-se
- Es mostra menys vergonyosa que abans
- Quan se li crida l'atenció, no sembla que l'afecti gaire

Actituds, valors i normes globals

- En els hàbits d'ordre, se li ha de dir el que ha de fer, ja que ella sola no ho sap fer

- Perd sovint el llapis
- No és gaire responsable d'allò que se li diu
- Li costa treballar sola, necessita supervisió de l'adult
- Davant d'una dificultat, s'inhibeix

El subjecte B no progressava adequadament en les diferents àrees del currículum, entre elles matemàtiques. Mostrava moltes dificultats per seguir el ritme habitual de l'aula en relació a l'execució dels exercicis proposats. No mostrava interès ni atenció a l'aula i sovint estava desconnectada del discurs de la mestra. Presentava dificultats molt importants per llegir i escriure i no se li entenien els nombres.

S'evadia en les explicacions grupals de la mestra i inventava la resolució dels exercicis, només copiava. Quan la mestra s'asseia al seu costat responia positivament. En relació a la participació a l'aula, aquesta era molt baixa ja que poques vegades interactuava amb els companys, únicament es relacionava amb dues o tres amigues i en moments molt puntuals de fer fila o d'entrar i sortir de classe. Les aportacions en gran grup eren, pràcticament, inexistentes.

La mestra considerava que era necessari prendre alguna mesura de caràcter específic en el cas del subjecte B, ja que no mostrava èxit en els seus aprenentatges i repetidament les consignes i les tasques que se li encomanaven (activitats, exàmens previs...) reflectien molt pocs assoliments. Les dificultats de l'alumna no responien, però, a cap discapacitat. La valoració global del primer i segon trimestre de l'àrea de matemàtiques va ser de "necessita millorar".

8.2.3 Subjecte C

El subjecte C era un alumne que tenia 7 anys durant el curs 2007/2008. En relació a les proves realitzades durant el curs 2007/2008 pel servei de psicologia de l'escola, els resultats del WISC-IV van ser els següents:

Comprensió verbal	80
Raonament perceptiu	103
Memòria de treball	72
Velocitat de processament	85
QI total	81

Taula 6: Resultats WISC-IV Subjecte C

A partir dels intercanvis mantinguts amb la mestra, el subjecte C es mostrava com un alumne molt actiu i participatiu a classe, tot i que en interaccions amb la resta de companys no era dels més ben relacionats; de fet hi havia contactes puntuals. Es mostrava receptiu a les demandes de la mestra i es presentava voluntari per resoldre-les. Sovint xerrava sol a classe i mostrava conductes d'autoestimulació (feia petits saltets a la cadira, es felicitava ell mateix, feia expressions facials de sorpresa...). Manifestava obertament quan estava content i quan li havia sortit bé una cosa. En canvi, no mantenia gaires interaccions orals amb el grup d'iguals ni amb l'adult, tot i que quan se li demanava responia sense por. Realitzava les tasques molt lentament i acostumava a encallar-se molta estona quan un exercici no el sabia fer.

Les principals dificultats del subjecte C es situaven en comprensió del llenguatge escrit sobretot en l'enunciat dels problemes i dels diferents exercicis. També mostrava dificultats en el que era el llenguatge escrit de les respostes i en l'escriptura amb lletres, per exemple dels nombres. Pel que feia a les activitats més mecàniques era un nen amb recursos i es podria dir que de seguida captava la rutina.

A nivell familiar hi havia una situació estable i amb un bon clima de convivència. Els pares es mostraven receptius a l'escola, tot i que passaven poc temps ajudant en les tasques acadèmiques del seu fill. En general eren conscients de les seves dificultats, tot i que confiaven en l'escola per anar-les superant. En relació als informes trimestrals adreçats als pares, la mestra va anotar les següents observacions:

Primer trimestre:

Actituds, valors i normes globals

- Està molt motivat davant el treball escolar
- Es distreu segons què tingui a l'entorn
- Es mostra comunicatiu amb la mestra
- Li agrada compartir les seves coses amb els companys
- S'ha adaptat força bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs

Segon trimestre:

Desenvolupament maduratiu

- Es mostra alegre en general
- És força obedient
- Sovint es mostra insegur
- Li sap greu que li cridi l'atenció

Actituds, valors i normes globals

- Li costa adquirir hàbits d'ordre
- Compleix correctament els càrrecs
- Quan s'ho proposa és responsable
- No li costa treballar en grup
- Si el que fa no requereix gaire esforç ho resolt de seguida, però si no s'atura i costa d'acabar-ho

La mestra considerava que el ritme d'aprenentatge de l'alumne era més lent que la resta de companys de la classe encara que, essencialment, les dificultats es situaven en la comprensió i resolució de problemes i altres exercicis matemàtics que no tinguessin un caràcter mecànic o automàtic. Tot i que generalment semblava entendre el que la mestra explicava, sí que s'havia de fer especial èmfasi en la comprensió de la tasca per part de l'alumne. Pel que fa a les proves d'avaluació, la

mestra valorava que l'alumne necessitava ajustaments per a la correcta realització de les tasques, sobretot en la part referent a la comprensió. La valoració global del primer i segon trimestre de l'àrea de matemàtiques va ser d'"el seu nivell és bastant bo", tot i que les observacions destaquen que li costa resoldre els problemes tot sol.

8.3 Variables de l'estudi i instruments d'anàlisi

D'acord al disseny general de l'estudi i en relació a la hipòtesi de treball plantejada, vam treballar amb tres variables dependents, concretament l'"accés", "progrés" i "participació" de l'alumne en el currículum general i amb una variable independent (intervenció) que va consistir en el disseny i aplicació d'un procés de planificació individualitzada basat en el model DPM-PEI.

Per a l'aplicació del DPM- PEI vam seguir la seqüència de sis passos (consultar capítol 7, apartats 7.2.3 i 7.3.3 respectivament) tant per a la realització del "PEI d'aula" com del "PEI ampli".

En relació a les variables dependents, tot i que més endavant detallem més extensament aquesta informació, hem dir que la variable "accés" es va analitzar principalment a partir dels registres obtinguts en les observacions. De la mateixa manera es va analitzar la variable "participació" i, pel que fa al "progrés", aquest es va determinar a partir d'una prova d'avaluació inicial realitzada individualment per a cada alumne (veure annex 24), a més a més de l'anàlisi de les proves o exàmens que realitzaven els alumnes una vegada acabada la unitat didàctica.

Paral·lelament a l'anàlisi específica de les tres variables dependents, vam anar desenvolupant altres actuacions amb la finalitat d'obtenir el màxim d'informació complementària i de caràcter més qualitatiu que també podia ser rellevant de cara a la posterior anàlisi i comprensió dels resultats; és el cas per exemple d'entrevistes realitzades a les mestres o altres professionals, o de l'anàlisi del material de treball de l'alumne (quadern, llibre de text...) o dels qüestionaris dissenyats amb diferents finalitats. Descriurem totes aquestes altres fórmules d'obtenció d'informació en el punt 8.8 d'aquest mateix capítol.

8.4 Operativització de les variables dependents

En els subapartats que segueixen a continuació descrivim quins han estat els indicadors per tal d'operativitzar les variables "accés", "progrés" i "participació" i que, posteriorment, han permès l'avaluació i quantificació d'aquestes tres variables, en base al marc conceptual de referència descrit en la primera part d'aquest informe de tesi. En l'apartat 8.6 (i complementàriament en l'annex 17) hi trobarem descrit el procediment seguit des de l'elaboració dels instruments d'anàlisi fins a arribar a aquesta operativització.

8.4.1 Accés

La primera dimensió avaluada sobre l'"accés" va ser la d'"activitats i materials" i la segona dimensió la de "suports i interaccions rebudes". Els indicadors per a cada dimensió van ser:

Activitats i materials:

- **Les activitats i/o materials són els mateixos que els seus companys:** aquesta categoria recollia si l'alumne utilitzava el mateix llibre de text, quadern de treball, fitxes elaborades o altres recursos com la calculadora, l'ordinador... que la resta de companys de classe. Es registrava/puntuava amb un 0 quan l'alumne no havia estat utilitzant els mateixos materials o no havia estat realitzant les mateixes activitats que la resta de companys. S'atribuïa el valor 1 quan la resposta havia estat afirmativa i activitats i materials d'uns i altres alumnes eren els mateixos.
- **Les activitats i/o materials estan acomodades o modificades⁴³ per part de la mestra:** quan l'alumne disposava d'activitats i materials que els altres alumnes feien servir però que en el seu cas eren acomodats o modificats (diferents formats de presentació, diferents enunciats...). Com en el cas anterior, es puntuava 0 quan no havien estat activitats acomodades ni modificades, i es puntuaven 1 quan sí que ho havien estat.

Suports i interaccions:

- **Rep ajuda/interaccions/instruccions dels companys, fos prèviament sol·licitada⁴⁴ o no per part de l'alumne:** Aquesta interacció es va concretar de diferents maneres tals com: si verbalment li proporcionava una petita explicació, aclariment sobre el contingut, sobre l'activitat que havien de fer, sobre en quina pàgina estaven... També es van considerar aquelles conductes de tipus més motriu tals com agafar-li el llibre i situar-lo en la pàgina que tocava, en posar els dits perquè l'alumne comptés, donar-li o deixar-li material de la classe tal com la goma, la maquineta...
- **Rep ajuda/interaccions/instruccions del mestre:** en aquesta categoria es van incloure tots els moments en els quals la mestra proporcionava atenció a l'alumne de manera individualitzada. Ja fos quan la mestra feia un avís a l'alumne per cridar la seva atenció, per animar en la realització de la tasca, per fer una aprovació o valoració positiva de la feina o, fins i tot, si li proporcionava una ajuda o suport individualitzat en relació als continguts o la mateixa manera de realització de l'activitat. No es van considerar les instruccions o interaccions de caràcter grupal o en petit grup ja que formaven part de la dinàmica general de l'aula.
- **Rep ajuda/interaccions de l'especialista:** aquesta s'havia definit en els mateixos termes que l'ocurrència de rebre ajuda/interaccions /instruccions del mestre, però que en aquest cas provingués de la mestra de suport o altres professionals o auxiliars⁴⁵ que poguessin entrar a l'aula.

⁴³ S'ha atribuït el valor 1 a la modificació o acomodació en tant que s'entén com una manera de facilitar l'accés de l'alumne al currículum general.

⁴⁴ En el cas de ser sol·licitada per l'alumne s'havia comptabilitzat prèviament en la variable participació.

⁴⁵ Durant uns dies de la intervenció, concretament en el cas del subjecte C, es va poder comptar amb el suport d'un estudiant de pràctiques de magisteri que va proporcionar ajuda en el desenvolupament general de la classe i

- **Rep ajuda tecnològica:** quan l'alumne de manera individual rebia algun tipus de suport tecnològic per realitzar, completar les seves activitats. En aquest cas es feia referència a l'ús de l'ordinador, calculadora o altres suports tècnics que es puguin emprar.
- **Rep materials didàctics⁴⁶ de suport:** en aquest cas es registrava el nombre de vegades que l'alumne utilitzava, de manera complementària a la resta de la classe, altres materials didàctics de suport com un àbac, material manipulatiu, pautes per a la realització de les activitats...

8.4.2 Progrés

Per tal de mesurar la variable “progrés”, es va partir de l'avaluació inicial realitzada als tres alumnes individualment (veure annexos 18, 19 i 20). Aquesta prova valorava els principals continguts d'una manera més qualitativa que formaven part dels temes de línia base i de la fase d'intervenció, en concret: unitats, desenes i centenes; numeració oral; càlcul mental; operacions; calculadora; resolució de problemes; monedes i bitllets; geometria i estadística. A més a més d'aquesta prova inicial, es van realitzar i analitzar proves escrites (exàmens) en cadascun dels temes desenvolupats (tant de la línia base com de la intervenció).

Per quantificar el valor del progrés d'una manera més personalitzada a la situació concreta de cada alumne, es va demanar a les mestres que valoressin la importància que –segons les necessitats de cada alumne–, atribuïen als diferents blocs de contingut abans esmentats i que determinessin un percentatge a cada bloc de tal manera que entre tots sumessin 100 (per fer-ho van omplir la plantilla de l'annex 15) i els resultats els podem veure a l'annex 14.

A més a més, cadascun dels objectius que s'especificaven per cada bloc de contingut era puntuat sobre una escala d'1 a 4 segons la prioritat que l'assoliment de l'objectiu, podia tenir en l'alumne. Aquest procediment ens va permetre valorar els progressos de cada alumne en relació als objectius previstos en el conjunt de la programació d'acord als criteris que les mestres havien determinat per a cadascun dels seus alumnes.

Així doncs, tenint en compte que cada mestra ens va proporcionar les dades necessàries per quantificar el progrés de manera personalitzada a l'alumne, el següent pas va consistir en realitzar els càlculs oportuns.

Aquests es van fer mitjançant un full d'excel (veure annex 46). Si hi havia assoliment o millora per part de l'alumne es comptava com a 1 punt i si no es

òbviament també a l'alumne en qüestió. Així doncs, la seva col·laboració va ser identificada i registrada com a “mestre de suport”

⁴⁶ Aquest indicador de rebre ajuda de materials didàctics es diferencia de tenir les activitats adaptades o acomodades. El fet de disposar d'activitats adaptades o modificades no significava obligatòriament l'ús de materials complementaris i no necessàriament sempre que hi hagués material de suport indicava que l'activitat havia estat modificada. Per tant, aquestes dues situacions es van registrar per separat.

comptava 0. Al final de tot es va fer el sumatori del total de progressos segons línia base i segons intervenció. La taula 7 exemplifica i sintetitza el procés realitzat.

Bloc de contingut	Pes del bloc	Objectius	Valor de l'objectiu	Factor de multiplicació	Assoliment de l'alumne	Total progrés objectiu
	De 0 a 100%		De 1 a 4	Valor de l'objectiu/ pes del bloc	0 o 1	= (pes del bloc/valor de l'objectiu) * l'assoliment de l'alumne
Total progrés						Σ de progrés

Taula 7: Resum del procés per a l'avaluació del "progrés"

Paral·lelament a la determinació del progrés de manera objectiva, al final de la intervenció es va realitzar una validació social del "progrés" a través d'una entrevista amb les mestres per identificar possibles discrepàncies o observacions de caràcter més subjectiu i qualitatiu (veure annex 53).

El principal referent que hem utilitzat per a la definició d'aquest procediment d'avaluació del progrés ha estat l'escala Goal Attainment Scaling descrita per Carr (1979, pàg. 89), a partir de la qual s'estableixen per a uns objectius determinats (en aquest cas blocs de continguts) un rang específic de fites o d'indicadors que mostrarien progrés de l'alumne en relació a aquests objectius. A més, aquests objectius han de ser analitzats segons el valor atribuït de l'objectiu i sumar un total de 100. No obstant això, en el nostre cas, la segona fase que proposa aquesta escala ha estat adaptada incorporant l'ús del "factor de multiplicació" (per l'assoliment de l'alumne) i fent el sumatori total al final, donat que en el nostre cas vam valorar més important obtenir el total de progressos acumulats per part de cada alumne al llarg de cadascuna de les fases d'anàlisi.

8.4.3 Participació

Les dimensions analitzades en la "participació" de l'alumne en relació al currículum general van ser: relació de l'alumne amb els altres companys de classe i mestra; respostes de l'alumne (espontànies o induïdes); control de les activitats (començades i acabades) i nivell atencional de l'alumne.

Aquestes quatre dimensions es van concretar en les següents conductes a observar:

Relació de l'alumne amb els altres (companys, mestre):

- **Dóna reforçament als altres:** en aquesta categoria s'hi van incloure totes aquelles ajudes verbals o físiques que l'alumne havia proporcionat a un altre company per a la realització d'una determinada tasca o sobre l'aclariment en algun dels continguts plantejats. També s'hi van incloure les demandes que l'alumne havia fet de tipus disciplinari a l'altre company.
- **Fa preguntes i busca ajuda (mestra, company):** es van contemplar quan l'ajuda era senzillament anar a buscar un material que feia falta a l'estil de la goma, el quadern, el full... o bé quan realment l'alumne

generava una pregunta adreçada al mestre o un company per tal de resoldre les tasques o activitats plantejades. No es va diferenciar quan l'alumne s'adreçava al company i quan ho feia a la mestra.

Respostes de l'alumne:

- **Intervé espontàniament en activitats de reflexió en gran grup o petit grup sobre els continguts del tema o en les activitats plantejades.** Es va registrar quan l'alumne explicava vivències personals, quan mostrava la seva opinió en relació a un dubte, o quan realitzava una activitat sense que prèviament el mestre hagués plantejat una demanda explícita. Aquesta conducta essencialment va ser de caràcter verbal.
- **Respon de manera verbal, motriu o cognitiva a una demanda:** en aquesta categoria va incloure qualsevol demanda que havia fet la mestra en relació al contingut treballat o a la manera de realització de l'activitat. En aquest sentit, s'hi van incloure conductes de resposta davant una pregunta de la mestra, davant una ordre (individual i/o col·lectiva) o fins i tot davant d'un avís d'ordre i/o disciplina o d'atenció. També s'hi van contemplar les conductes referides a llegir oralment davant la classe, llegir internament un enunciat o una pregunta. Es van comptabilitzar tant les respostes que eren formulades individualment a l'alumne com també aquelles que s'adreçaven al conjunt de la classe i que, òbviament, generaven una resposta en l'alumne. També es va registrar quan l'alumne havia respost fruit d'un torn de rotació (exemple quan feien càlcul oral i "li tocava" respondre).
- **Col·labora en les rutines:** aquesta conducta era registrada en els moments que l'alumne intervenia en el repartiment de material (llibre de text, quaderns...), ja sigui per indicació de la mestra o bé com a resposta del càrrec que desenvolupava l'alumne en un termini de temps concret.
- **Demana torn per poder intervenir⁴⁷:** en aquest cas significava que l'alumne, mitjançant un signe físic (aixeca la mà, aixecar-se ell mateix...) o a través d'algun indicador verbal ("jo, jo..."; "a mi, a mi..."), es mostrava voluntari per respondre a alguna pregunta que hagués pogut fer la mestra o que simplement ell volgués expressar una idea, aportació o reflexió.

Control de l'activitat:

- **L'alumne comença una activitat:** es comptabilitzaven les vegades que l'alumne iniciava (durant l'interval) la realització d'una activitat des d'un

⁴⁷ Cal diferenciar les tres conductes de: "intervé espontàniament", "respon (verbalment, cognitivament)" i "demana torn per intervenir". En el primer dels casos el criteri és que l'alumne ha d'executar pròpiament la conducta de dir o fer alguna cosa i que, a més, és espontània. En el segon dels casos és que la conducta de l'alumne no és espontània sinó que ve condicionada per una demanda prèvia i, finalment, en el tercer dels casos la demanda de torn no necessàriament sempre volia dir acabar donant resposta. No s'ha comptabilitzat, en cap cas, si la resposta donada per a l'alumne era correcta o incorrecta, simplement si "demanava torn", si "intervenien espontàniament" i/o si "responia a la demanda".

punt de vista de treball autònom i que no significués la còpia de la pissarra o una activitat de grup que es fes conjuntament.

- **L’alumne acaba una activitat:** des dels mateixos criteris que en el cas anterior, es comptaven el nombre d’activitats que l’alumne acabava durant l’interval. No es revisava si l’activitat era correcta o no, sinó simplement si s’havia acabat d’acord a les instruccions donades per la mestra de manera completa o no.

Nivell atencional:

- **L’alumne es mostra atent:** en aquest ítem s’han inclòs conductes tals com: si l’alumne estava pendent del curs de la classe; si mirava al centre d’interès de l’activitat (llibre de text, de la pissarra, de l’explicació de la mestra...); també si estava responent a l’activitat requerida en el moment (escriure, comptar, buscar la pàgina del llibre correcta...). Com a criteris es van diferenciar tres categories a les quals vam atribuir una puntuació numèrica: *Molt* (3 punts) quan s’havia mostrat connectat en la majoria del temps de l’interval, *Poc* (2 punts) quan aquesta atenció havia estat parcial i *Gens* (1 punt) quan no hi havia hagut connexió o bé quan aquesta havia estat molt puntual.
- **Demana supervisió-correcció de la tasca:** aquesta conducta s’havia donat quan l’alumne d’una manera directa recorria a la mestra per confirmar si el que estava fent era correcte i, per tant, demanava que la mestra supervisés o corregís la feina feta. En el subjecte B vam veure que moltes vegades feia l’intent d’anar a corregir la feina, però no hi acabava anant ja que marxava de la fila i tornava a seure. En aquest cas, no es va registrar la conducta si marxava de la fila, ja que no arribava a consolidar el fet de “corregir la tasca”.
- **L’alumne consensua-confirma la realització d’una tasca:** aquest cas feia referència a que l’alumne demanava a la mestra o bé a un company si calia fer una activitat o una altra, si era realment allò el que s’havia de fer... Es tractava d’una subconducta més específica de demanar ajuda, però específicament en el cas de confirmar si anava pel bon camí.

8.5 Disseny

L’objectiu de la investigació i la metodologia de treball per la qual s’opta en el procés de recerca han d’estar relacionats, és a dir cal que el mètode sigui adequat a la hipòtesi plantejada. Tal i com afirmen Ramos, Catena, Trujillo (2004), el disseny metodològic ha d’estar condicionat per les qüestions que es volen investigar.

En el nostre cas, ens interessava per una banda veure com accedien, participaven i progressaven els alumnes en el marc del currículum general. Però per altra banda –i de manera més qualitativa–, ens interessava conèixer què pensaven els mestres sobre el model del DPM-PEI en general, així com, també, dels efectes que havia tingut en relació a la seva pràctica professional i en els diferents subjectes d’estudi.

Partint d'aquesta premissa, doncs, el disseny pel qual vam optar en el nostre estudi es basava, essencialment, en la metodologia quantitativa amb un treball de caràcter *quasi experimental* a partir d'un disseny de *línia base múltiple* (Cohen i Manion, 1990; Buendía, 1999).

Es tracta d'un tipus de disseny proper a l'emprat en recerques d'aquesta tipologia, cal citar per exemple Agran, Blanchard, Wehmeyer, Hughes (2002), encara que, en aquest cas, es va fer mitjançant tres grups d'alumnes, Coperland, Hughes, Agran, Wehmeyer, Fowler (2002); McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin (2004).

En el disseny d'aquest estudi es diferenciaven *dues condicions experimentals* que es van desenvolupar per a cadascun dels tres subjectes. En primer lloc *la línia base* i en segon la *fase d'intervenció*. En cap dels tres casos no es va aplicar fase de manteniment, fet que ens remet a un *disseny de tipus AB* (Festinger i Katz, 2004).

Per a l'obtenció de la informació vam sistematitzar la recollida d'informació a partir dels instruments que es detallen en l'apartat 8.8 d'aquest mateix capítol; aquesta recollida d'informació va contemplar aspectes quantitatius i qualitius de les mateixes variables. A més, l'aplicació de la variable independent en els tres subjectes de la mostra es va establir d'acord al procediment descrit al llarg del capítol 7.

En el nostre estudi vam plantejar una *hipòtesi de treball* a partir dels problemes identificats en el procés d'aprenentatge dels alumnes de la mostra. Per a la confirmació d'aquesta hipòtesi vam efectuar una comparació intrasubjecte abans de l'aplicació del tractament experimental (VI) i després de la intervenció i, per tant, es comparen dues sèries de dades en el mateix subjecte.

8.6 Condicions prèvies a la investigació

8.6.1 Elaboració i disseny dels instruments de recollida d'informació

Abans d'emprendre el procés de recollida d'informació (establiment de la línia base i en la fase experimental) vam iniciar el treball amb una fase prèvia d'operativització de variables i de disseny dels instruments d'avaluació per a la hipòtesi de treball, per tal de ser respectuosos amb la conceptualització que n'havíem fet. Hem de recordar que en el nostre context més immediat no existien estudis precedents que ens poguessin ajudar en la utilització d'uns determinats instruments de recollida d'informació. Per això, una de les tasques inicials va ser elaborar i dissenyar-ne de propis. A l'annex 17 hi trobem descrit el procediment i els resultats que es van obtenir en el disseny de l'instrument.

Per a l'elaboració de l'instrument d'observació (per les variables "participació" i "accés"), vam fer una primera revisió de material bibliogràfic sobre recerques realitzades amb anterioritat en altres contextos i vam identificar un conjunt d'indicadors observables que podien explicar aquestes variables. Vam treballar amb una proposta d'aproximadament 30 ítems d'acord a diferents dimensions identificades en l'estudi de les mateixes.

Amb tots els indicadors a sobre la taula, cada observador vam realitzar dues observacions obertes (d'una hora de durada) a segon curs de cicle inicial en quatre

escoles diferents. A partir d'aquestes observacions vam poder completar i filtrar la primera versió de l'instrument per eliminar l'existència d'ambigüitats i poder establir les primeres pautes per a l'anàlisi posterior i generar una segona versió de l'instrument. L'objectiu principal radicava en determinar un conjunt de categories d'observació que acomplissin les condicions d'exhaustivitat i de mútua exclusivitat.

Posteriorment es va fer una aplicació pilot d'aquesta segona versió de l'instrument en dues aules ordinàries diferents, per a cadascun dels dos observadors i, finalment, fruit de l'intercanvi d'opinions entre aquests, es va poder anar definint una tercera versió de l'instrument de treball.

En paraules de Buendía, Colas i Hernández (1998, pàg. 35) aquestes proves pilot *“consisteixen en un estudi a petita escala del que l'autor ha de realitzar en l'apartat de procediment. El seu objectiu és detectar qualsevol error en els instruments de recollida de dades, si han estat elaborats pel propi investigador, o en el procediment de la investigació”*.

Seguidament, i ja com a punt final, aquest mateix instrument revisat per tercera vegada va ser sotmès a una validació interjutges; concretament es va donar a conèixer a cinc experts. En aquest cas, van ser tres mestres d'escola i dos professors universitaris investigadors en l'àmbit de l'educació especial. Les seves aportacions van permetre acabar de definir l'instrument final (annex 13).

En una segona fase els dos observadors que realitzaríem el conjunt d'observacions vam acabar de concretar els criteris d'observació i vam acordar les condicions d'observació i de registre, les variables van quedar operativitzades tal i com s'ha especificat en l'apartat anterior.

Un altre instrument de recollida d'informació que també va ser necessari elaborar en aquesta fase va ser el qüestionari ⁴⁸ sobre les pràctiques de personalització (veure annex 51) que s'estaven desenvolupant per tal de poder conèixer l'estat inicial d'aquests aspectes en el conjunt del centre i sobretot, també, de les mestres que participaven en l'estudi. Per la seva elaboració es va procedir, també, a una actualització i ampliació del qüestionari emprat en Ruiz, Pujolàs, Marín, Padrós, Pedragosa, Riera (2002).

Finalment, en aquesta mateixa fase inicial o prèvia, també vam preparar els guions d'entrevistes (veure annex 21) que teníem previst realitzar al llarg del procés i que descriurem més detalladament en l'apartat següent, referent als instruments de recollida d'informació.

8.6.2 Negociació amb el centre i les mestres. Recollida d'informació inicial dels subjectes

Amb la conformitat del centre, vam portar a terme una primera reunió amb l'equip directiu per concretar els objectius i el pla de treball que seguiríem. Vam

⁴⁸ El qüestionari va ser elaborat a partir d'una adaptació del qüestionari que es va utilitzar en la recerca del GRAD i en base a les constatacions que Ruiz (1999), Rosselló (2002) van identificar sobre les actuals problemàtiques i dificultats de les ACI en el nostre context educatiu.

informar-lo sobre els instruments i les fases de recollida d'informació així com, també, dels propòsits generals de la investigació. Fruit d'aquesta reunió, vam elaborar un document amb els principals acords (aspectes deontològics, d'ús de la informació...), que posteriorment vam presentar al claustre de professors (annex 22) a fi que pogués ser aprovat. De les sessions de treball també vam realitzar actes amb els principals acords (veure annex 23).

Per la nostra part, vam acceptar el compromís de donar a conèixer, al conjunt del claustre, com desenvolupar un procés de planificació individualitzada d'acord als postulats del DPM-PEI. Això implicava el desenvolupament de dues sessions de formació adreçades a tot el claustre⁴⁹ (excepte les mestres que col·laboraven amb l'estudi, que ho farien més endavant) durant el primer trimestre de curs (veure annex 30). Al mateix temps, suposava proporcionar els instruments i documents de treball i les orientacions necessàries per tal que qualsevol mestre que ho volgués aplicar⁵⁰ comptés amb les eines oportunes. Òbviament, el centre es comprometia, per la seva banda, a posar totes les condicions favorables per al bon desenvolupament de la recerca.

Prèviament a l'inici del procediment de recerca, vam realitzar una entrevista inicial amb les tres mestres i amb la psicopedagoga del centre, primer per a la selecció de la mostra i, seguidament, per tal d'obtenir informació complementària referent als subjectes. En aquesta mateixa fase, les mestres van respondre les preguntes del qüestionari 2 previ a l'inici d'un "PEI d'aula" (annex 2) per determinar que, efectivament, es creia necessària la realització del mateix.

També vam realitzar una entrevista amb els membres de la comissió d'atenció a la diversitat⁵¹ del centre, per recollir informació contextual sobre les pràctiques relacionades amb la personalització del currículum a nivell d'escola. De manera paral·lela vam entrevistar la psicopedagoga de l'EAP per tal que també aportés informació al respecte. Aquestes informacions van ser rellevants de cara al disseny final de la fase experimental i per a la interpretació dels resultats obtinguts.

⁴⁹ Aquestes sessions van tenir lloc els dies 29 d'octubre i 5 de novembre de 2007 i els principals continguts que es van tractar en la primera de les sessions feien referència a la necessitat d'un eficaç procés de planificació individualitzada per als alumnes amb necessitats específiques de suport per tal de donar coherència i continuïtat a l'atenció educativa proporcionada a l'alumne i des dels propòsits generals de l'escola inclusiva. També es van tractar alguns aspectes sobre les actuals disposicions normatives del procés d'adaptació del currículum i algunes de les noves directrius de la LOE (2006) al respecte, tant d'aspectes d'organització curricular com també dels principis d'atenció educativa. En la segona de les sessions, es van donar a conèixer els pilars fonamentals del procés de planificació individualitzada des del model DPM-PEI i també alguns dels protocols de treball.

⁵⁰ Durant el curs 2007/2008 hi van haver cinc consultes d'assessorament sobre: planificació curricular de l'aula des del nou currículum LOE (2006); formalització d'un procés d'adaptació per a una alumna de cicle mitjà amb sordesa; adaptació per a una alumna amb retard mental a cicle superior i per a la planificació didàctica del treball d'un grup reduït amb necessitats específiques de suport a cicle superior que seguien algunes àrees (matemàtiques, coneixement del medi i llengua) des d'aquesta estructura.

⁵¹ Tot i que formalment el centre no tenia constituïda aquesta comissió, sí que hi havia un grup de treball que es reunia periòdicament (un divendres cada mes) per tractar qüestions referides a l'atenció a la diversitat al centre (establiment de criteris de derivació, establiment d'instruments i documents de treball, coordinació entre professionals). Aquesta comissió estava formada per la psicopedagoga del centre, la mestra d'educació especial i la mestra de l'aula taronja (designació que rebia la proposta d'aula d'acollida/reforç que tenia autoritzada el centre).

Hem de destacar que, si bé el nostre propòsit és ubicar d'una manera lineal aquestes actuacions, se'ns fa difícil poder situar-ne exactament el moment d'inici i final, ja que moltes vegades el procés s'ha caracteritzat per un anar i venir constant d'informacions que hem hagut d'anar clarificant a cada moment. Malgrat tot, aquestes serien des del nostre punt de vista les més rellevants.

8.7 Procediment

8.7.1 Establiment de la línia base

Al mes d'octubre del 2007 vam iniciar les observacions per establir i determinar la línia base dels tres alumnes referent a les variables "accés" i "participació". També vam realitzar l'avaluació inicial dels alumnes (annexos 18, 19 i 20) per determinar el nivell actual de competències i, per tant, disposar de l'estat inicial de l'alumne per poder valorar més endavant la variable "progrés". Paral·lelament, les mestres van concretar⁵² (en termes de percentatge) els valors que atribuïen a cadascun dels blocs de continguts de l'àrea segons les necessitats i prioritats de cada alumne (annex 14). Aquest exercici ens va permetre, més endavant, valorar i quantificar quin havia estat el progrés individual de cada alumne.

En la fase d'establiment de la línia base no va proveir-se de cap tipus d'assessorament, orientació o estratègia específica ni als alumnes ni a les mestres.

La durada de fase de la línia de base va ser diferent en cadascun dels tres alumnes d'acord al disseny general de l'estudi pel qual havíem optat. En el subjecte A, la línia base es va realitzar entre les sessions dels dies 22 d'octubre de 2007 i 8 de novembre de 2007. En el cas del subjecte B en les sessions del 22 d'octubre al 4 de desembre de 2007⁵³ i en el subjecte C del 22 d'octubre de 2007 fins al 30 de gener de 2008⁵⁴. En la il·lustració 2 es representa l'esquema de la fase d'establiment de la línia base i de la fase d'intervenció per a cadascun dels tres subjectes.

Subjecte A	Línia Base	Intervenció					
Subjecte B	Línia Base			Intervenció			
Subjecte C	Línia Base					Intervenció	
	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	abril

Il·lustració 2: Cronograma de la línia de base i la fase d'intervenció

Totes les unitats didàctiques observades per a l'establiment de la línia base es referien al bloc de contingut de "numeració, operacions i càlcul". Cadascuna d'elles va

⁵² Aquest procediment, tal i com hem comentat en l'apartat 8.4.2, és una adaptació de la GAS (Carr, 1979) que vam adaptar específicament per a aquest estudi.

⁵³ Les observacions es van interrompre durant la darrera setmana de desembre per la preparació de la Festa del Nadal i per les activitats del centre a final de trimestre.

⁵⁴ L'observació es va interrompre durant la setmana prèvia a les vacances de Nadal, Pasqua i també durant uns dies puntuals en els quals es va avançar en una unitat didàctica de geometria desestimada en l'estudi, per formar part del bloc de continguts d'"espai, forma i mesura".

tenir una durada aproximada de 15 dies i, per tant, entre 6 i 8 sessions de classe. Les unitats didàctiques que es van analitzar en aquesta fase van ser les següents:

Unitats didàctiques referents a la línia base	
Subjecte A	La centena
Subjecte B	La centena Comptem centenes La resta portant-ne
Subjecte C	La centena La resta portant-ne Comptem centenes Suma portant-ne amb nombres de 3 xifres La resta portant-ne amb nombres de 3 xifres

Taula 8: Resum unitats didàctiques de la línia base

La informació es va obtenir a partir dels registres de les observacions de les sessions de classe, la recollida i anàlisi del material didàctic (llibre de text, quadern de càlcul, proves individuals...) de les unitats prèvies a la intervenció (veure annexos 32, 34 i 36) i dels diferents intercanvis mantinguts amb les mestres. També es va registrar quines activitats de la programació d'aula la mestra no realitzava o bé quines altres, per contra, afegia en relació a la programació prevista (veure annexos 3, 7 i 10).

Complementàriament, les mestres van respondre (de manera individual) el mateix qüestionari 1 d'avaluació inicial referent a les pràctiques, en el conjunt del centre, sobre atenció a la diversitat i personalització del currículum.

Al final d'aquesta fase vam poder ampliar algunes informacions sobre el context institucional i vam poder obtenir el nivell inicial/mitjà de cada alumne en "l'accés", "el progrés" i "la participació" en el currículum general sense cap tipus d'intervenció prèvia.

8.7.2 Fase experimental

El desenvolupament de la fase experimental es va caracteritzar essencialment per l'aplicació de la variable independent. Donat que aquesta contempla el disseny i aplicació del "PEI d'aula" i del "PEI ampli", hem considerat més entenedor desglossar-ho d'acord a dos apartats diferents.

8.7.2.1 Disseny, elaboració i aplicació del PEI d'aula

La fase d'intervenció va consistir essencialment en el disseny, elaboració i aplicació del "PEI d'aula" per als alumnes que participaven en l'estudi i en base a les unitats de programació previstes per al grup classe en general. En els tres casos es van personalitzar les unitats referides al bloc de contingut "Numeració, operacions i càlcul".

La programació d'aula que s'ha pres com a referència pel disseny i elaboració dels diferents "PEI d'aula" dels alumnes ha estat la plantejada per la guia didàctica (veure annex 38) del llibre de text⁵⁵ (activitats, materials, proves d'avaluació) que

⁵⁵ *El món de colors* de l'editorial Vicens Vives

utilitzaven a l'escola, ja que l'ús d'aquest recurs responia a una decisió de centre i en el cas de l'àrea de matemàtiques era el referent principal del que es feia a l'aula.

L'elaboració dels corresponents "PEI d'aula" van suposar l'ús i aplicació de diferents estratègies d'intervenció; en la taula 9 que segueix a continuació les hem recollit per a cada subjecte i les hem classificat d'acord a Jitendra, Edwards, Choutka i Treadway (2002). No obstant això, més endavant trobarem explicat com aquestes estratègies es van concretar en la intervenció per a cada subjecte.

Tipus	Estratègia	Subjecte		
		A	B	C
Acomodacions	Atenció individualitzada			
	Ajuda d'un company			
	Reforç positiu			
	Proporcionar més temps			
	Subratllar la informació clau			
Modificacions	Adaptacions	Material de suport – Pautes		
		Suport material manipulatiu		
		Estratègies d'associació (colors)		
		Lectura oral enunciats problemes		
	Augments	Discussió guiada		
	Alteracions	Reducció del nivell de dificultat		
		Ajuda d'un mestre de suport		
		Enunciats dels exercicis adaptats		
		Operacions de càlcul més senzilles		
		Activitats alternatives		
		Activitats complementàries		

Taula 9: Estratègies d'intervenció emprades en la intervenció per a cada subjecte

- Atenció individualitzada: representava cada vegada que la mestra s'havia adreçat a l'alumne de manera individual per tal de fer aclariments sobre el contingut de les activitats i les tasques encomanades. També s'havia considerat en els moments en els quals la mestra havia demanat l'atenció a l'alumne per tal de fer un determinat exercici.
- Suport material manipulatiu: corresponia a tot el conjunt de material de suport preparat específicament per a la realització de les activitats. En alguns casos havien estat targetes de colors, guies orientadores de l'acció...
- Lectura oral dels problemes: bàsicament per part de la mestra, realitzant entonacions especials en el que refereix a les dades, a la pregunta o bé en altres informacions rellevants de l'enunciat.

- Ajuda d'un company: quan de manera dirigida el mestre demanava a un alumne que ajudés l'altre en la realització d'una activitat.
- Enunciats dels exercicis adaptats: donat que es tractava d'alumnes amb moltes dificultats en el llenguatge, vam introduir canvis en els enunciats dels problemes de tal manera que eren amb vocabulari més senzill i més accessible al seu nivell. Fins i tot, en algun cas vam complementar l'enunciat amb el suport visual.
- Operacions de càlcul més senzilles: per consolidar la suma o la resta, segons els casos.
- Reforç positiu: mitjançant les correccions, el llenguatge de la mestra, el reconeixement públic de la feina.
- Reducció del nivell de dificultat: sobretot en la realització dels problemes.
- Activitats alternatives i complementàries: tot i que havia estat un recurs poc utilitzat, en alguns casos s'hi havia recorregut per consolidar determinats continguts.
- Discussió guiada: s'havia potenciat l'ús del llenguatge oral com a estratègia d'autoregulació de la pròpia conducta. La mestra demanava el per què de les respostes i dels procediments emprats.
- Negociació d'objectius i tasques: sobretot en el moment de realitzar activitats i per incentivar la motivació de l'alumne.
- Materials de suport com a recursos i estratègies que promouien els interessos o la realització de les tasques dels alumnes i que en possibilitaven l'abast a la informació, a les interaccions o a la mateixa tasca. Aquests suports tenien la finalitat de promoure i augmentar la independència, productivitat i satisfacció de l'alumne en relació a la tasca.
- Subratllar la informació clau dels enunciats per identificar la informació rellevant.

A fi que les mestres poguessin aplicar degudament el procediment de treball, abans de l'inici de cada intervenció, vam fer dues sessions de formació (d'una hora de durada) amb cada una d'elles, per tal de donar-los a conèixer el model DPM-PEI que es plantejava en la intervenció.

Per al disseny i planificació dels "PEI d'aula" de cada alumne, vam desenvolupar, a més, dues sessions de treball amb les mestres per orientar-les en la presa de decisions. Els formats de treball que es van emprar i el procés de realització va ser a partir del procediment de "PEI d'aula" que hem descrit anteriorment en l'apartat 7.2. L'elaboració d'alguns dels materials personalitzats per als alumnes va ser una tasca compartida entre les mestres i els mateixos investigadors.

La intervenció per a cada alumne va ser al llarg de dues unitats de programació amb una durada aproximada de 15 dies i una mitjana de 6 a 8 sessions. Aquesta intervenció, però, no es va donar simultàniament en els tres subjectes, tal i

com hem pogut veure en la il·lustració 2. Per això, en el primer subjecte vam començar la intervenció al mes de novembre de 2007, en el segon al mes de gener de 2008 i en el tercer dels casos es va iniciar al mes d'abril de 2008.

Durant tot el procés es va realitzar la recollida del material didàctic de l'aula (còpies del llibre de text, quaderns de càlcul...) de manera paral·lela a les observacions (veure annexos 33, 35 i 37). En aquestes observacions també es va recollir si el mestre havia aplicat o no els materials, estratègies o canvis decidits en la planificació prèvia del "PEI d'aula"; aquesta informació es pot veure a través dels diferents colors de tipografia mostrats en els annexos 4, 8 i 11.

8.7.2.1.1 Subjecte A

La fase d'intervenció amb el subjecte A va iniciar-se el dia 12 de novembre i va finalitzar el dia 5 de desembre del 2007. Les unitats didàctiques que es van adaptar van ser la de "Comptem centenes" i la de "La resta portant-ne". Les sessions d'intervenció feien un total de 13 més 2 que es van dedicar a la realització de la prova final.

Per al disseny del "PEI d'aula" de cadascuna d'aquestes unitats didàctiques, es va realitzar el procediment descrit en l'apartat 7.2. En l'annex 4 hi trobem el resultat del procés de decisió i al que correspondria a la planificació individualitzada des d'un punt de vista formal⁵⁶. Cal veure també l'annex 33, on es mostra el recull d'activitats realitzades al llibre de text.

Estratègies aplicades (en els dos temes):

- Atenció individualitzada⁵⁷: el subjecte A va rebre al llarg de les diferents sessions atenció individualitzada per part de la mestra en els tres moments de la realització d'una tasca: en el d'entendre quina era la demanda i planificar la resposta; en el d'executar l'operació o resolució, i en el d'avaluar si l'activitat havia estat realitzada correctament o no. Al llarg de les intervencions es podrien identificar diferents situacions d'atenció individualitzada, per exemple quan la mestra s'asseia al seu costat i anava verbalitzant i regulant la conducta de realització de l'algoritme de les sumes, les restes... en la resolució d'un problema, etc. Hi havia molts moments que la mestra controlava i fixava l'atenció del subjecte A en els aspectes rellevants de la realització de la tasca. Moltes vegades la mestra també s'ajupia a la taula o s'asseia al seu costat mentre anava atenent als altres alumnes que es desplaçaven cap on era la mestra.
- Discussió guiada: aquesta estratègia essencialment es va donar quan la mestra demanava les sèries numèriques al subjecte A i sobre la descomposició de nombres. Frases com "*és aquest el nombre...*", "*el nombre d'abans és aquest.... i el de després...*", "*si jo a aquest nombre n'hi afegeixo... serà el nombre... el quin em sortirà?*"

⁵⁶ En el mateix annex es marquen amb color vermell les estratègies o adaptacions que es van dissenyar però que no es van acabar aplicant, en verd les dissenyades i aplicades i en blau les no dissenyades i improvisades.

⁵⁷ Entre moltes d'altres, activitat 5 pàgina 80 i activitat 7 pàgina 81.

- Suport material manipulatiu⁵⁸: en el cas del subjecte A es van preparar tres tipus de material alternatiu; per una banda, unes targetes manipulatives que feien referència a la representació gràfica de les centenes, bàsicament per comptar (sumar i restar) centenes. A més a més, en algunes activitats, la mestra va presentar diners reals i bitllets per realitzar els càlculs i augmentar la motivació dels alumnes.
- Ajuda d'un company: el subjecte A va estar asseguda al davant de tot per tenir més control per part de la mestra, tot i això, també es va potenciar –en situacions molt puntuals– l'ajuda per part de la companya del costat, l'Alba, qui tenia una consigna clara: *“has d'ajudar a la ... sense dir-li la solució”*, encara que no sempre es complia.
- Ajuda d'un mestre de suport: en molt pocs moments de la intervenció (únicament en les activitats de grup), ja que la presència d'aquest suport era una qüestió organitzativa i estructural del cicle. En el cas del grup del subjecte A, no es disposava d'aquest recurs a les hores de matemàtiques.
- Material de suport – Pautes⁵⁹: en el cas del subjecte A es va elaborar un punt de llibre en el qual estaven representats els nombres per colors segons unitats, desenes i centenes. Al costat dels nombres s'explicava com poder escriure correctament el nom dels nombres amb lletres.
- Enunciats dels exercicis adaptats⁶⁰: es van adaptar els enunciats dels problemes per tal que tant les dades com les preguntes fossin clarament identificades. També es va reforçar visualment amb petites ajudes gràfiques.
- Operacions de càlcul més senzilles: per consolidar la suma o la resta, segons els casos.
- Reforç positiu: mitjançant les correccions, el llenguatge de la mestra, el reconeixement públic de la feina.
- Reducció del nivell de dificultat⁶¹: principalment, tal i com hem dit, en la realització dels problemes.
- Activitats alternatives⁶²: a la resta del grup classe, sobretot en la part referent al càlcul de bitllets.

⁵⁸ Part d'aquest suport manipulatiu va servir per a la realització de l'activitat 2 de la pàgina 68, l'activitat 6 i 7 de la pàgina 71.

⁵⁹ Aquest suport es va utilitzar, per exemple, en l'activitat 3 de la pàgina 59, i en la prova d'avaluació a l'activitat núm. 1.

⁶⁰ Mostra d'això és l'exercici 10 de la pàgina 83 on es va unificar el tipus de demanda del problema i l'enunciat amb el qual s'expressava: *“quants diners em gastaré?”*. També en el cas de l'activitat 15 de la pàgina 74.

⁶¹ Activitat 19 pàgina 76, activitat 20 de la pàgina 77, cadenes i rectes numèriques, resolució de problemes de la pàgina 83; problemes pàgina 85.

⁶² Alguns exemples són l'activitat 18 de la pàgina 76.

- Estratègies d’associació (colors)⁶³: utilitzada en els continguts del tema de la centena. Es va utilitzar el suport dels colors per tal de facilitar l’associació de continguts; aquest es va emprar tant amb els exercicis de la pissarra com també en el llibre de text.

8.7.2.1.2 Subjecte B

El procés de disseny i aplicació del “PEI d’aula” en el cas del subjecte B es va iniciar el dia 11 de gener de 2008 i es va allargar fins al dia 8 de febrer de 2008. Les unitats didàctiques que es van adaptar van ser “La suma de tres xifres portant-ne” i “La resta portant-ne amb nombres de tres xifres”. Les sessions d’intervenció van ser 11 més dues que es van dedicar a la realització de la prova final.

Per al disseny del “PEI d’aula” de cadascuna d’aquestes unitats didàctiques, es va realitzar el procediment descrit en l’apartat 7.2. En l’annex 8 hi trobem el resultat del procés de decisió i al que correspondria a la planificació individualitzada des d’un punt de vista formal⁶⁴. Cal veure també l’annex 35, on es mostra el recull d’activitats realitzades al llibre de text.

Estratègies aplicades:

- Atenció individualitzada: en el cas del subjecte B va ser una de les estratègies més emprades per part de la mestra, ja que en la majoria d’activitats adaptades s’hi va adreçar per tal de proveir una instrucció més personalitzada i una ajuda més individual a l’alumna, per tal que pogués complementar la tasca correctament. A més, en cadascun d’aquests moments, la mestra aprofitava per emfasitzar aquells elements o informacions de la tasca que eren més rellevants⁶⁵. La mestra B s’asseia al costat del subjecte B o s’ajupia a la seva taula. En alguns moments puntuals, la mestra va demanar al subjecte B i a algun altre nen (que també utilitzava el material adaptat) que s’asseguessin a la seva taula i, mentre corregia els treballs dels altres alumnes, proporcionava ajuda al subjecte B i al seu company.
- Suport material manipulatiu: si bé s’havia planificat l’ús de material manipulatiu (sobretot bitllets i monedes) per a la realització de les activitats en les quals es treballessin els diners, la utilització d’aquest material no es va donar en el moment de fer-ne l’aplicació a l’aula i, per tant, aquesta estratègia només va ser a nivell de planificació.
- Ajuda d’un company: el subjecte B va rebre principalment l’ajuda dels companys que també tenien adaptades les activitats de l’aula, ja fos, per

⁶³ Exemples: activitat 6 pàgina 71, 5 pàgina 70, 9 pàgina 72.

⁶⁴ En el mateix annex es marquen amb color vermell les estratègies o adaptacions que es van dissenyar però que no es van acabar aplicant, en verd les dissenyades i aplicades i en blau les no dissenyades i improvisades.

⁶⁵ En l’activitat 5 de la pàgina 119, la mestra anava dirigint la conducta del subjecte B i, a més, l’ajudava amb les seves mans a comptar desenes.

exemple, en la comprovació de resultats, en rebre indicacions de com respondre l'activitat, o bé en el suport de "posar els dits"⁶⁶ per fer els comptatges.

– Enunciats dels exercicis adaptats: aquesta estratègia vam emprar-la ja en els primers dies d'intervenció, quan es van reforçar els aspectes visuals dels enunciats dels exercicis, de tal manera que es simplificaven amb ordres més senzilles i més directes. En alguns casos, el suport també era de caràcter oral⁶⁷.

– Operacions de càlcul més senzilles: en la majoria d'activitats dels dos temes que van constituir la intervenció es van ajustar els nombres en les operacions del càlcul per tal que s'ajustessin als objectius de treball del subjecte B. En la majoria de les operacions plantejades a nivell del llibre de text, les restes eren portant, però en el nostre cas vam transformar-les per tal que fossin restes sense portar, ja que s'ajustaven als objectius que estaven previstos per al subjecte B.

– Reforç positiu: bàsicament a través dels comentaris efectuats per la mestra en el transcurs de la classe. En aquest cas, es va donar amb afirmacions de reconeixement oral de la tasca ben feta per part del subjecte B davant tota la classe, i també a nivell més individual i puntual amb algun comentari de suport. En les sessions en què la mestra va repartir els quaderns de càlcul, els llibres de treball o fins i tot l'examen, també va proporcionar reforç positiu al subjecte B en el moment de lliurar-li el material corregit.

– Reducció del nivell de dificultat: aquesta estratègia va anar molt lligada amb l'estratègia que comentàvem anteriorment a nivell de les operacions de càlcul més senzilles, ja que moltes de les activitats dels dos temes que es van adaptar en el cas del subjecte B incloïen operacions matemàtiques (sumes o restes). No obstant això, però, en algunes activitats es van simplificar eliminant elements de l'activitat⁶⁸ o simplificant els nombres amb els quals es treballava. També en alguna activitat es va canviar l'objectiu de la mateixa activitat formulant-ne un nou propòsit⁶⁹.

– Activitats alternatives i complementàries: bàsicament en aquelles activitats en les quals es preveia una dificultat molt gran per a l'alumna i en la qual no es treballessin objectius dels que s'havien planificat en el PEI. En aquest cas, es va prioritzar el plantejament d'activitats alternatives⁷⁰ que

⁶⁶ Aquesta situació la vam poder observar en la realització de l'activitat 10 de la pàgina 122 i l'activitat 5 de la pàgina 133.

⁶⁷ És el cas per exemple de l'activitat 3 de la pàgina 118, els problemes de la pàgina 123, 136 i 137.

⁶⁸ En l'activitat 8 de la pàgina 121, les activitats 8 i 9 de la pàgina 135 en les quals es van eliminar nombres per ordenar en relació a la seqüència plantejada en la unitat de programació general.

⁶⁹ Activitat 7 de la pàgina 120, ja que en aquest cas només es va demanar a l'alumna que comptés els diners.

⁷⁰ A les activitats 8 de la pàgina 121, 4 de la 129.

impliquessin un reforç en la “mecànica” de les operacions tant de suma o resta i en la qual el subjecte B pogués consolidar aquest objectiu.

– Discussió guiada: aquesta va ser una estratègia emprada majoritàriament a nivell de tot el grup classe encara que s’havia pensat específicament per ajudar al subjecte B. Aquesta es va desenvolupar en l’activitat 7 de la pàgina 134, on l’activitat plantejada demanava la realització simultània de més d’una operació. També en aquelles activitats en les quals es plantejava un problema, la mestra va provocar oralment que l’alumna verbalitzés quina operació volia fer, si el numero seria més gran o més petit...

8.7.2.1.3 Subjecte C

El procés de disseny i aplicació del “PEI d’aula” en el cas del subjecte C es va iniciar el dia 11 de febrer de 2008 i es va allargar fins al dia 3 d’abril de 2008, encara que les sessions d’observació es van interrompre una vegada, ja que entre la unitat 8 (dedicada a la “multiplicació”) i la unitat 9 (de “Les taules de multiplicar”) es va fer una unitat de geometria (que no formava part del bloc de continguts observat). Les sessions d’intervenció van ser 12, més dues que es van dedicar a la realització de les proves finals.

Per al disseny del “PEI d’aula” de cadascuna d’aquestes unitats didàctiques, es va realitzar el procediment descrit en l’apartat 7.2. En l’annex 11 hi trobem el resultat del procés de decisió i al que correspondria a la planificació individualitzada des d’un punt de vista formal⁷¹. Cal veure també l’annex 37, on es mostra el recull d’activitats realitzades al llibre de text.

La planificació individualitzada realitzada en el cas del subjecte C va ser en dos temes de caràcter més mecànic; per tant, la introducció d’adaptacions només va ser a nivell de la resolució de problemes, ja que era un dels aspectes en els quals l’alumne manifestava més dificultats.

També es va prioritzar el tema del llenguatge i la verbalització de les respostes i els raonaments per part de l’alumne, sobretot en la resolució de problemes i en la part de la multiplicació en la qual s’introduïa el concepte de “tantes vegades”.

En el cas del subjecte C, les principals estratègies d’adaptació que es van emprar van ser:

– Atenció individualitzada: per part de la mestra a fi d’autoregular la conducta del subjecte C en la realització d’activitats, també per valorar si ho havia fet bé o no.

– Discussió guiada⁷²: sobretot en la realització de les activitats relacionades amb els problemes. Es tractava de fer preguntes de manera

⁷¹ En el mateix annex es marquen amb color vermell les estratègies o adaptacions que es van dissenyar però que no es van acabar aplicant, en verd les dissenyades i aplicades i en blau les no dissenyades i improvisades.

⁷² Aquesta estratègia es va utilitzar sobretot en l’activitat 9 de la pàgina 96, o l’activitat 3 de la pàgina 93, l’activitat de problemes del quadernet i l’activitat 10 de la pàgina 97 entre d’altres.

continuada per tal que el nen identifiqués quines dades del problema eren més importants i quines operacions caldria fer. També s'ajudava l'alumne a valorar si el resultat que li havia donat era coherent o no. En aquesta discussió la mestra anava desenvolupant diferents estratègies de raonament i resolució de problemes.

– Ajuda d'un mestre de suport: tot i que en les sessions de matemàtiques no es comptava amb l'ajuda del mestre de suport, sí que durant uns dies de la intervenció hi va haver la col·laboració, per tant suport, d'un estudiant de primer curs de mestres d'educació primària qui va donar suport al grup classe en general, òbviament també en el cas del subjecte C.

– Material de suport – Pautes⁷³: es va elaborar una base orientadora de l'acció per tal de resoldre els problemes en la qual hi constaven els passos que calia fer, tals com: llegir el problema, saber què ens demanen... Aquest suport es va penjar al suro de la classe i tots els alumnes el podien consultar. D'una manera més individualitzada es va confeccionar un quadre amb les possibles operacions que calia fer quan hi havia un determinat enunciat, aquest suport era més per ajudar l'alumne a decidir quina era l'operació indicada.

– Reforç positiu: al llarg de totes les sessions, i en tot moment, la mestra C va procurar donar reforços positius a l'alumne, ja fos a nivell individual com també davant de tot el grup classe, felicitant-lo, incitant a provar-ho, etc.

– Lectura oral dels problemes, assegurant comprensió: es va emprar aquesta estratègia en tots els exercicis de resolució de problemes.

– Activitats complementàries⁷⁴: en el temps que sobrava quan uns alumnes ja havien acabat les tasques però n'hi havia que encara no havien acabat. Aquestes activitats complementàries es van donar a altres alumnes de la classe i a l'alumne també.

– Subratllar la informació clau⁷⁵: dels enunciats dels textos llargs que contenien informació necessària per resoldre els problemes.

8.7.2.2 Intervenció B: elaboració del "PEI ampli"

Paral·lelament a la intervenció A s'han anat prenent decisions per als "PEI ampli". El procés de realització s'ha desenvolupat a partir dels quatre passos

⁷³ Es realitzen dues pautes orientadores de l'acció que es van utilitzar en la resolució dels problemes de les pàgines 96, 97, 109 i 112.

⁷⁴ En les sessions del 13 de febrer i del 26 de març la mestra C proporciona activitats de reforç preparades de la guia didàctica.

⁷⁵ En les activitats 13 de la pàgina 99, 8 de la pàgina 108 i 15 de la pàgina 112.

identificats en el procediment de “PEI ampli” i en base als apartats, formats de treball anteriorment descrits en l’apartat 7.3.

L’elaboració del “PEI ampli” es va portar a terme en una sessió de treball conjunta entre cada mestra i la investigadora-assessora, a més a més de les puntuals anotacions o observacions que anàvem identificant durant el procés (estratègies de participació a l’aula, observacions per a l’avaluació...).

Els resultats del “PEI ampli” per a cada subjecte es troben recollits en els annexos 5, 9 i 12 respectivament.

Donat que l’objectiu fonamental de la part experimental era l’aplicació del “PEI d’aula”, no s’han avaluat els efectes de l’elaboració del “PEI ampli” en els alumnes. Només s’han considerat les opinions i valoracions subjectives que les mestres van emetre en relació al conjunt del procediment del DPM-PEI en les diferents entrevistes i sessions de treball mantingudes.

8.7.3 Fase posterior a l’estudi experimental

Per complementar la informació relativa a l’accés, participació i progrés dels alumnes des d’un punt de vista qualitatiu, es va realitzar una entrevista de valoració amb cadascuna de les mestres (annex 53) i el qüestionari 4 (cal veure annex 25, on hi ha el model del qüestionari i l’annex 26 amb les corresponents respostes de les mestres). Aquesta mateixa entrevista es va utilitzar per tal que les mestres emetessin una valoració social o subjectiva del procediment que havíem seguit.

8.8 Instruments i tècniques de recollida de la informació

Al llarg de la recerca vam obtenir informació tant de caràcter qualitatiu com quantitatiu emprant diferents instruments de recollida d’informació. Anirem descrivint cadascun d’aquests instruments al llarg dels apartats que segueixen a continuació.

Cal tenir en compte que tot i la diversitat d’instruments que l’investigador té a l’abast davant processos com els que ens ocupen, en el nostre cas vam optar essencialment per:

- L’observació
- Les entrevistes
- L’anàlisi de material escolar
- Els qüestionaris

8.8.1 L’observació

Aquesta tècnica de recollida d’informació es va utilitzar en la fase prèvia de la recerca, concretament en la fase d’elaboració de l’instrument i, en un segon moment, per a la realització de les observacions per a l’anàlisi de les variables “accés” i “participació”.

En el primer dels casos, l’observació va ser *no participant* i *no sistematitzada* tal i com s’ha comentat anteriorment en el punt 8.6.1. En aquesta fase, es van realitzar

un total de quatre observacions d'una hora de durada que van ajudar a la concreció de les diferents versions de l'instrument. Els resultats d'aquestes observacions els podem veure en l'annex 17.

En el segon dels casos, l'observació es va utilitzar com a instrument per obtenir la informació de les variables "accés" i "participació". En aquest cas, l'observació va ser també de caràcter *no participant* però, a diferència de l'anterior va, ser *sistematitzada* a partir de l'instrument de treball elaborat (veure annex 13). A continuació descriurem més detalladament com es va realitzar tot aquest segon procés d'observació:

Característiques de l'observació: l'observació es va realitzar en intervals de set minuts d'observació i cinc minuts de registre i descans tant en la fase d'establiment de línia base com de la fase experimental. Es va començar a observar quan la classe ja estava en l'activitat, descomptant els moments previs de canvi de classe i de preparació dels materials. Cal dir que cada alumne no havia estat observat més d'una vegada per dia.

La taula 10 recull els temps d'observació totals per a cada subjecte:

	Línia Base		Intervenció	
	Sessions	Núm. intervals observats	Sessions	Núm. Intervals observats
Subjecte A	10	39	9	62
Subjecte B	23	98	11	47
Subjecte C	30	135	12	52
Total minuts observació (Subjecte A+B+C)	3031			

Taula 10: Distribució dels temps d'observació en els tres subjectes

Per tal d'habituar els alumnes a les observacions es van fer unes sessions prèvies amb la presència de la càmera; cal dir que si bé en el primer dia va haver-hi sorpresa per part dels alumnes, la resta de dies va ser de plena normalitat.

Les observacions per a l'estudi únicament es van realitzar en les sessions de treball sistemàtic de l'àrea de matemàtiques, ja que la dinàmica de les sessions de càlcul era bàsicament de treball autònom dels alumnes i amb molt poca intervenció per part del mestre i del mateix alumne i, per tant, es va desestimar com a nucli de l'observació. En la totalitat de les hores observades l'alumne havia estat inclòs a temps complet dins l'aula.

La informació proporcionada a partir de les observacions va ser, essencialment, la freqüència –per a cada interval– de les conductes que defineixen de les variables "accés" i "participació" i, a més a més, l'esquema de la sessió desenvolupada. En aquest últim apartat també es descriu quina era l'organització de l'aula i de la dinàmica de la sessió. Es descriuen el tipus d'activitats que havia anat realitzant la mestra (per ordre) i quines instruccions prèvies havien proporcionat.

Aquesta relació d'activitats i l'ordre en què s'havien fet ens ha permès identificar, més endavant, quines activitats formaven part de la programació de base prevista inicialment i la que realment s'havia acabat desenvolupant a l'aula. Per poder

veure la relació completa d'activitats afegides (sense una planificació prèvia –color blau) i les activitats no realitzades (segons la planificació inicial –color vermell) cal consultar els annexos 3 i 4 per al subjecte A, el 7 i 8 per al subjecte B i el 10 i 11 per al subjecte C. Els resultats dels càlculs, els podem veure sintèticament a l'annex 43.

Entrenament i fiabilitat entre els observadors: els observadors de la investigació van ser dues persones. Una d'elles correspon a la investigadora principal de la recerca i l'altra una persona de suport⁷⁶ a la recerca.

Abans de la recollida de dades els observadors van treballar sobre les definicions de les conductes, la seva codificació, el registre i el procediment d'observació. Per determinar la fiabilitat entre els dos observadors es procedeix a realitzar la prova del percentatge d'acord (Anguera, 1983). Aquesta prova es va fer observant consecutivament 16 intervals en dues sessions d'observació diferents i arribant a un acord final d'un 83,69%. En l'annex 47 podem consultar els resultats parcials de la coincidència entre les observacions de les dues observadores.

Durant les sessions d'avaluació, ja en les fases experimentals (establiment de línia base i intervenció), els observadors comentaven les informacions obtingudes i els possibles matisos en el registre de la informació. Això va ajudar a reforçar els criteris d'observació.

El nombre total d'observacions per l'observador 1 van ser de 17 en el subjecte A, 27 en el subjecte B i 23 el subjecte C i per l'observador 2 van ser 6 sessions d'observació en el subjecte A, 7 en el subjecte B i 19 en el subjecte C. Indistintament, cada observador podia participar en un grup o un altre.

Procés de registre: tal i com s'ha comentat anteriorment, en les sessions d'observació es registrava l'ocurrència de la conducta amb un 1 cada vegada que es donava i, a més, quan la conducta persistia més d'un minut, es registrava una altra ocurrència de la conducta. Per exemple, si la mestra estava molta estona rebent atenció individualitzada, si l'alumne intercanviava opinions amb algun company... En el registre, es desestimaven totes les altres conductes que no formaven part de l'instrument.

8.8.2 Les Entrevistes

Les entrevistes han estat tradicionalment un dels instruments de recollida d'informació més importants en els processos d'investigació, sobretot en el camp de les ciències socials. Aquestes permeten obtenir una informació de caràcter qualitatiu sobre informacions concretes, pensaments o interpretació de situacions per part dels entrevistats (Ramos, Catena, Trujillo, 2004).

Considerats els avantatges i els inconvenients de la pròpia tècnica de recollida d'informació (McMillan, 2005), vam considerar l'entrevista com una eina fonamental per:

⁷⁶ En aquest cas va ser la Pilar Pou, becària de recerca del GRAD durant el curs 2007/2008.

- Determinar la necessitat de realitzar un procés d'adaptació del currículum en els alumnes que formarien part de l'estudi
- Recollir informació sobre els propis subjectes
- Recollir informació sobre el context (entrevista als membres de la CAD i a la psicopedagoga de l'EAP)
- Obtenir informació subjectiva per part de les mestres sobre el procés del DPM-PEI aplicat i sobre els efectes en els alumnes, que als mestres els semblava haver identificat

Cadascuna d'aquestes entrevistes va tenir una durada aproximada de 60 minuts, encara que en el cas de la segona entrevista amb la psicopedagoga del centre la durada va ser superior. Totes les entrevistes es van desenvolupar al centre mateix, a la sala de professors o a les aules de cicle inicial d'acord a les orientacions d'Arnal, Del Rincón i Latorre (1992).

El tipus d'entrevista que vam valorar més convenient va ser el de semiestructurades, ja que ens permetien disposar d'una guia per a la realització de l'entrevista (Cohen i Manion, 1990; Iglesias, 2006) però alhora ajustar-nos d'una manera individual al transcurs del diàleg i continguts que s'anaven tractant.

Pel que fa a les entrevistes es van enregistrar totes i es troben recollides en els annexos 53, 54, 55. Aquestes entrevistes es van plantejar de manera semiestructurades a partir d'un guió previ per part de la investigadora que es pot consultar a l'annex 21. Tot i això, a la taula 11 fem una petita síntesi de cadascuna d'aquestes entrevistes i el propòsit que perseguien:

Membres entrevista	Finalitats de l'entrevista
Directora, Cap d'estudis i Psicopedagoga :	Per concretar procés de recerca i recollida d'informació. Fases de la recerca, acords... (document annex 22 sobre els acords)
Psicopedagoga:	Entrevista 1: Identificar els alumnes que podrien formar part de l'estudi des dels seus criteris i punts de vista Per revisar el qüestionari d'avaluació inicial al professorat sobre les adaptacions. Entrevista 2: Traspàs d'informació sobre els alumnes seleccionats per a l'estudi des del servei de psicologia (tests passats, informació sobre intervencions/actuacions rebudes...)
Professional de l'EAP:	Per identificar les pràctiques relacionades amb l'atenció a la diversitat al centre i també en relació a les planificacions individualitzades
Membres de la CAD:	Descripció de com es porten a terme els processos de planificació individualitzada: procediments d'identificació de necessitats, reunions de seguiment, formats de treball, informes que es proporcionen...

Mestres de segon:	<p>Entrevista inicial per a la determinació del PEI i per situar les necessitats de l'alumnat</p> <p>Entrevista de valoració final amb les tres mestres</p> <p>Va ser considerada una mesura addicional per a la validació social de la variable progrés, on cadascuna de les mestres va expressar-se sobre la seva percepció sobre els efectes de la millora dels alumnes. De manera específica, les mestres van ser preguntades pel progrés dels alumnes i els canvis que havien observat. A més a més, també va permetre valorar socialment el procediment plantejat en la intervenció</p>
-------------------	---

Taula 11: Resum de les entrevistes realitzades

8.8.3 Anàlisi dels materials escolars i altres documents

Una de les fonts d'informació que es van emprar per a l'obtenció de més informació essencialment sobre la variable "progrés" va ser la consulta i, en el seu cas, l'anàlisi de materials didàctics dels alumnes i altres documentacions que aportaven informació escrita els subjectes de l'estudi i el procés d'aprenentatge que anaven seguint.

En primer lloc cal destacar els resultats dels informes psicopedagògics que es van poder consultar en l'entrevista amb la psicopedagoga del centre per tal de proporcionar informació sobre els alumnes i les atencions rebudes a nivell d'educació especial amb anterioritat a la nostra intervenció. Els resultats d'aquests informes es troben expressats en l'apartat de descripció dels subjectes.

En segon lloc, es va procedir a la revisió i anàlisi de les notes de camp recollides en les diferents sessions de treball realitzades amb les mestres per a l'elaboració del PEI i que posteriorment han ajudat en la interpretació i la comprensió de les dades obtingudes.

En tercer lloc, hem realitzat l'anàlisi de les produccions (proves) dels alumnes, a més a més dels materials didàctics (llibre de text, quadern...) que realitzaven o utilitzaven els alumnes en el desenvolupament de la classe. L'anàlisi dels resultats van aportar informació sobre el nivell d'aprenentatges inicials dels alumnes i els assoliments que anaven adquirint al llarg de les diferents sessions i, singularment, en relació a la variable "progrés".

Tot aquest conjunt d'informació s'ha recollit detingudament i s'ha incorporat en el capítol 9 on es mostren els resultats de la recerca. En alguns casos de manera quantitativa com poden ser el buidatge de les proves d'avaluació individual dels alumnes (annexos 48, 49 i 50) o en altres de manera puntual com poden ser algunes de les expressions i afirmacions que s'han obtingut, per exemple, en els intercanvis amb les mestres o en les mateixes entrevistes.

8.8.4 Els qüestionaris

Vam emprar quatre qüestionaris diferents amb una finalitat d'obtenir, per una banda, una mateixa informació del conjunt de professorat del centre (qüestionari 1) i, en els tres casos restants (qüestionari 2, 3 i 4), de les mestres que van participar en l'estudi. Sintèticament, els propòsits d'aquests qüestionaris van ser:

– **Qüestionari 1:** adreçat a tot el professorat del centre i el seu principal objectiu era el de fer una descripció de les pràctiques, expectatives i motivacions entorn de l'escola inclusiva, i de l'elaboració d'adaptacions del currículum prèviament a la intervenció. Podeu veure-ho a l'annex 51.

En relació a aquest qüestionari hem de dir que se'n van respondre 38 d'un total de 52. D'aquests 34, 6 corresponien a educació infantil, 10 a cicle inicial, 8 a cicle mitjà i 10 a cicle superior, encara que quatre d'aquests qüestionaris van ser respostos per dues mestres alhora, ja que es tractava d'especialistes o mestres de suport.

– **Qüestionari 2:** respost per les tres mestres participants en l'estudi i a partir del qual es procurava la determinació dels criteris per a l'elaboració del PEI. Aquest qüestionari es pot veure a l'annex 1.

– **Qüestionari 3:** respost per les tres mestres i que tenia com a objectiu la determinació dels valors que s'atribuïen als diferents blocs de continguts per quantificar la variable progrés en els alumnes. Es pot consultar a l'annex 15.

– **Qüestionari 4:** mitjançant el qual es pretenia realitzar la valoració social del procediment plantejat a la intervenció per a l'elaboració de "PEI d'aula" i "PEI amplis". A l'annex 25 hi trobareu la relació de preguntes que es van respondre per part de les tres mestres participants a l'estudi. Els resultats d'aquests qüestionaris es van complementar amb l'entrevista realitzada a les mateixes mestres.

Finalment, cal destacar que per tal de respondre tots i cadascun dels qüestionaris es va poder disposar del temps necessari i va permetre resoldre tots els dubtes que es van generar en la seva resolució. En el primer qüestionari adreçat al conjunt de professorat del centre, es va optar per garantir l'anonimat del professorat, mentre que en la resta de qüestionaris cada mestra s'identificava oportunament.

CAPÍTOL 9 RESULTATS

El procés que hem seguit per a l'anàlisi de les dades ha estat respectuós amb la definició de la hipòtesi de treball i en relació als objectius marcats en el conjunt de l'estudi. És per això que dels següents processos s'obté el corpus de dades principals d'aquest estudi:

- Anàlisi mitjançant una aplicació d'excel dels resultats obtinguts en les observacions en la línia de base i en la fase experimental per a cadascun dels subjectes en la variable “accés”, “progrés” i “participació” (veure annexos 45 i 46).
- Buidatge i categorització de les informacions extretes de les entrevistes amb la psicopedagoga i les mestres, a més de les notes de camp dels mateixos investigadors en les diferents sessions de treball (annexos 52, 53, 54 i 55).
- Buidatge dels qüestionari 1 sobre l'estat inicial de les pràctiques de personalització del currículum al centre i del qüestionari 4 adreçat a les tres mestres i en el qual valoraven el conjunt del procediment seguit.
- Revisió dels materials d'aula emprats en el desenvolupament de les diferents unitats didàctiques (veure annexos 33, 35 i 37).

En aquest novè capítol, doncs, exposem els principals resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de tots aquests elements. Ho farem en primer lloc indicant aquells elements més significatius sobre el context en el qual hem realitzat la investigació. Destacant quines són les pràctiques sobre personalització a nivell de centre (apartat 9.1) i aula (apartat 9.2).

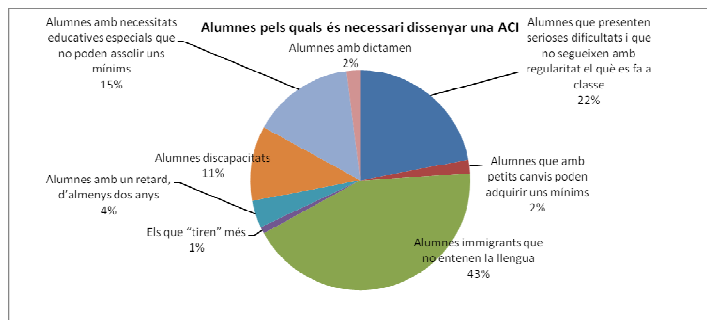
En segon lloc, exposarem els resultats per a cada variable i cada dimensió o ítem en els tres subjectes A, B i C (apartats 9.3, 9.4 i 9.5). Cal afegir que al final de cada variable destaquem un resum del conjunt de la variable per a cada subjecte, mostrant així la tendència global de la variable.

Abans d'acabar aquest capítol, hem inclòs dos apartats més. Un exposa els resultats que hem considerat més rellevants i significatius de les informacions obtingudes mitjançant entrevistes, sessions de treball o altres contactes mantinguts amb les mestres de l'estudi o altres professionals (EAP, membres de la CAD...). Aquestes dades són de caràcter més qualitatiu, que ens ajuden a complementar les informacions entorn dels canvis experimentats en les variables d'accés, progrés i participació en els tres subjectes.

9.1 Aspectes generals del context institucional referents a la planificació individualitzada

Fruit del buidatge del qüestionari 1 que es va adreçar al conjunt del professorat del centre, podem extreure'n les següents informacions:

En primer lloc es tractava d'un professorat que coneixia a grans trets el que suposava l'escola inclusiva, ja que apareixien repetidament afirmacions com *"és una escola per a tots"*, és una manera *"d'atendre les necessitats de diversitat actuals"* o bé *"és una filosofia d'escola no excloent que proporciona igualtat d'oportunitats a tots els alumnes"*; expressaven que el repte de l'escola inclusiva encara



Gràfic 1: Alumnus per als quals és necessari dissenyar una ACI

estava lluny de les seves possibilitats ja que en paraules seves *"encara no estem prou preparats"*, *"no és possible amb els recursos i mitjans dels quals disposem"*.

Consideraven que per al desenvolupament de l'escola inclusiva són necessaris molts recursos tant humans com materials així com també espacials. Destacaven que és necessari un canvi de mentalitat entre tot el professorat i també a nivell de les famílies, ja que els canvis que s'havien d'anar introduint per poder ser inclusivament s'havien d'anar entenent i acceptant per part de tota la comunitat educativa. En els qüestionaris es posava de relleu de manera reiterada (en més d'un 90% dels qüestionaris) que calia una formació més àmplia pel conjunt del professorat ja que si no es desenvolupaven processos d'inclusió efectius no era cap avantatge, ni per a l'alumne ni per als mestres.

En relació a les idees implícites sobre el concepte d'inclusió, hem de destacar que els qüestionaris mostraven un cert decantament a que la inclusió beneficiava essencialment els alumnes considerats "diferents" (en 15 dels 32 qüestionaris) i, en canvi, només es mostrava o només s'evidenciava (en 3 dels 32 qüestionaris) que els processos d'inclusió afavorien també mestres i altres alumnes. En aquest sentit, es considerava que la inclusió només afectava col·lectius desfavorits, bàsicament a nivell d'alumnes amb discapacitats i immigrants.

En general, també hem detectat una actitud "d'espera" envers la inclusió, amb el pretext que aquesta no es podia tirar endavant fins que no es disposessin dels recursos i mitjans necessaris. En el 70% dels qüestionaris resposts, s'afirmava que l'escola inclusiva era *"més feina per al professorat"* però que, malgrat tot, *"implica donar una millor atenció"* als alumnes "diferents".

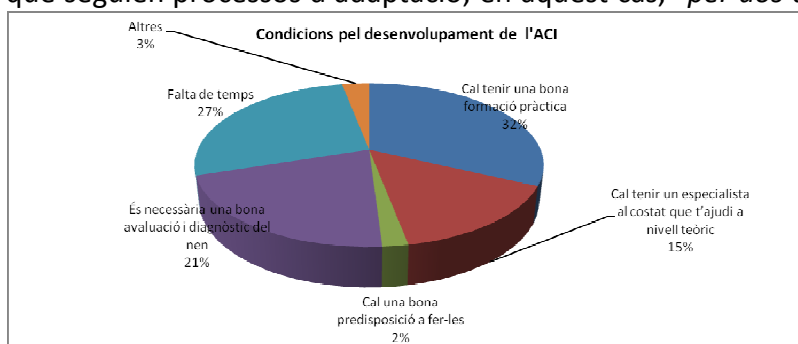
Al llarg dels qüestionaris es destacaven alguns dels avantatges que suposava l'escola inclusiva sobretot per als alumnes "diferents", en aquest sentit destacaven que aquests disposaven de *"models més normalitzats per al seu aprenentatge"* i que això els feia *"millorar en l'aprenentatge"* i en les diferents *"habilitats socials i de relació"*. Consideraven que es feia necessari un *"canvi d'actituds"* i de concebre l'ensenyament en tant que es feia possible entendre i acceptar les diferents capacitats que cadascú tenia davant l'aprenentatge.

Pel que fa a les pràctiques relacionades amb els processos de personalització de l'ensenyament, hem de dir que algunes de les preguntes sobre aquest àmbit es van

deixar sense contestar atès que molts dels mestres dels diferents cicles no havien realitzat amb anterioritat cap procés d'ACI. Tanmateix, el gràfic 1 mostra les respostes donades en la pregunta 4 sobre el perfil que haurien de tenir els alumnes per als quals s'hauria d'elaborar una ACI.

A la pregunta 9, els mestres responien que per al disseny i desenvolupament d'una ACI es feia necessari, en primer lloc, disposar d'una bona formació pràctica; en segon lloc, disposar de temps per a la seva elaboració; en tercer lloc, partir d'una avaluació de necessitats clara i actualitzada de l'alumne, i en quart lloc, disposar d'ajuda i suport per part dels especialistes. De manera més puntual, es van assenyalar també, com a condicions per al bon desenvolupament de l'ACI, la disposició positiva dels professionals o l'equipament tècnic. Aquestes respostes les podem veure reflectides en el gràfic 2.

En general, els mestres eren conscients de l'excepcionalitat que suposava un procés d'ACI; per tant, l'entenien com a mesura extraordinària. En aquest sentit, consideraven (en el 78% dels qüestionaris) que la majoria de nouvinguts haurien de disposar-ne d'una i, de la resta del grup classe, entre 1, 2 o 3 alumnes també n'haurien de tenir. En escasses ocasions (només en 3 qüestionaris), els mestres van valorar que, a més a més dels alumnes nouvinguts, calien més de 4 o 5 adaptacions en el seu grup classe. De totes maneres, però, pocs alumnes de l'escola es considerava formalment que seguien processos d'adaptació; en aquest cas, *“per dos alumnes de la meua classe*



els ho vaig adaptant”, “a un alumne li faig petites adaptacions” i concretament per a 9 alumnes més s'havia afirmat que es disposava de l'adaptació.

Gràfic 2: Condicions per al desenvolupament de l'ACI

Les àrees que més s'ajustaven eren les de “naturals” i “socials” (en un 60% dels qüestionaris) en tant que la majoria d'alumnes seguien aquestes àrees en el marc del grup ordinari; en canvi, les mestres consideraven que en un percentatge major s'haurien de realitzar de llengua i matemàtiques, atenent al caràcter instrumental de les mateixes.

No obstant això, cal tenir en compte que la majoria d'alumnes amb necessitats educatives especials assistien amb certa regularitat a l'aula d'educació especial on la mestra d'educació especial els atenia individualitzadament o en petit grup, majoritàriament fora de l'aula ordinària. Això feia que aquests alumnes disposessin d'una planificació individual que elaborava i desenvolupava la mateixa mestra, en el context de l'aula d'educació especial.

En relació a l'emplaçament o entorns en els quals es desenvolupava majoritàriament el contingut d'una ACI és coincidida a dir que era en el marc de l'aula d'educació especial quan l'alumne seguia una individualització més clara del currículum; no obstant això, també algunes de les adaptacions es desenvolupaven a

l'aula ordinària, bàsicament les corresponents a l'àrea de ciències, atenent que era l'àrea que més "adaptava" el mestre generalista. En aquesta pregunta destacar també que els mestres van remarcar l'ajuda que les mestres de reforç exercien en el desenvolupament d'aquestes "petites adaptacions".

Pel que fa a la col·laboració dels pares en els processos d'ACI, en la majoria dels qüestionaris (en un 93%) es va coincidir en que els pares eren coneixedors de la proposta personalitzada que es feia a l'alumne, però que en general participaven poc en el procés de presa de decisions. Els resultats són semblants en el seguiment i avaluació del procés d'ACI per part dels pares. Aquests acostumaven a estar informats del procés però a intervenir poc en la presa de decisions.

En el moment de descriure les adaptacions que més habitualment s'aplicaven davant els alumnes que mostren dificultats en l'aprenentatge, van aparèixer un ventall molt ampli d'estratègies didàctiques i metodològiques que es posaven en joc. Algunes de les més rellevants van ser:

Proporcionar atenció individualitzada
Demandar menys exercicis
Resseguir abans què ha de copiar
Fer la feina amb models
Seqüenciar els exercicis en passos
Ajudes en el moment de fer els exercicis
Nivells d'exigència diferents
Treballar amb grups reduïts
Anticipar continguts a l'aula d'educació especial
Proporcionar suports orals mentre fan els exercicis
Donar resums per estudiar
Fer exàmens adaptats al nivell
Fer fitxes més senzilles i de nivell més baix
Proporcionar material manipulatiu
Repetir instruccions de diferents maneres perquè m'entenguin

Quadre 12: Estratègies didàctiques

Els mestres que van respondre els qüestionaris destacaven que en poques ocasions sistematitzaven els processos d'adaptació en documents formals i escrits (només ho feia un 2%). En aquest cas, els mestres de cicle mitjà i superior concretaven amb més freqüència aquest tipus de documents mentre que a educació infantil i cicle inicial no és feia tant habitualment. En aquest cas, s'optava per concretar-ho en el marc de la programació d'aula a mesura que s'avançaven en les lliçons.

Pel que fa al paper del mestre d'educació especial i del psicopedagog de centre en el que es refereix als processos de personalització del currículum, cal dir que si bé es tractava de dos professionals diferents, les atribucions que en feien el conjunt de mestres del centre eren bastant properes. En primer lloc, segons el parer dels mestres que van respondre el qüestionari, el mestre d'educació especial del centre es dedicava fonamentalment a "*proporcionar atencions individualitzades*" als alumnes, però que, no obstant això, aquestes "*resulten insuficients*" en relació a les necessitats que hi havia. Remarquen la "*perspectiva continuada de l'alumne que aquest professional obté*", donat que des de la detecció de les seves necessitats n'acostumava

a ser un referent tant per al propi alumne, com per a les famílies, com per als altres mestres. Tot i això, els mestres consideraven que els *“falta més suport i assessorament en l’atenció d’aquest infant a dins de l’aula ordinària”*, sobretot a nivell de *“recursos i estratègies”* que ajudessin el mestre generalista a donar una resposta *“més integral”* a l’alumne.

Destacaven que seria interessant que la figura del mestre d’educació especial també els *“ajudés a decidir i preparar materials adaptats”* per utilitzar dins de l’aula ordinària. Pel que fa a la figura de la psicopedagoga, els mestres la definien com una figura que col·laborava en processos d’avaluació i detecció de necessitats educatives i orientava en els processos de presa de decisions sobre l’alumne. En aquest sentit, apareixen expressions com *“dóna suport”*, *“ens fa assessoraments”* i ens *“dóna informacions sobre el nen”*; a més és qui ens *“elabora les ACI”*.

Finalment, el 90% dels mestres que han respost el qüestionari, consideraven que desconeixien els aspectes normatius dels processos d’adaptació del currículum i també els procediments o formats de treball per tal de realitzar-los d’acord a una posició inclusiva. Algunes de les definicions que s’han donat a les ACI són: *“pla de treball adaptat al nen”*, *“projecte adaptat al nen”* o *“programació adaptada a les necessitats del nen”*.

9.2 L’àrea de matemàtiques a segon curs de cycle inicial

L’àrea de matemàtiques s’organitzava en un total de quatre hores setmanals, tres d’elles corresponien al treball sistemàtic de l’àrea i una hora dedicada al càlcul. A l’annex 16 podem veure com es distribuïen aquestes hores en cadascun dels grups classe d’acord als horaris setmanals previstos. En les sessions de treball sistemàtic s’emprava majoritàriament el llibre de text del *“Bosc de color”* de l’editorial Vicens Vives, i les programacions (per al desenvolupament de la sessió i per l’avaluació) que es seguien eren a partir de la guia didàctica del mateix llibre i editorial. En comptades sessions no es va treballar a partir del llibre de text. En relació a les sessions del càlcul els alumnes disposaven dels quaderns específics del mateix editorial. A cada sessió la mestra marcava quines pàgines s’havien de respondre i els alumnes treballaven de manera autònoma i en silenci durant tota la sessió.

Cada unitat de programació tenia una durada aproximada de quinze dies que corresponien a una mitjana de sis hores de classe (de treball sistemàtic). La sisena o setena sessió normalment es dedicava a fer la prova d’avaluació. En aquest cas, els alumnes es col·locaven al mig de la taula uns arxivadors com a separació per tal que uns i altres alumnes no poguessin *“copiar”* els exercicis. L’ambient de la classe era plenament d’examen. La prova començava quan la mestra havia explicat genèricament els exercicis i havia aclarit algun dels enunciats, la mestra C ho expressava en els següents termes: *“a mi m’agrada explicar-los amb què es trobaran a la prova, ja que encara que es tractin d’exercicis fets a classe, sempre tenen sorpreses”*. Tota la sessió transcorria amb silenci i amb ajudes molt puntuals de les mestres. Si bé la majoria d’alumnes acabaven molt aviat, generalment es dedicava tota la sessió per a la compleció de la prova per tal que els alumnes que mostraven un ritme més lent poguessin acabar tranquil·lament.

Durant les sessions del primer, segon i tercer trimestre vam apreciar alguns canvis en la dinàmica de les sessions de matemàtiques que les mestres van ratificar en l'entrevista de valoració final, ja que en el primer trimestre el treball era essencialment dirigit per la mestra i tot el grup classe avançava en gran grup (fem tots aquest exercici, copiem això de la pissarra, llegim aquest problema...), i en el segon trimestre ja es podia apreciar lleugerament un canvi en aquesta tendència, de tal manera que els alumnes començaven a fer un treball més autònom. En el tercer trimestre aquesta pràctica ja es va consolidar i va passar a ser el principal format de treball de les sessions de matemàtiques.

Al final de cada trimestre es va elaborar un informe global (que s'ha lliurat als pares) sobre els principals objectius treballats. En el cas de matemàtiques van ser els següents:

Criteris d'avaluació primer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> Comptar endavant i enrere fins a 200 Identificar les unitats i desenes en el nombre Resoldre sumes portant-ne i restes sense portar-ne Interpretar i realitzar problemes senzills de càlcul mental
Criteris avaluació segon trimestre
<ul style="list-style-type: none"> Resoldre problemes sense ajuda Comptar endavant i enrere fins a 500 Resoldre sumes i restes portant-ne Descomposar el nombre en unitats, desenes i centenes Identificar els polígons treballats
Criteris d'avaluació del tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> Resoldre multiplicacions senzilles Resoldre problemes relacionats amb l'ús de monedes Descomposició de figures geomètriques Ordenar sèries numèriques fins al 999

Quadre 13: Resum dels ítems d'avaluació de matemàtiques (curs 2007/2008)

El curs 2007/2008 va ser el primer any en què les mestres van utilitzar aquest llibre de text a l'àrea de matemàtiques. El desplegament del nou currículum LOE (2006) va fer que les mestres optessin per un canvi d'editorial en relació a altres anys. Això va provocar –des del seu punt de vista– que *“algunes activitats no s'hagin realitzat”* o que se *“n'hagi alterat l'ordre del llibre”*. És el cas, per exemple, de les activitats del bloc d'espai i forma (geometria) que estaven integrades en les diferents unitats didàctiques i no es va realitzar des d'aquest plantejament, sinó que es van reservar per ser desenvolupades com si d'una unitat sencera es tractés. No obstant això, es pot considerar que el seguiment del llibre de text va ser de manera completa ja que (a dia 10 de juny) el llibre *“està acabat”*.

La programació anual de l'àrea venia donada per una subprogramació/temporització setmanal que les mestres establien en les reunions setmanals de nivell (veure annex 31) i on *“concretem la seqüència i el nombre de pàgines que treballarem a cada sessió”*. Aquesta programació també s'elaborava per a les altres àrees. Cal dir que si bé en alguna sessió aquesta previsió no s'havia acomplert al 100%, sí que d'una manera global la unitat començava i acabava a la mateixa setmana i havent realitzat les mateixes activitats en els tres grups. En paraules de les

mestres *“procurem seguir la programació prevista ja que al ser una escola de tres línies hem de mantenir una continuïtat i coherència entre els tres grups”*.

Durant la setmana prèvia a les vacances de Nadal, Pasqua i les darreres setmanes abans d'acabar el curs, la programació de l'aula s'acostumava a aturar i es dedicaven a acabar feines endarrerides, repassar alguns conceptes i preparar els àlbums del trimestre. *“Hem de tenir en compte que al ser una escola cristiana la celebració d'aquestes festes és molt important i, a més, fer aquesta aturada ens permet acabar de tancar bé el trimestre”*.

9.2.1 Context general Subjecte A

Del recull de les notes de camp recollides a llarg de la investigació, en podem extreure que la mestra A era una mestra que en general motivava els alumnes i els generava curiositat i interès pels continguts que es treballaven a l'aula; de fet, en la majoria de sessions començava amb un joc de càlcul o bé amb alguna roda de numeració on tots els alumnes anaven entrant poc a poc en l'àrea de matemàtiques. Sovint feia sortir alumnes a la pissarra per tal que tinguessin un paper actiu en l'aprenentatge: *“Comencen escrivint nombres a la pissarra i surten tots els nens al davant”*; de fet, en diverses ocasions s'havia donat que simultàniament hi havia dos, tres o quatre alumnes fent diverses operacions, exercicis a la pissarra. Cal dir que a nivell general tots els alumnes van rebre demandes per part de la mestra A per sortir a la pissarra o bé per respondre preguntes orals, en alguns casos mostrant-se ells voluntaris i, en altres, a partir de la demanda de la mateixa mestra.

Quan els alumnes estaven treballant autònomament a la classe, tenia per costum passejar per l'aula proporcionant suport i seguiment a la realització de les tasques; sovint, quan veia que reiteradament diferents alumnes s'encallaven amb un exercici, utilitzava l'entonació per orientar els alumnes, disposava de recursos no verbals que acompanyaven a aquest suport, per exemple utilitzant les mans, fent mirades de complicitat, de dubte... Procurava, per sistema, que prèviament al treball autònom de l'alumne s'haguessin realitzat les activitats de manera conjunta o bé que, si no s'havia fet l'activitat concreta, sí que se n'havia realitzat una de similar o semblant a la pissarra.

La correcció de les activitats en algun cas era de manera grupal a la pissarra, en altres de manera individualitzada en el mateix moment de la classe (mentre passeja tot supervisant) i en altres els alumnes deixaven el llibre a sobre la taula de la mestra i aquesta ho corregia fora de les hores de classe. En aquest darrer cas, quan el nen rebia novament el llibre tenia anotats els exercicis o operacions a refer i, en estones lliures de feina, sabia que ho havia d'arreglar.

També hem pogut recollir que es tractava d'una mestra que tenia presents les dificultats del subjecte A; en feia afirmacions com: *“És una nena que no té assolits els continguts mínims”, “presenta moltes dificultats derivades d'un retard important”, “té una activitat constant que la fa estar molt despistada i amb dificultats per mantenir l'atenció”*.

Alguns dels arguments que donava la mestra A eren la mateixa dificultat que tenia per conèixer quins aprenentatges estaven assolits i quins no per la seva part;

manifestava que alguns dies *“el mateix aprenentatge el pot fer bé, mentre que altres dies no”*. Ho recollim en les entrevistes quan afirma *“em costa molt saber què sap i què no sap”*.

Pel que fa a les estratègies, era conscient que en moltes ocasions el subjecte A no seguia amb el curs de la classe, ja que les reflexions, els problemes o les situacions que s'estaven plantejant estaven lluny dels seus nivells d'aprenentatge i d'interès. Ho expressava dient que *“entenc que hi ha molts moments que no segueix a classe”* però que, no obstant això, feia un esforç constant per intentar connectar-la. Manifestava que la distribució de les taules li permetia estar més per ella i que sovint *“controlo qui li poso al costat”, “encara que li dono moltes alternatives, no té els aprenentatges mínims”*.

9.2.2 Context general Subjecte B

En el cas de la mestra tutora del grup B hem pogut observar que generalment seguia una mateixa estructura de classe en la qual el llibre de text n'era el principal estructurador de la sessió, en el sentit que una darrere l'altra s'anaven succeint les activitats que la guia didàctica plantejava. Durant les sessions la mestra plantejava diverses preguntes orals als alumnes encara que molt sovint contestaven sempre els mateixos alumnes que es mostraven més disposats.

En les activitats fetes a la pissarra es diversificava més la participació dels diferents alumnes, no obstant això hi havia alumnes que havien sortit molt puntualment a la pissarra durant les sessions que vam observar. En el moment de fer les preguntes, també hi havia una tendència més alta a preguntar a certs alumnes envers uns altres que poques vegades, o molt ocasionalment, participaven.

Pel que fa referència a les interaccions que s'establien a l'aula, la mestra mostrava una comunicació planera amb els alumnes i amb els que tenien més dificultats els acostumava a seure al davant o, si calia, a la seva taula, per ajudar-los més individualitzadament. En les estones de treball autònom, eren els alumnes qui anaven a la taula de la mestra a demanar els dubtes o a corregir l'activitat. Si no hi havia hagut temps de corregir les activitats, després la mestra ho feia individualment una vegada acabada la classe.

Una de les estratègies habituals en el cas de la mestra B era que davant de les operacions, respostes dels alumnes, plantejava una reflexió oral per veure si era un resultat possible, si estava bé... de tal manera que els alumnes dubtaven de si era correcte o no i els ho feia argumentar. En algunes ocasions la mateixa mestra havia fet veure que s'equivocava generant dubtes a la classe, i resolent-ho constructivament després.

La mestra B definia el seu grup classe com *“un grup que presenta un ritme baix d'aprenentatge”* amb la presència de tres o quatre alumnes amb dificultats importants en el dia a dia a l'aula (una d'elles el subjecte B) i *“altres alumnes que tenen pocs hàbits de treball i estudi”* i, per tant, que des del seu punt de vista generaven situacions d'enrenou, de xerrera... que destacava que havia de vetllar en tot moment: *“hi he d'estar tot el dia a sobre”*. D'aquí que hi hagi molts moments en els quals es cridi l'atenció a determinats alumnes, que s'utilitzin tècniques per fer silenci, etc.

Pel que fa a la concreció de les necessitats del subjecte B, la mestra posava de relleu les dificultats que mostrava en el conjunt dels aprenentatges. Ho expressava amb afirmacions com *“és una fresca i està molt poc motivada per la feina”, “li costa molt i sempre està fent coses que no toquen”, “està molt despistada sempre, no li agrada treballar...”* i *“sempre empipa a classe”*. És conscient de les dificultats d'integració que el subjecte B també mostra en el conjunt de l'aula i que en ocasions era rebutjada pels seus companys.

9.2.3 Context general Subjecte C

La mestra C generalment establia una dinàmica d'aula en la qual hi havia molts moments en què els alumnes responien preguntes, sortien a la pissarra o al davant de la classe a resoldre exercicis... Tot i que el llibre de text marcava l'esquema de la sessió, prèviament a la resolució dels exercicis del llibre, en feien uns quants “d'entrenament” a la pissarra, en forma d'exemples. Després deixava que fessin els exercicis sols al seu llibre.

Utilitzava molt habitualment recursos visuals i expressius per fer arribar la informació als alumnes, de fet la pissarra, dibuixos o els seus propis dits eren habituals en les seves explicacions. Constantment hi havia moments de reflexió i de discussió a l'aula sobre el per què dels exercicis.

En el treball individual dels alumnes, la mestra C passejava per la classe reconduint l'execució de l'exercici si era que algun alumne o algun grup d'alumnes no ho feien correctament. Tot error dels alumnes era aprofitat positivament per advertir als alumnes que *“hem d'estar alerta”, “ que ens hi hem de fixar molt bé...”*, però sempre amb expressions càlides que generaven confiança i seguretat entre l'alumnat.

En els moments d'avaluació i sobretot en les sessions d'examen, explicava – prèviament a la realització de la prova– el contingut de la mateixa, remarcant els possibles errors, dificultats que podien generar les activitats. En el cas d'alguna activitat especialment complicada (des del seu punt de vista) se n'havia fet un d'exemple a la pissarra per tal d'orientar els alumnes en la prova.

Pel que fa a la situació del subjecte C, la mestra C mostrava una actitud molt positiva envers les dificultats que presentava l'alumne, i ho manifestava amb algunes expressions com *“és un nen que li costa, però que s'hi esforça molt”*, a més *“jo sempre intento que participi molt a classe, perquè així puc seguir-lo de prop”*. La mestra C mostrava una actitud molt comprensiva amb els alumnes amb dificultats, ja que sovint tenia expressions que denotaven proximitat i sensibilitat.

Després de situar les informacions més rellevants en relació al context institucional i d'aula en el qual s'ha desenvolupat el nostre estudi, passarem a descriure els resultats obtinguts en l'anàlisi de cadascuna de les tres variables dependents, d'acord a les diferents dimensions de les mateixes estudiades. Per això en l'apartat 9.3 tractarem la variable “accés”, en el 9.4 la variable “participació” i en el 9.5 la variable “progrés”. Així mateix, dins de cadascun d'aquests apartats, es descriuen els resultats parcials per cadascun dels indicadors o dimensions de la variable i, seguidament, es fa un resum global de la mateixa en relació a cada subjecte estudiat.

Hem indicat en color verd quan els resultats signifiquen una millora en relació a l'estat inicial i en color vermell quan aquests mostren un descens o pèrdua en relació als valors obtinguts.

9.3 Accés

Per tal de poder entendre els resultats, recordem breument la concreció que vam fer d'aquesta variable:

Dimensió 1: Activitats i materials

- Són els mateixos que els seus companys
- Disposa de material/activitats acomodades

Dimensió 2: Suport i interaccions

- Rep ajuda/interaccions/instruccions dels companys
- Rep ajuda/interaccions/instruccions del mestre
- Rep ajuda/ interaccions de l'especialista
- Rep ajuda tecnològica
- Rep ajuda materials didàctics

9.3.1 Dimensió 1: Activitats i materials

Activitats i materials	Subjecte A	Subjecte B	Subjecte C
<i>Són els mateixos que els seus companys</i>			
Línia base	0,98	0,99	0,99
Intervenció	1,00	1,00	1,00
Resultat	+ 0,02	+ 0,01	+0,01
<i>Disposa de materials/activitats acomodades</i>			
Línia base	0,00	0,00	0,00
Intervenció	0,59	0,47	0,05
Resultat	+ 0,59	+ 0,47	+ 0,05

Taula 12: Resum dimensió 1 de l'accés

La taula 12 mostra en primer lloc els resultats de la freqüència relativa⁷⁷ obtinguts en la fase de la línia de base i en la fase d'intervenció, sobre l'indicador de si "els materials són els mateixos o no" que la resta dels companys. Els resultats es mostren per a cadascun dels subjectes.

⁷⁷ Entenem la freqüència relativa com el quocient entre la freqüència absoluta (o nombre de vegades que apareix un event) i el total d'events observats.

En els tres casos podem veure que els valors obtinguts tant en la línia base com en la fase d'intervenció mostren una diferència mínima, però que representen una millora en els tres casos superior a l'estat inicial.

En l'anàlisi de si l'alumne "disposa o no de materials adaptats o acomodats", els resultats mostren que existeix una diferència de gairebé mig punt en el cas del subjecte A i el subjecte B i de 0,02 en el cas del subjecte C. Si aquests valors els transformem en percentatges hem de situar un increment del 59% en el cas del subjecte A, un 47% en el cas del subjecte B i un 2% en el cas del subjecte C.

9.3.2 Dimensió 2: Suport i interaccions

Per a la representació de les diferents conductes observades en aquesta dimensió, hem optat per mostrar els polígons de freqüències que se n'han derivat per a cadascun dels tres subjectes. Mostrarem aquestes figures de manera paral·lela en el cas del subjecte A, B i C respectivament, identificant mitjançant una línia vertical el moment d'inici de la intervenció en cada subjecte. Per poder comparar les tres figures, s'ha optat per incloure-hi el total de les 42 sessions, encara que, com es podrà apreciar, en el cas del subjecte A les intervencions es van acabar a la sessió 23 i en el cas del subjecte B a la sessió 34 i només en el cas del subjecte C es van observar les 42 sessions.

A la figura 1 en els eixos de les X s'hi representen les sessions observades. En l'eix de les Y els valors de les mitjanes aritmètiques (de les freqüències absolutes de l'esdeveniment) per cadascun dels intervals observats en la sessió. Aquests valors es representen amb un rombe. A més a més, per a cada alumne es representen, mitjançant un quadrat, les mitjanes aritmètiques obtingudes dels valors de la línia base i els de la fase d'intervenció.

Rep ajuda/interaccions dels companys

En el conjunt de la figura 1 podem observar que els indicadors de les mitjanes obtingudes en la línia de base i en la fase d'intervenció mostren en els tres casos un augment en la freqüència d'aparició d'aquest esdeveniment.

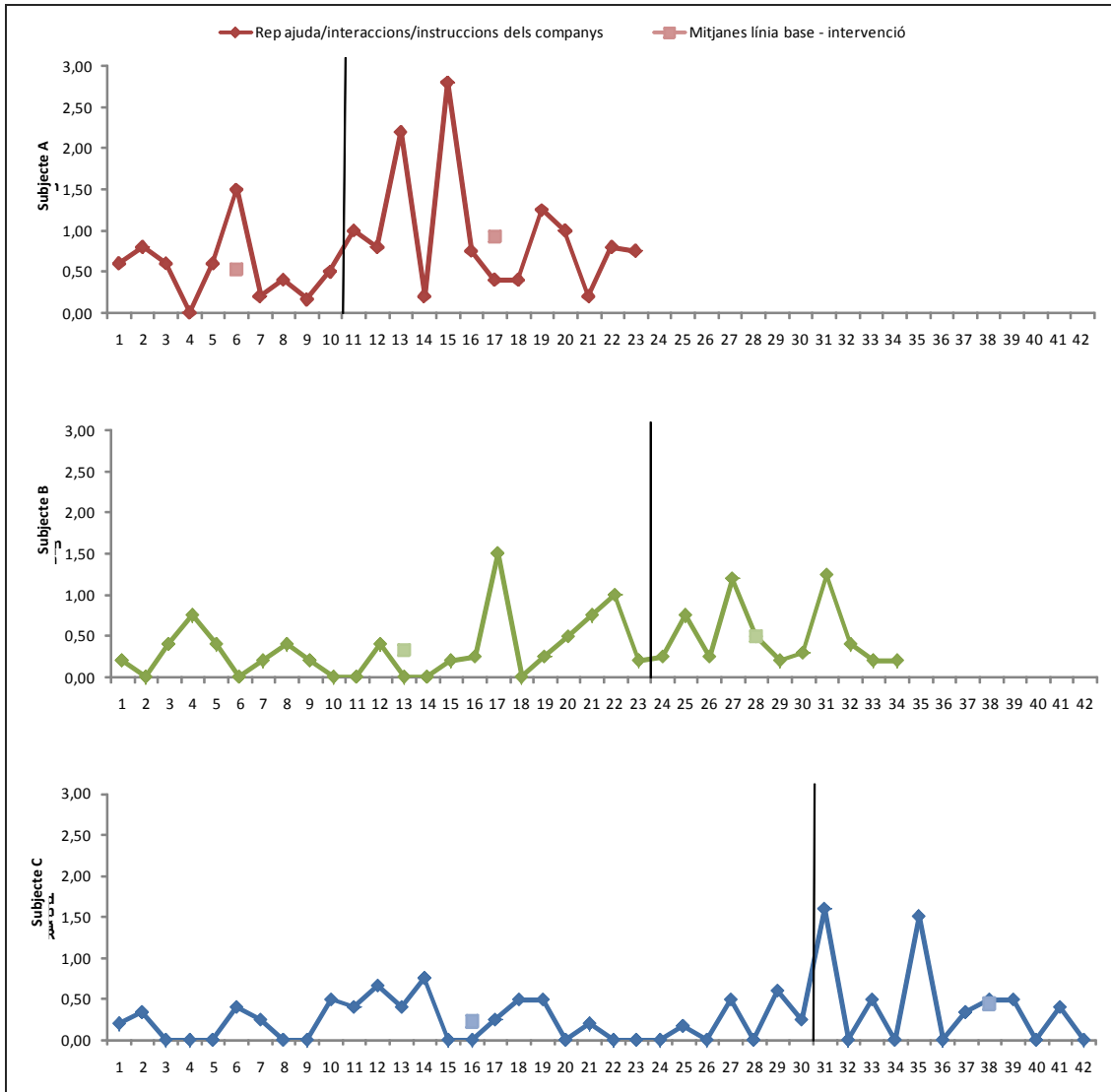


Figura 1: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne rep ajudes del company/a durant cadascuna de les sessions

9.3.2.1 Rep ajuda/interaccions de la mestra

La figura 2 mostra una tendència a l'alça en el subjecte A i el subjecte B en relació a la conducta de rebre ajuda o interaccions per part de la mestra. En el subjecte C es visualitza una certa regularitat en aquest indicador, tant abans com després de la intervenció.

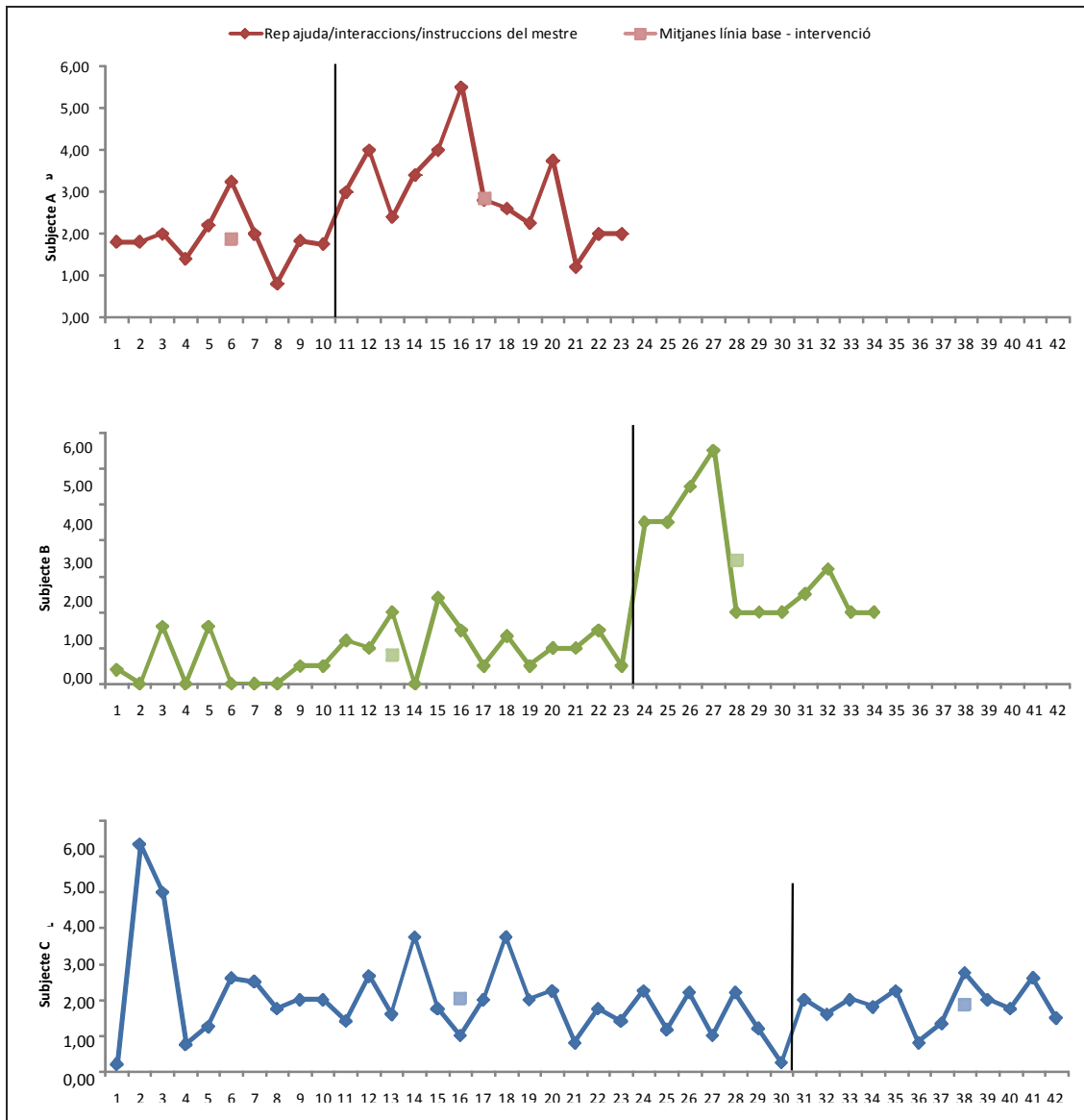


Figura 2 : Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què la mestra s'ha adreçat a l'alumne per proveir-li un suport, instrucció o ajuda personalitzada

9.3.2.2 Rep ajudes/interaccions de l'especialista

En la figura 3 que segueix a continuació podem veure-hi reflectida una certa discontinuïtat en cada subjecte en el fet que l'alumne rebés ajudes o suports per part de l'especialista. En aquest cas, cal comentar que la mestra de suport o altres especialistes no entraven amb regularitat a dins l'aula sinó que únicament es reduïen a

algunes sessions puntuals (i que, per tant, expliquen els pics en els polígons de freqüència). En el cas del subjecte C, podem veure que aquesta presència va ser més marcada de la sessió 27 a la 37, ja que es va comptar amb la col·laboració d'un estudiant de pràctiques a qui se'l va contemplar com a personal de suport.

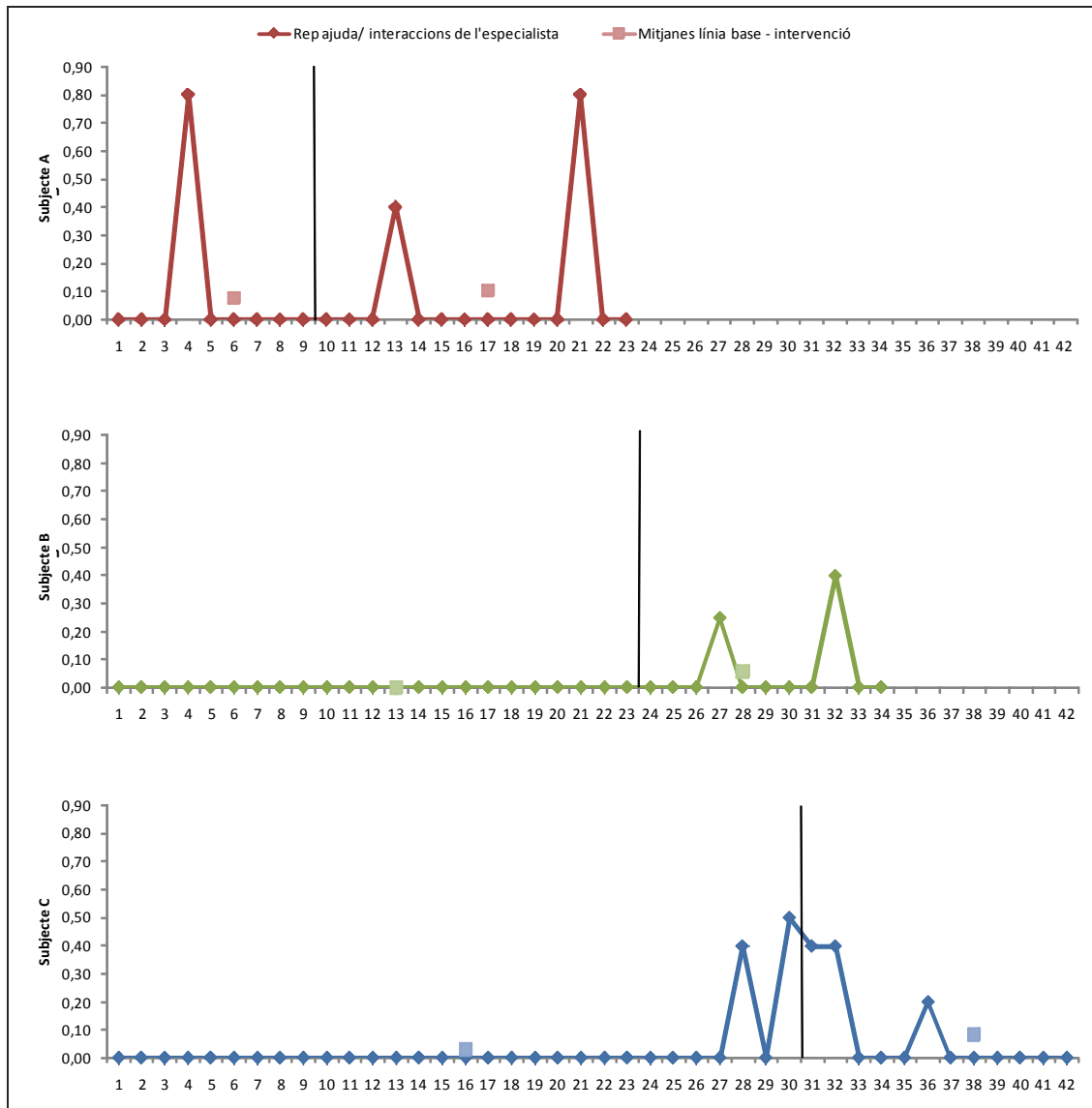


Figura 3: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què la mestra de suport s'ha adreçat a l'alumne per proveir-li un suport, instrucció o ajuda personalitzada abans i després de la intervenció

9.3.2.3 Rep ajuda tecnològica

La regularitat en la figura 4 mostra que, ni en la fase d'establiment de la línia de base ni en la fase d'intervenció, cap dels tres alumnes no van accedir a cap tipus de suport tecnològic o informàtic de caràcter personalitzat. No obstant això, cal destacar que els alumnes assistien un cop a la setmana a l'aula d'informàtica on treballaven amb diferents recursos d'internet de l'edu365, de l'xtec, o d'altres de què podia disposar l'escola. Malgrat tot, però, es tractava d'una activitat del conjunt de l'aula i al marge de les sessions de matemàtiques. Cal destacar també que en cap de les tres aules hi havia ordinador.

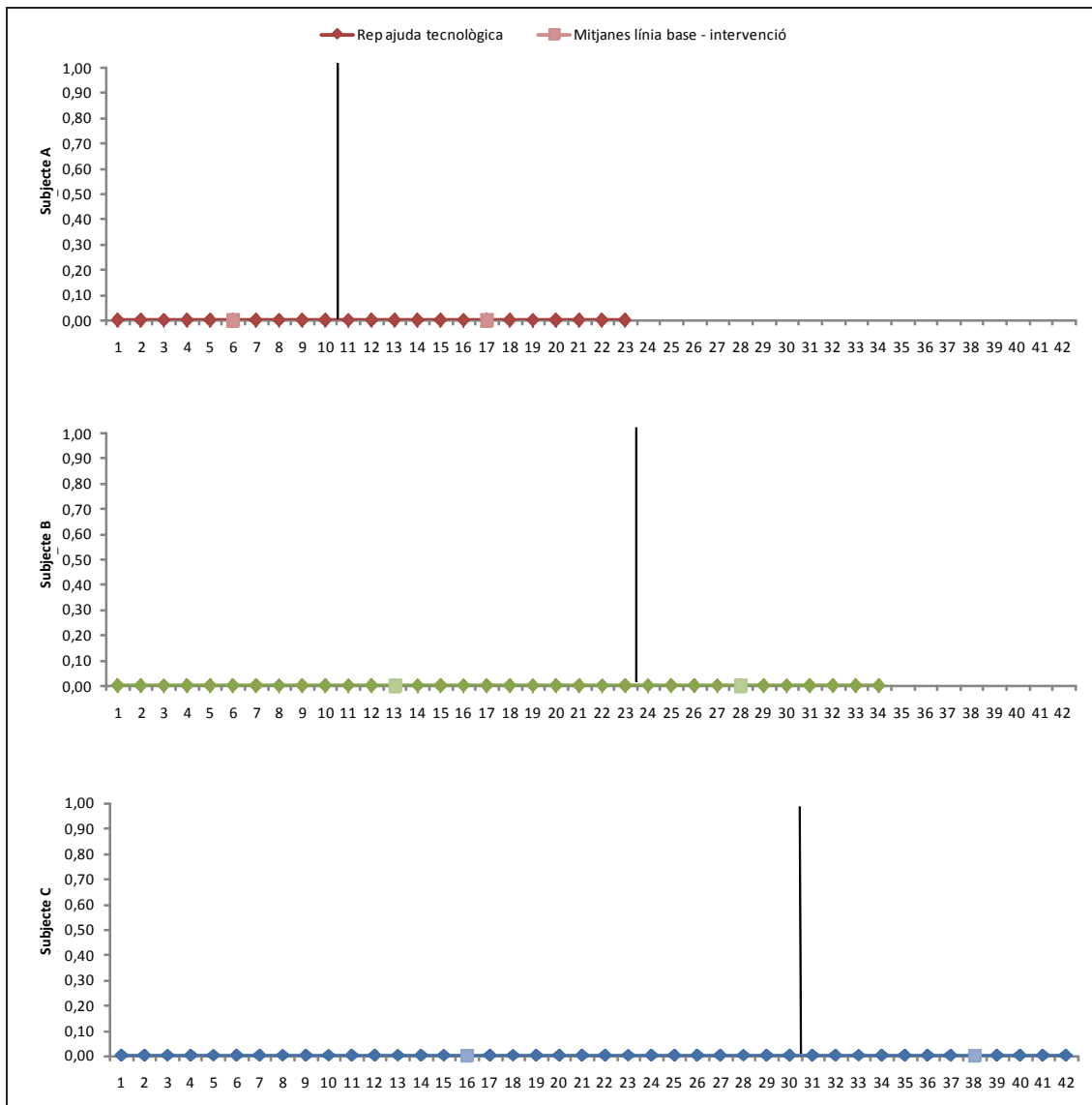


Figura 4: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne rep suport tecnològic a dins l'aula, abans i després de la intervenció

9.3.2.4 Rep ajuda de materials didàctics

Fent una ullada al conjunt de la figura 5, podem veure ràpidament que en el cas del subjecte A i del subjecte C l'aplicació del "PEI d'aula" va implicar canvis en aquest sentit, atès que els alumnes van poder accedir a materials didàctics de suport en la realització de les diferents activitats proposades. No es pot dir el mateix en el cas del subjecte B, ja que per a ella el procés d'elaboració del "PEI d'aula" no va repercutir en la incorporació de materials addicionals de suport.

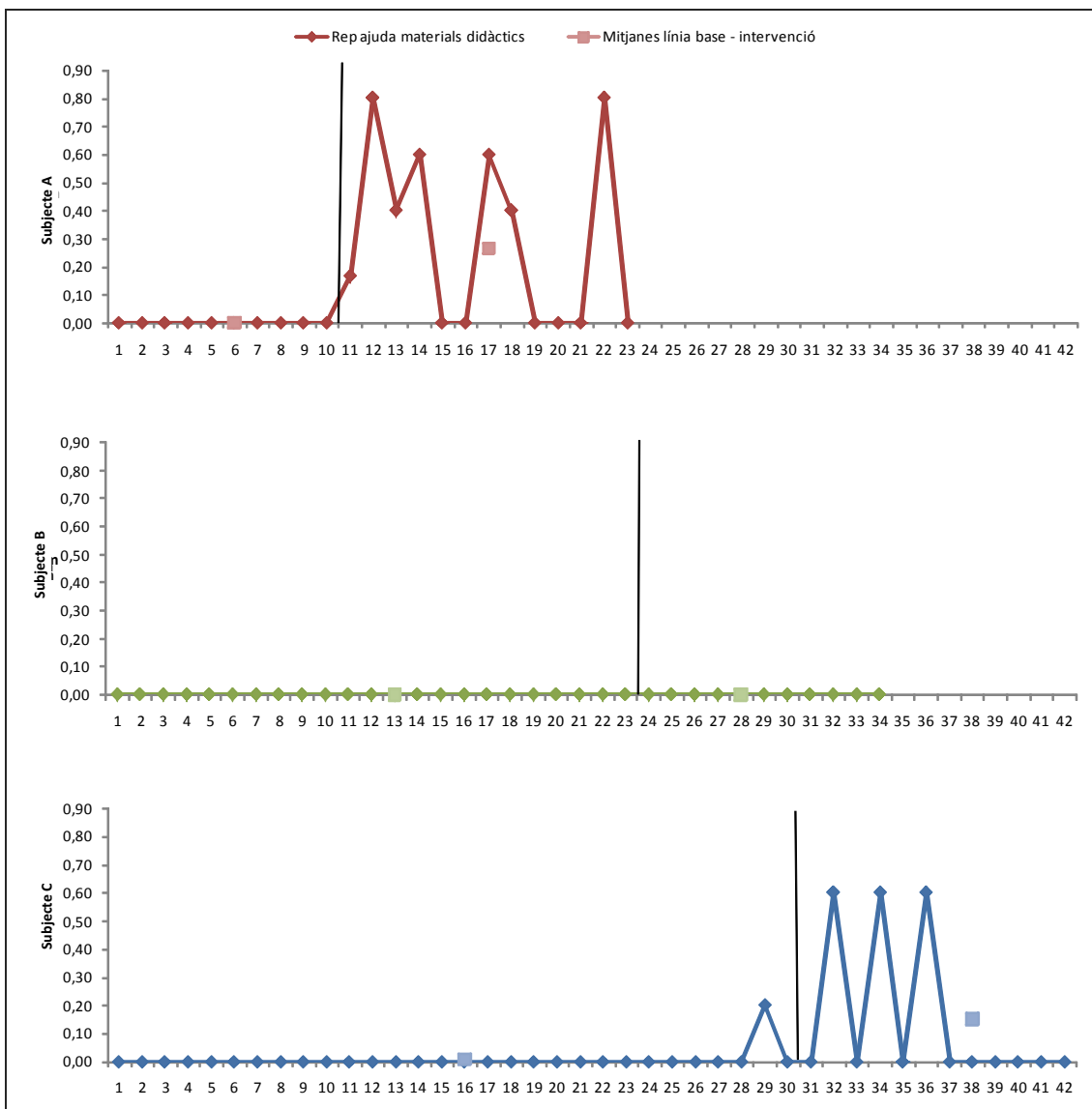


Figura 5: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne rep ajuda de materials didàctics a dins l'aula, abans i després de la intervenció

9.3.3 Síntesi del Subjecte A en relació a la variable “accés”

A la figura 6 es representa en l'eix de les Y els valors totals de la variable accés per a cadascuna de les sessions d'observació mostrades en l'eix de les X. Per a l'obtenció d'aquests valors totals, s'ha fet el sumatori de totes les mitjanes obtingudes per cada sessió dels set indicadors de la variable “accés”.

Els valors representats mitjançant els quadrats mostren, per una banda, la mitjana d'accés en la fase de la línia de base i, per altra, la mitjana obtinguda posteriorment en la fase d'intervenció. Hem inclòs al gràfic la línia de tendència, la qual es mostra clarament a l'alça.

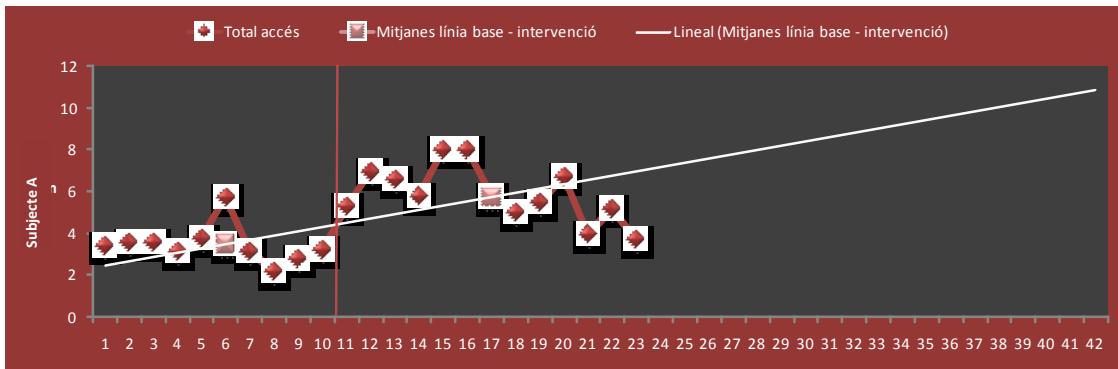


Figura 6: Resum variable “accés” en el cas del subjecte A

De manera més detallada, exposem en la taula 13 el resum dels valors mitjans obtinguts per cadascun dels indicadors segons la línia de base i la intervenció. En la columna final, destaquem la diferència entre ambdós valors. Cal dir que en el cas del subjecte A s'ha evidenciat un guany en l'accés a suports específics tals com del propi mestre (0,97), dels companys (0,39) o de materials didàctics (0,27). No es mostren canvis en l'accés a suports tecnològics.

		Línia Base	Intervenció	Resultat
Activitats i materials	Són les mateixes	0,98	1,00	+ 0,02
	Són acomodades	0,00	0,59	+ 0,59
Support i interaccions	Support del company	0,54	0,93	+ 0,39
	Support del mestre	1,88	2,85	+ 0,97
	Support mestre de suport	0,08	0,11	+ 0,03
	Support tecnològic	0,00	0,00	0,00
	Materials didàctics	0,00	0,27	+ 0,27
Total accés		3,48	5,74	+ 2,26

Taula 13: Resultats sobre “accés” obtinguts en el cas del subjecte A

9.3.4 Síntesi del Subjecte B en relació a la variable “accés”

La figura 7 mostra un resum de la variable “accés” en el cas del subjecte B per a cadascuna de les sessions. Aquesta figura 7 reflexa una tendència general a l'alça que veiem exemplificada a partir de la línia de tendència que hem elaborat a partir de les mitjanes d'accés en la fase de la línia de base i en la fase d'intervenció.

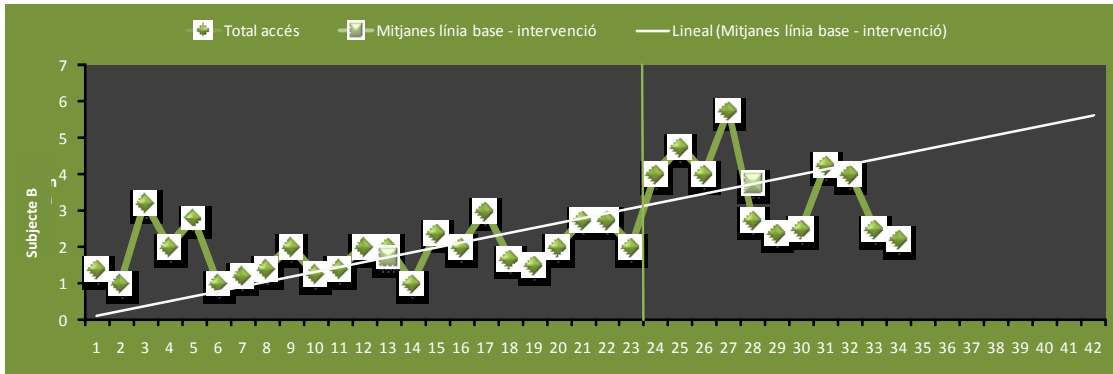


Figura 7: Resum variable “accés” en el cas del subjecte B

En la taula 14 que segueix a continuació s’hi mostren els valors mitjans de cadascun dels 7 indicadors de la variable “accés” tant per la línia de base com per la fase d'intervenció. En la columna referent als resultats podem veure que la millora més important s’ha donat en la provisió de suport individualitzat per part del mestre (1,31) i en l’acomodació d’activitats per part de la mestra envers la subjecte B, amb un increment de 0,47 punts. Per contra, el suport dels companys ha disminuït en 0,17 punts.

		Línia Base	Intervenció	Resultat
Activitats i materials	Son les mateixes	0,99	1,00	+ 0,01
	Són acomodades	0,00	0,47	+ 0,47
Suport i interaccions	Suport del company	0,33	0,5	- 0,17
	Suport del mestre	0,41	1,72	+ 1,31
	Suport del mestre de suport	0,00	0,06	+0,06
	Suport tecnològic	0,00	0,00	0,00
	Materials didàctics	0,00	0,00	0,00
Total accés		1,73	3,75	+ 1,71

Taula 14: Resultats sobre “accés” obtinguts en el cas del subjecte B

9.3.5 Síntesi del Subjecte C en relació a la variable “accés”

Els resultats indiquen que els valors mitjans d’accés en el conjunt de les sessions, tant abans com després de la intervenció, no experimenten canvis importants en el cas del subjecte C. Tal i com es mostra en la línia de tendència de la figura 8 no es pot apreciar ni una millora ni una pèrdua representativa en aquest sentit.

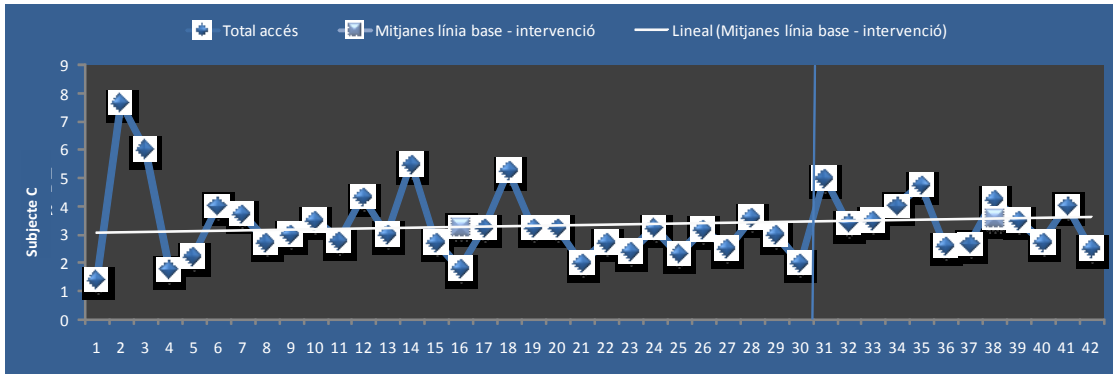


Figura 8: Resum variable “accés” en el cas del subjecte C

Referent a la taula 15 cal destacar que la diferència entre les mitjanes obtingudes en la línia de base i en la fase d’intervenció mostren només un resultat global en l’accés de +0,3 punts. Cal remarcar la davallada que mostren les dades en relació a la quantitat de suports del mestre als quals ha accedit el subjecte C abans i després de la intervenció.

		Línia Base	Intervenció	Resultat
Activitats i materials	Són les mateixes	0,99	1,00	+ 0,01
	Són acomodades	0,00	0,05	+ 0,05
Suport i interaccions	Suport del company	0,23	0,44	+ 0,21
	Suport del mestre	2,03	1,87	- 0,16
	Suport del mestre de suport	0,03	0,08	+ 0,05
	Suport tecnològic	0,00	0,00	0,00
	Materials didàctics	0,01	0,15	+ 0,14
Total accés		3,28	3,58	+ 0,30

Taula 15: Resultats sobre “accés” obtinguts en el cas del subjecte C

9.4 Resultats en relació a la variable “Participació”

Igual que en el cas de la variable “accés”, per tal de mostrar els resultats de la variable “participació”, hem optat pels polígons de freqüències de cadascun dels indicadors de la variable i pels tres subjectes en paral·lel.

Novament, en l'eix de les X hi trobem les sessions observades i en l'eix de les Y els valors mitjans de la conducta obtinguts a partir de les freqüències absolutes de cada conducta, per cadascun dels intervals observats. Recordem que en el cas d'aquesta variable “participació” es van estudiar els següents esdeveniments:

- Dóna reforçament als altres
- Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)
- Respon verbalment-cognitivament-motriument a una demanda
- Fa preguntes i busca ajuda a la mestra, company...
- Col·labora en les rutines
- Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada
- Demana torn per poder intervenir
- L'alumne escolta atentament
- Demana supervisió-correcció de la tasca
- Consensua-confirma la realització d'una tasca
- L'alumne comença una activitat
- L'alumne acaba una activitat

9.4.1 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Dóna reforçament als altres"

En aquesta figura 9 podem veure que en els tres alumnes, les mitjanes de la fase d'intervenció són més altes que els valors obtinguts en la línia de base. Aquest fet indica que tant el subjecte A, com el subjecte B, com el subjecte C –durant la intervenció– van proporcionar més reforçament als altres companys de l'aula en relació a la línia de base.

En el cas del subjecte A i del subjecte C, podem veure una certa discontinuïtat de la presència d'aquesta conducta abans de la intervenció; en canvi, en el cas del subjecte B, tot i que en valors més baixos, ja es donava la conducta amb certa regularitat.

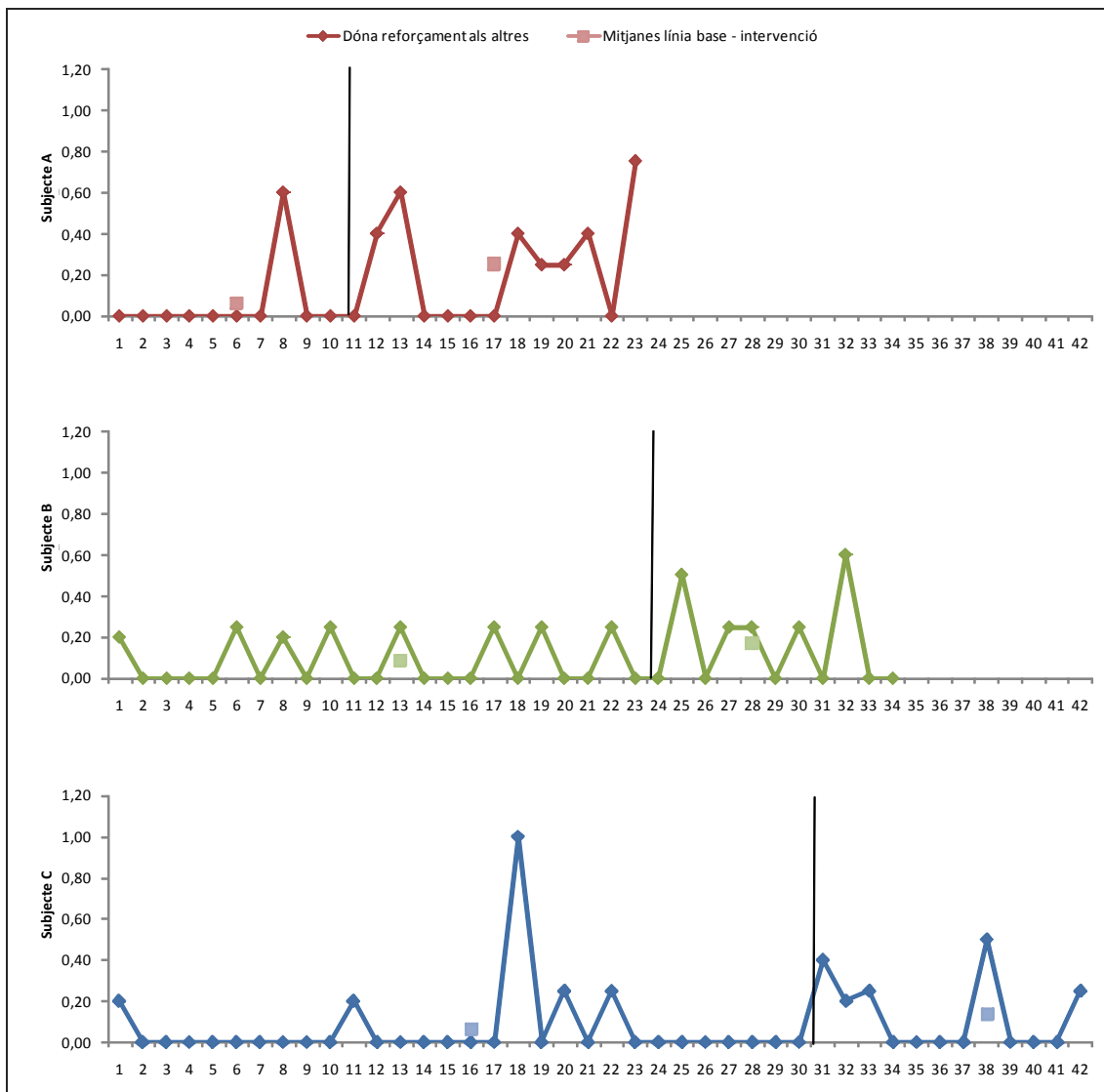


Figura 9: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne proveeix reforçament als altres companys, abans i després de la intervenció

9.4.2 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)"

Les dades obtingudes reflecteixen que el subjecte C és l'alumne que més vegades ha mostrat aquesta conducta al llarg de les sessions observades, ja que en el cas del subjecte B els valors són més baixos tant abans com després de la intervenció. No obstant això, en el cas del subjecte C es percep una disminució de la conducta en la fase d'intervenció; en canvi en el subjecte B la tendència és a l'alça. El subjecte A, per contra, manté una tendència estable en relació al nombre de vegades que intervé espontàniament a l'aula.

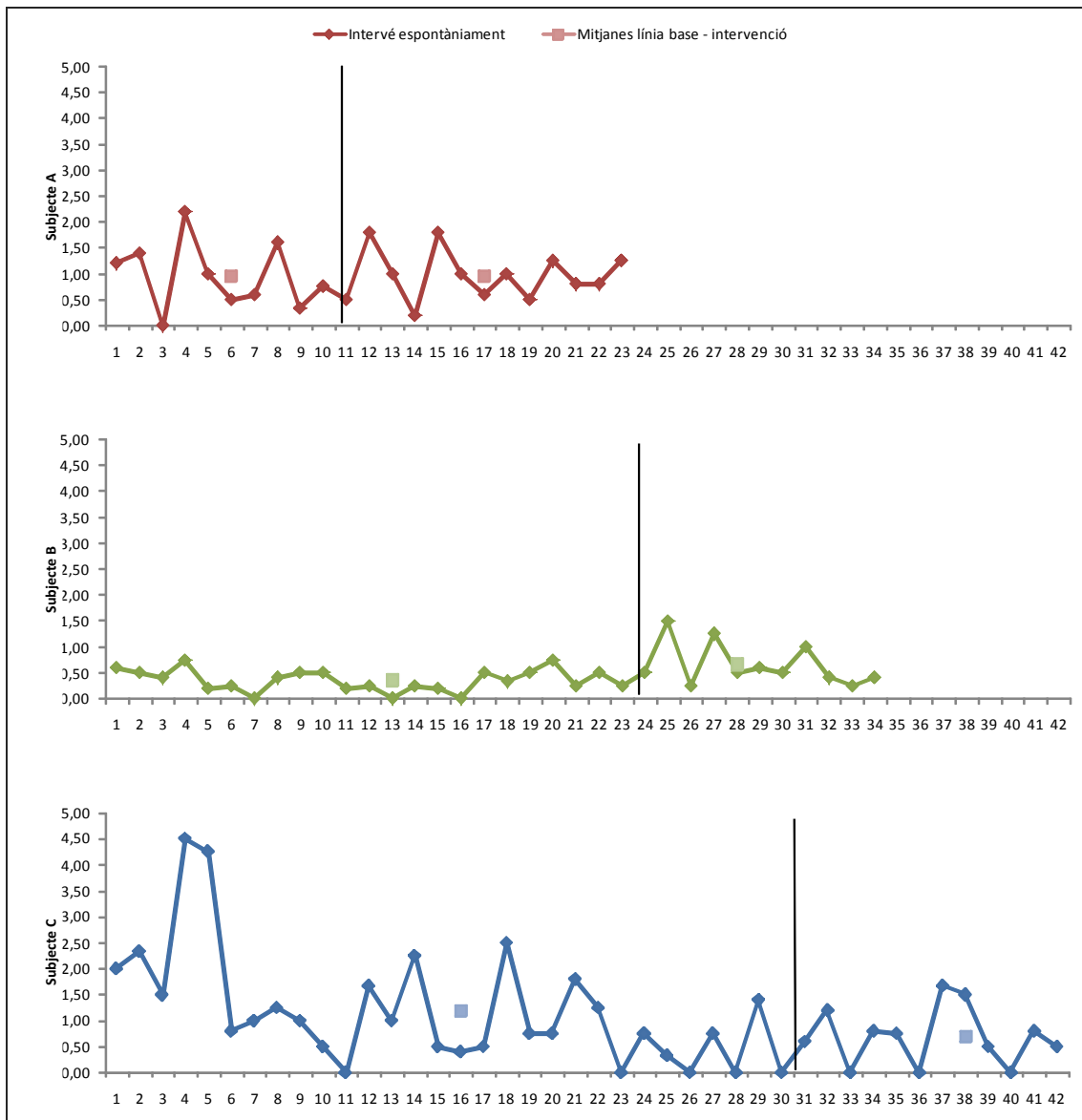


Figura 10: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne intervé espontàniament a l'aula, abans i després de la intervenció

9.4.3 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Respon verbalment-cognitivament-motriument a una demanda"

Segons podem observar de la figura 11, el subjecte C si bé és l'alumne que obté nivells més alts de respostes davant les demandes d'entre els tres subjectes, és l'alumne que experimenta més davallada en els valors obtinguts una vegada la intervenció, ja que en el cas del subjecte B s'aprecia una lleugera millora en el seu conjunt i en el cas del subjecte A també. Cal destacar que en el cas del subjecte A (en la fase d'intervenció) s'obtenen pics de resposta per sobre de 3 punts, quan la mitjana es situa aproximadament sobre els 2 punts en la mateixa fase d'intervenció.

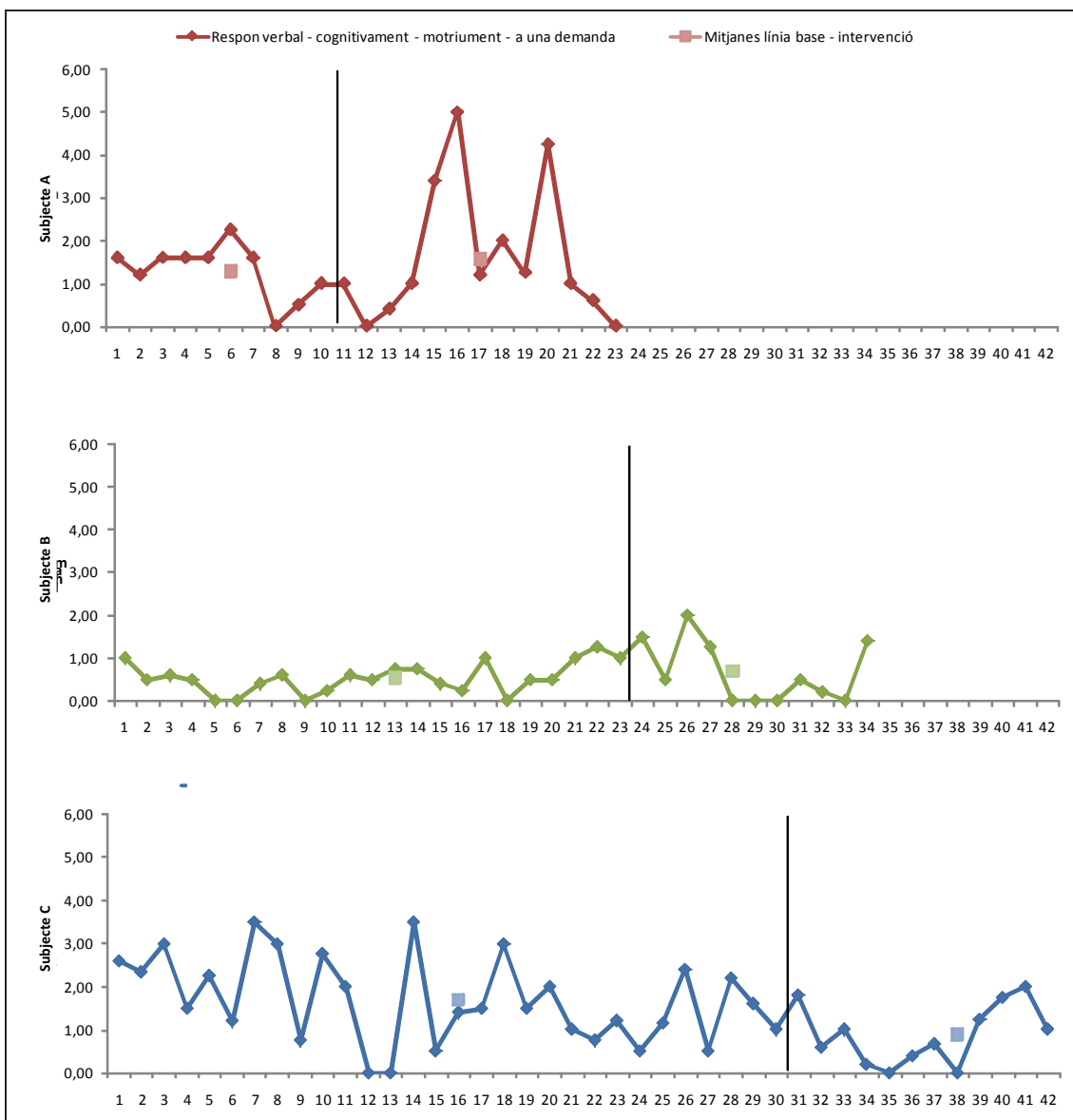


Figura 11: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne respon verbalment, cognitivament o motriument a una demanda, abans i després de la intervenció

9.4.4 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Fa preguntes i busca ajuda a la mestra o a un company"

Si bé en els tres casos la conducta de "fer preguntes i buscar ajuda" es donava amb anterioritat a la intervenció, cal dir que en els tres casos, i a través de la figura 12, es pot apreciar una millora després de la intervenció, sobretot en el cas del subjecte A i del subjecte B. Aquest augment no es dona de manera regular al llarg de les diferents sessions.

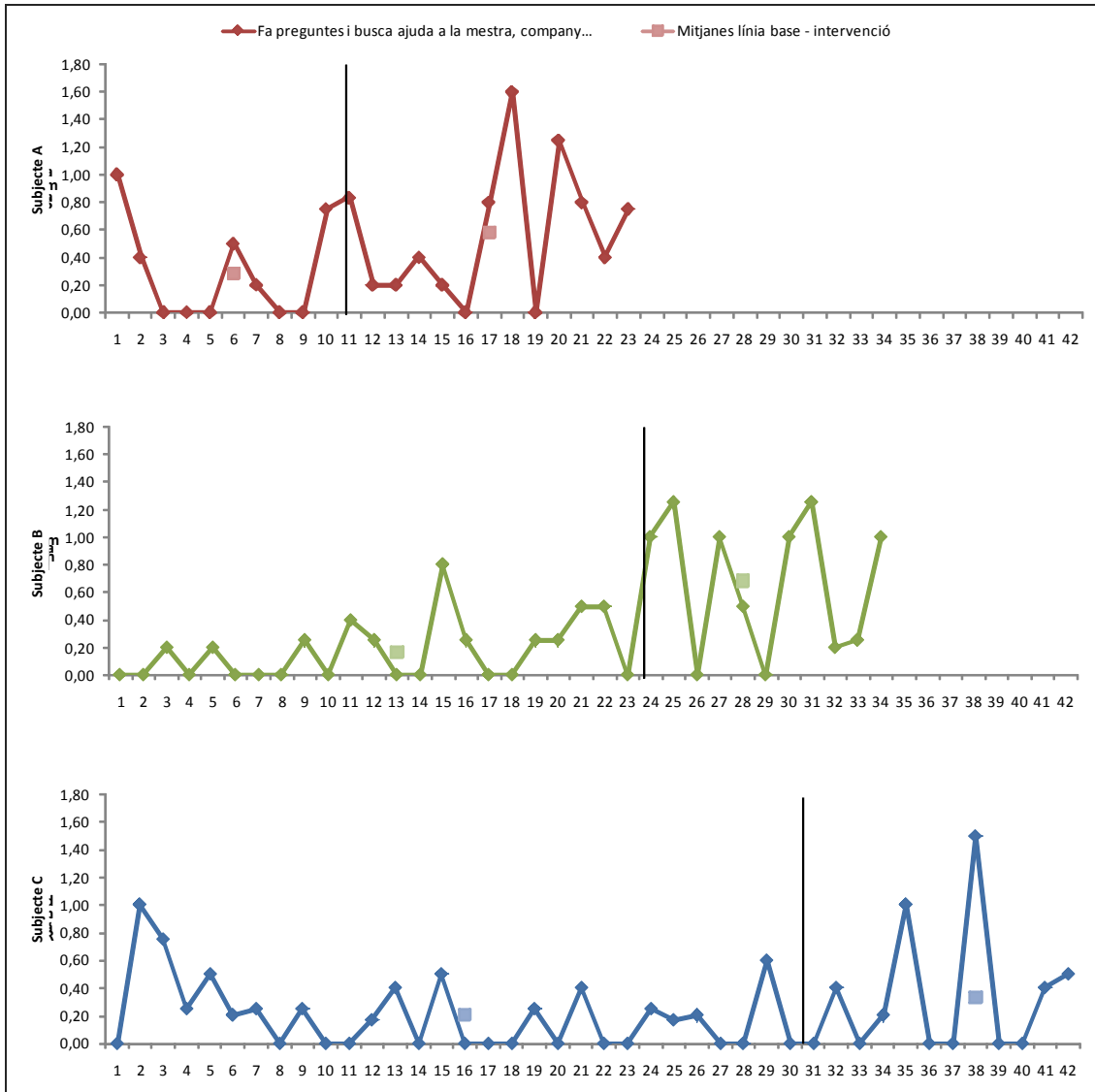


Figura 12: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne fa preguntes i busca ajuda a la mestra o a un company, abans i després de la intervenció

9.4.5 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Col·labora en les rutines"

En aquest cas, no hem considerat oportú incloure els resultats ja que la conducta de col·laborar en les rutines ha vingut marcada per si l'alumne exercia o no el càrrec concret. És a dir, en l'organització setmanal de la classe, es decidia el responsable d'aquella setmana de: repartir el material, ser el primer a la fila, aixecar persianes...

A més a més, aquesta distribució de càrrecs era rotativa de tal manera que tots els alumnes de la classe desenvolupaven un o altre càrrec al llarg del curs. Per tant, en el moment de les observacions, en alguns casos va coincidir que l'alumne estava desenvolupant el càrrec i per tant "col·laborava en les rutines" perquè n'era el responsable, en canvi en molts altres moments del curs, donat que aquesta responsabilitat la tenia un altre company, no la vam poder observar degudament. Així doncs, podem dir que els resultats obtinguts en aquest indicador no van ser representatius ja que estaven condicionats al desenvolupament o no de l'alumne d'un determinat càrrec atribuït rotativament.

9.4.6 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada"

D'acord a la figura 13 que segueix a continuació podem destacar que el subjecte B és qui després de la intervenció mostra un increment més alt en la conducta d'expressar valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada. En aquesta mateixa línia, però amb resultats més discrets, es situa el subjecte A. Pel que fa al subjecte C, aquest mostra una certa tendència a la baixa sobre aquesta conducta encara que d'entrada (en la línia base) era qui presentava un nivell mitjà més alt.

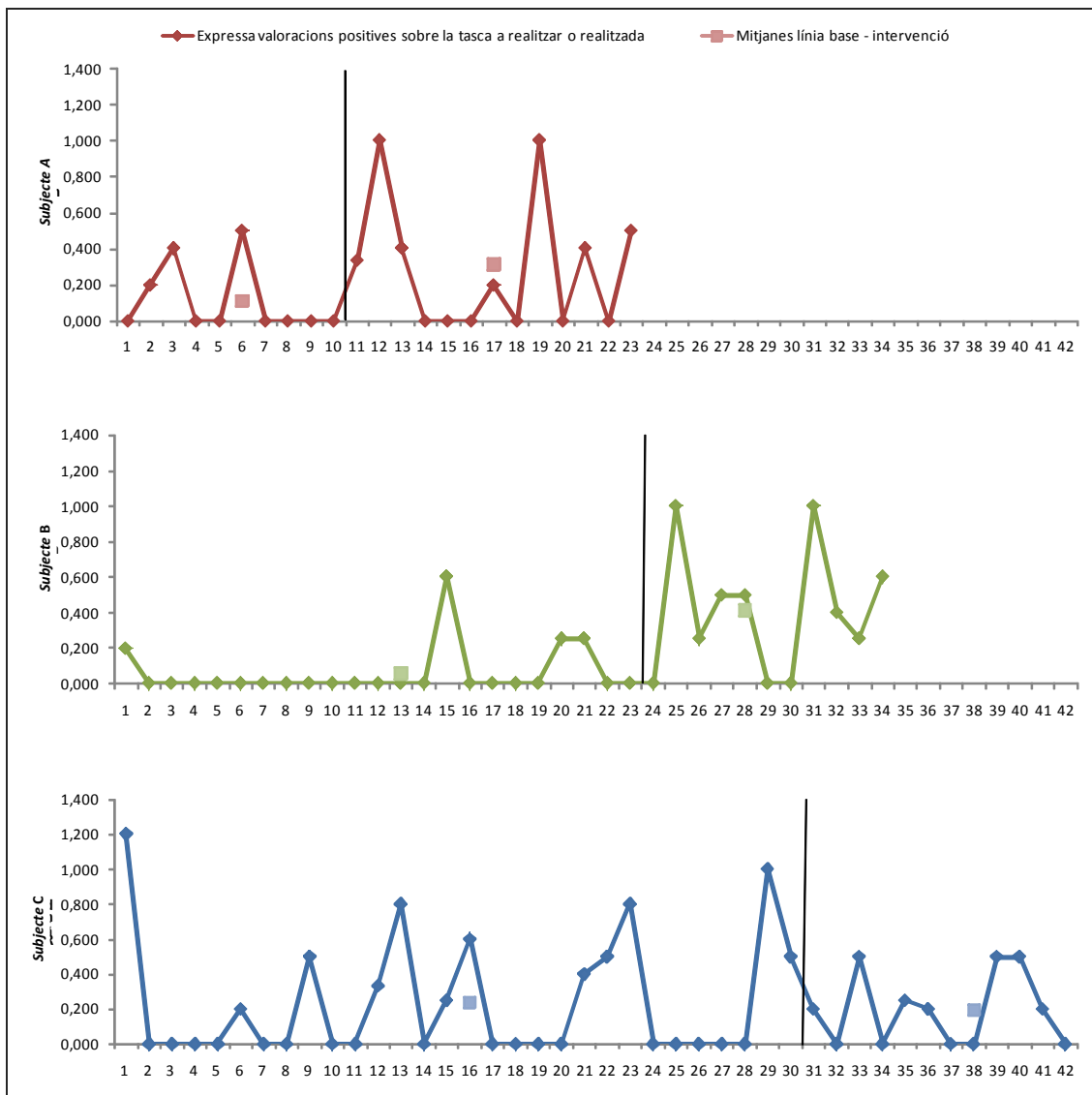


Figura 13: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada, abans i després de la intervenció

9.4.7 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Demana torn per poder intervenir"

Si fem una ullada a les dades que es mostren a la figura 14 veurem que el subjecte C és un alumne que amb certa regularitat demana el torn per intervenir a classe. Aquest és un fet que no coincideix en el cas del subjecte A i del subjecte B, les quals, prèviament a la intervenció, havien sol·licitat el torn per intervenir en comptades ocasions. Després de la intervenció, però, això no sembla canviar en cap dels tres casos, ja que globalment no es percep cap millora en aquest sentit.

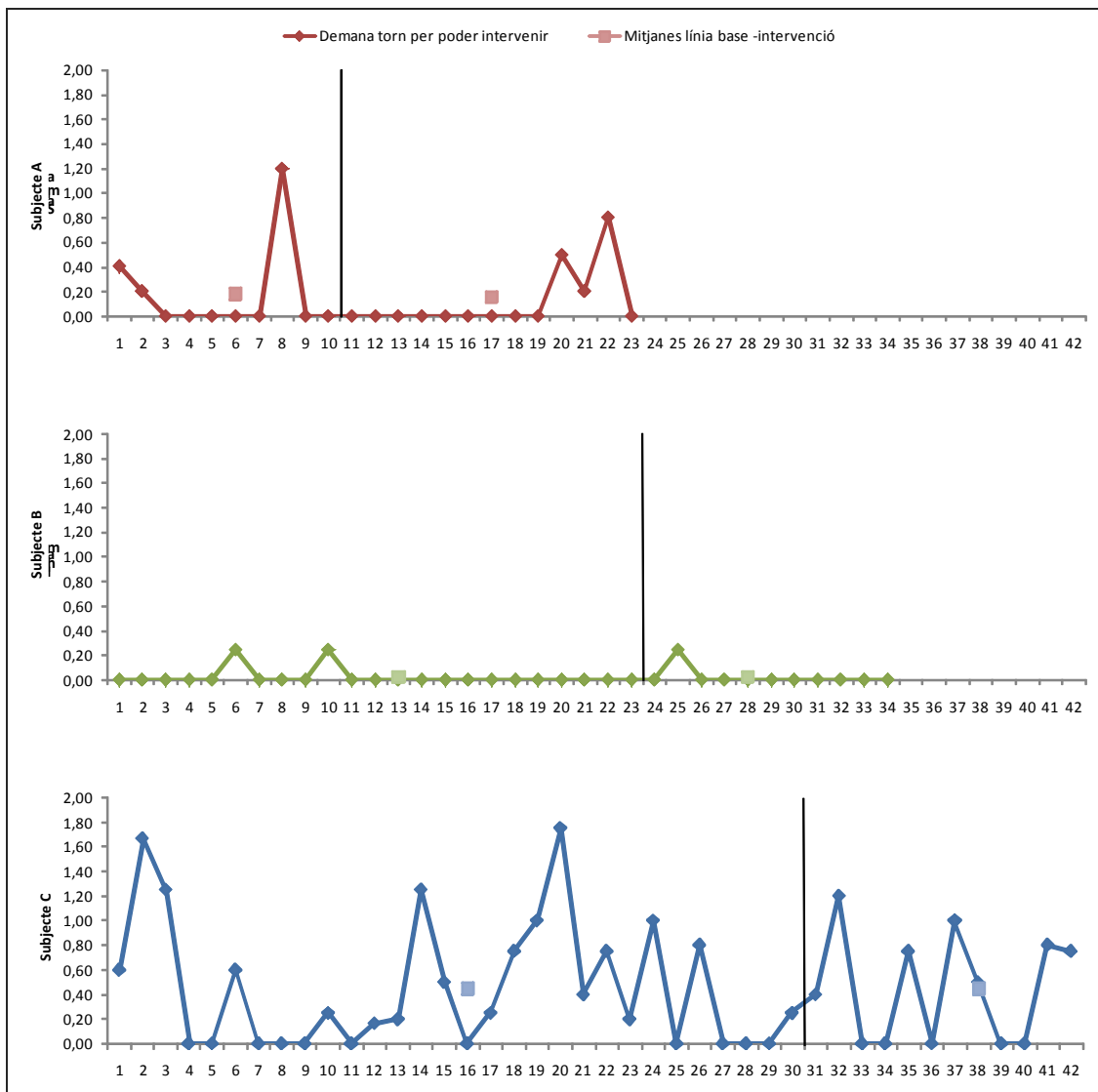


Figura 14: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne demana torn per intervenir, abans i després de la intervenció

9.4.8 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "L'alumne es mostra atent"

La figura 15 mostra el valor mitjà de la conducta d'"estar atent" a l'aula per cadascuna de les sessions. En la línia de base, el subjecte C és qui mostra uns valors mitjans més alts d'atenció, amb una puntuació sobre els 0,80 punts, mentre que el subjecte A i el subjecte B es mouen sobre uns 0,50-0,60 punts en la línia de base. En canvi, després de la intervenció, tant el subjecte A com el subjecte B ascendeixen a unes puntuacions mitjanes de 0,80 mentre que el subjecte C es queda amb uns valors més o menys semblants als mostrats en la línia de base.

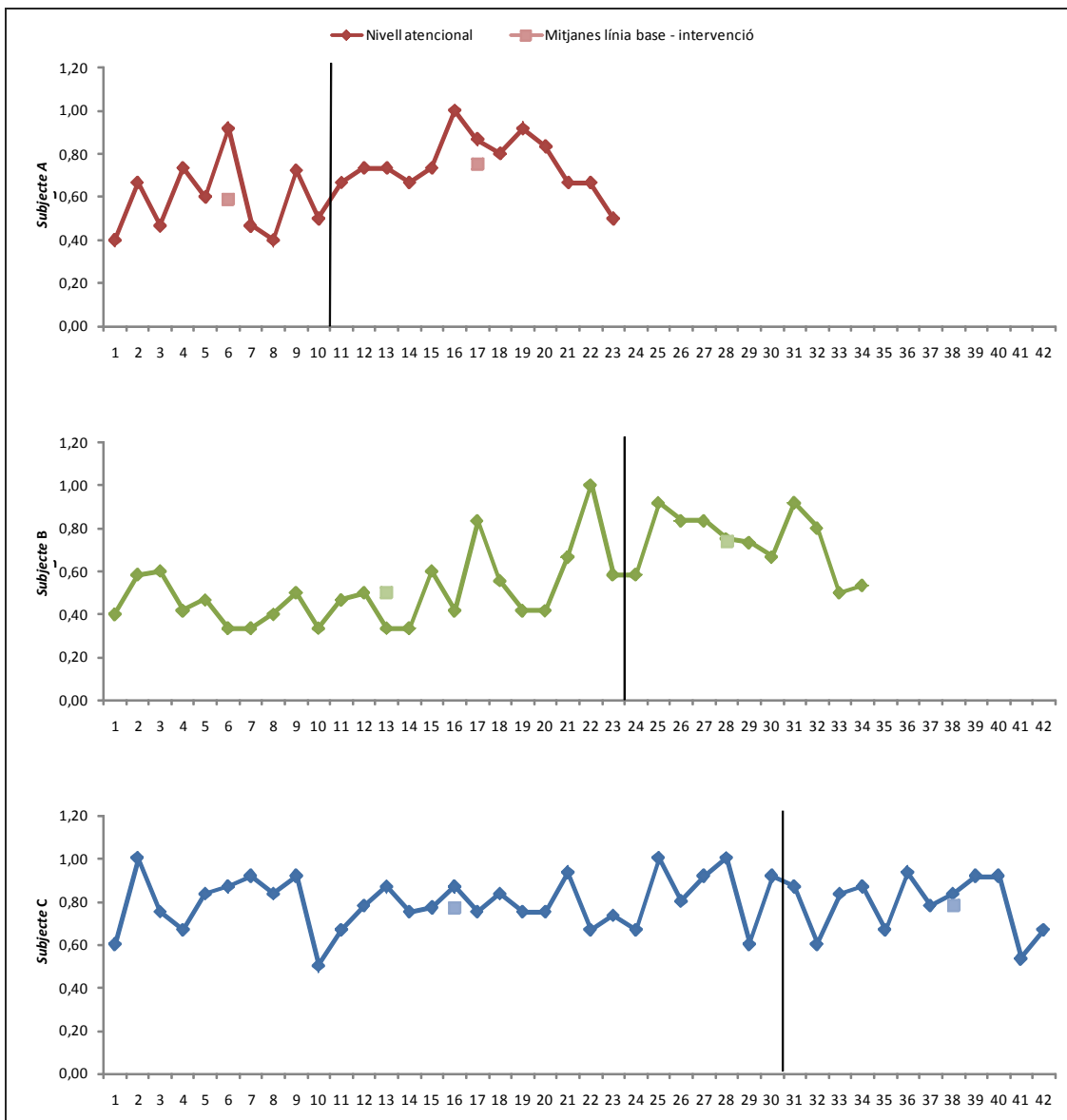


Figura 15: Evolució de les mitjanes en relació a la conducta de mostrar-se atent, abans i després de la intervenció

9.4.9 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Demana supervisió-correcció de la tasca"

Els tres alumnes mostren una millora en el conjunt de la intervenció en el que es refereix a "demandar supervisió o correcció sobre la tasca" que s'estava realitzant. El subjecte B és qui a priori mostra una millora més marcada en aquesta conducta.

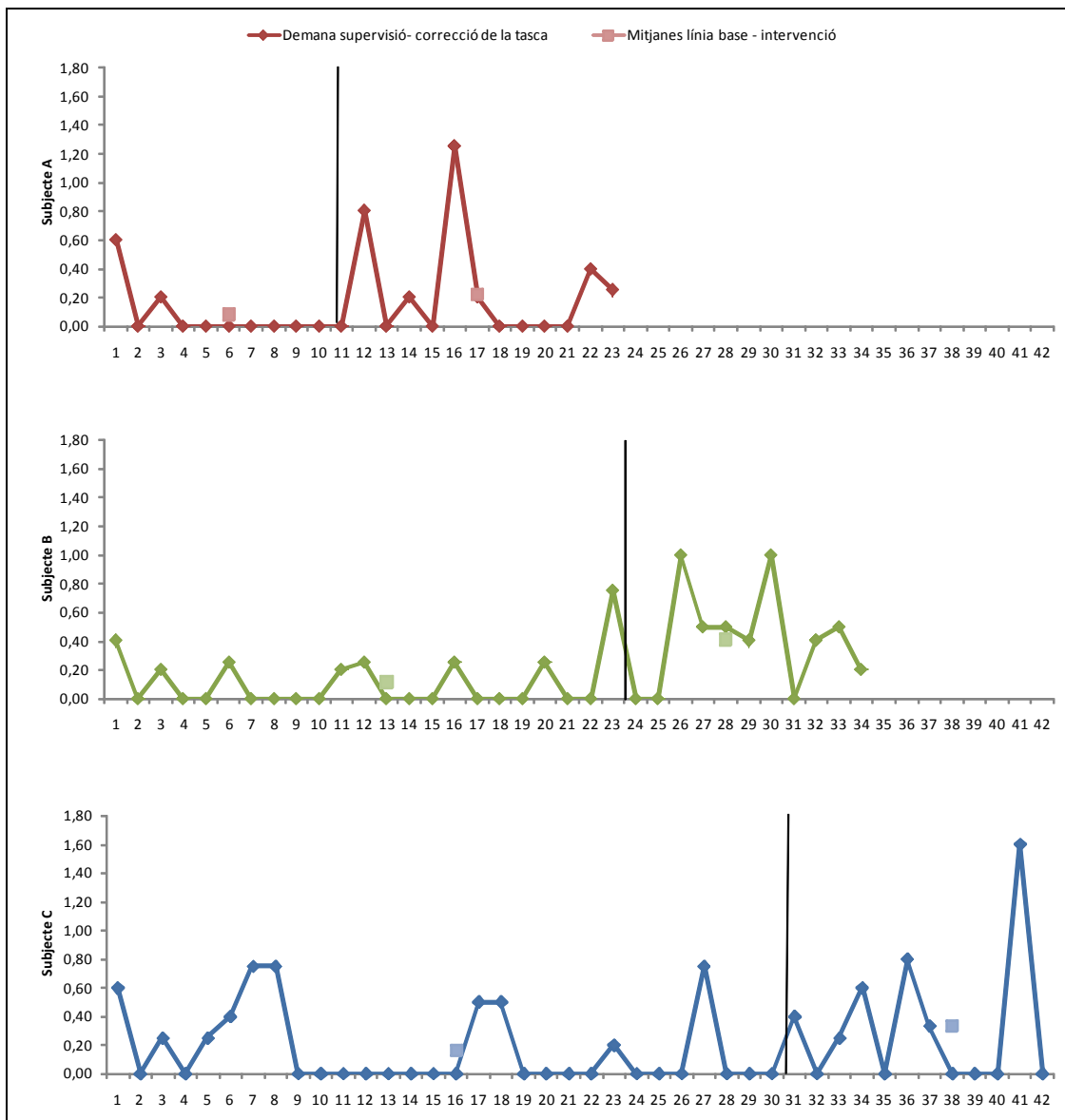


Figura 16: Es representa la freqüència de la conducta de demanar supervisió i/o correcció de la tasca encomanada. En l'eix de les x es representen el nombre total de sessions observades, mentre que a l'eix de les y s'indiquen els valors mitjans obtinguts en la conducta

9.4.10 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "Consensua-confirma la realització d'una tasca"

En el conjunt de la figura podem veure que, amb anterioritat a la intervenció, els tres alumnes mostren en molt poques ocasions la conducta de "consensuar o confirmar la realització d'una tasca", ja que en els tres casos ens movem en valors inferiors a 0,20 punts. Tanmateix, en el cas del subjecte B s'observa una tendència de millora que la situa en valors mitjans de 0,60 punts. Aquest increment no s'observa en el cas del subjecte C, qui es manté en valors inferiors a 0,20. En el cas del subjecte A, s'observa una millora d'aproximadament 0,10 o 0,15 punts.

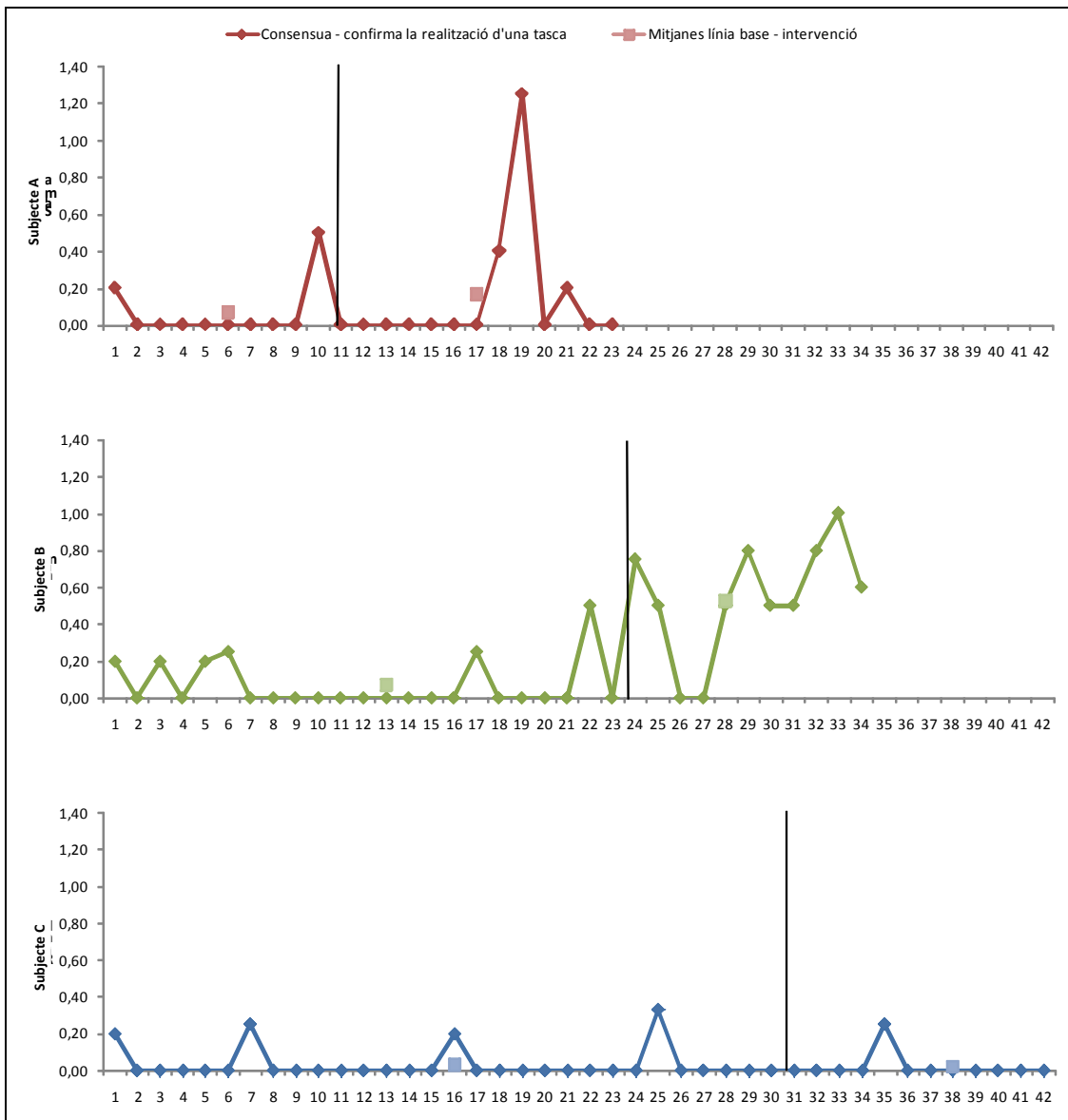


Figura 17: Es representa la freqüència mitjana de la conducta de consensuar o confirmar la realització d'una tasca en cadascuna de les sessions. En l'eix de les x hi trobem el nombre total de sessions i en l'eix de les y els valors mitjans obtinguts en la conducta

9.4.11 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "L'alumne comença una activitat"

La figura 18 que segueix a continuació mostra el nombre mitjà d'activitats que han començat els alumnes al llarg dels intervals i, per tant, de les sessions en les quals se'ls ha observat. S'ha obtingut una puntuació mitjana de 0,40 punts en el cas del subjecte A i de 0,50 en el cas del subjecte B i del subjecte C. Posteriorment a la intervenció, podem apreciar una millora del voltant de 0,10 punts en els tres alumnes, encara que en el cas del subjecte C l'increment s'aprecia menys.

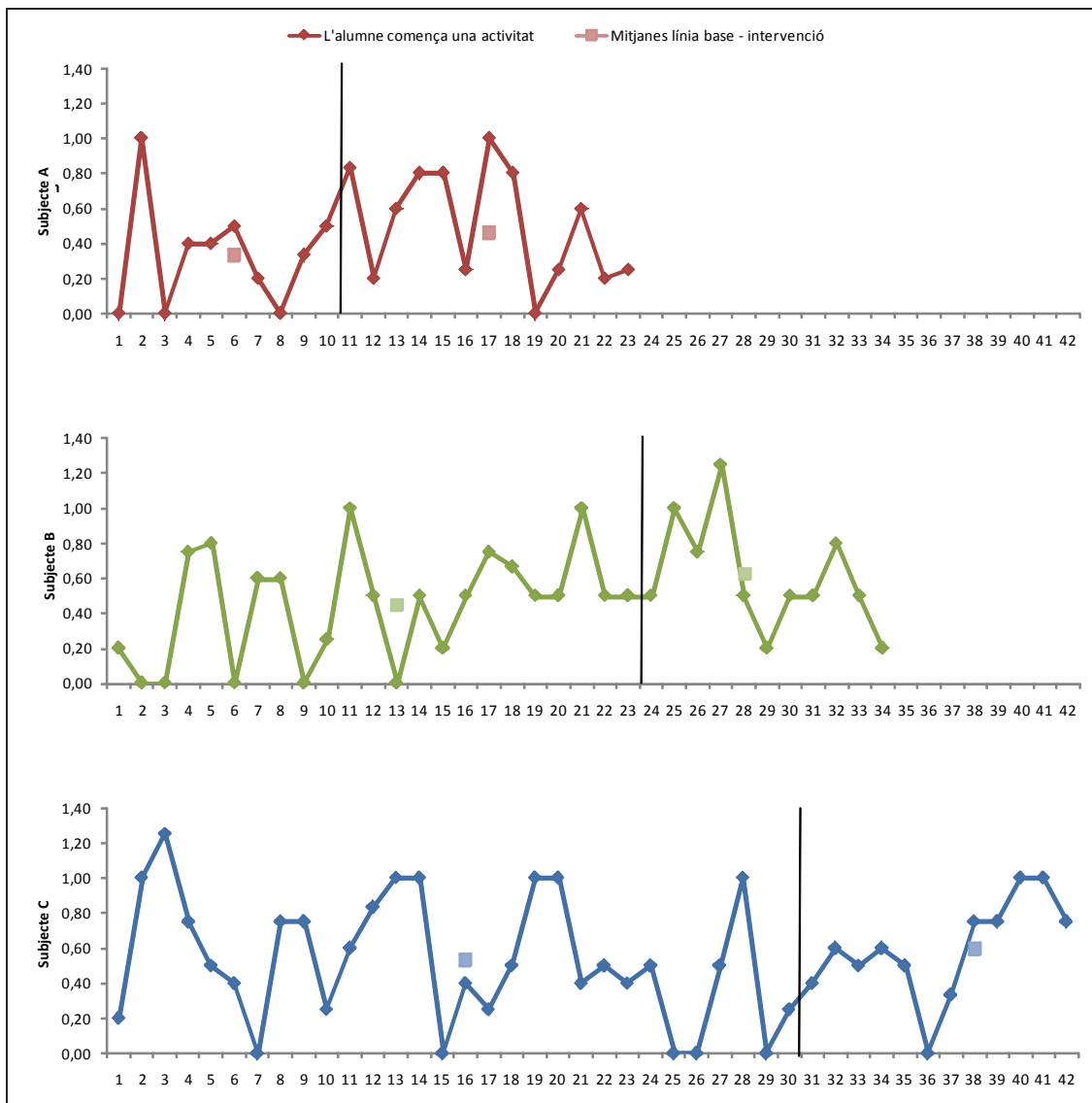


Figura 18: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne comença una activitat, abans i després de la intervenció

9.4.12 Resultats dels tres subjectes en l'indicador "L'alumne acaba una activitat"

Referent a la conducta d'"acabar activitats", els resultats indiquen una millora que s'aproxima a uns 0,30 punts en el cas del subjecte A i el subjecte B una vegada realitzada la intervenció. En el cas del subjecte C també s'aprecia una tendència de millora, encara que més discreta.

Cal destacar que en el cas del subjecte A i el subjecte B el valor obtingut en la línia de base és reflex que l'alumne acabava poques activitats de les que la mestra encarregava durant la classe. Mentre que en el cas del subjecte C ja es partia d'un nivell d'inici més alt i amb una major regularitat. Després de la intervenció, es pot dir que en els tres casos es va equilibrar el nombre d'activitats mitjanes acabades durant els intervals observats, reduint, doncs, la diferència evidenciada entre els tres subjectes a les fases de la línia base.

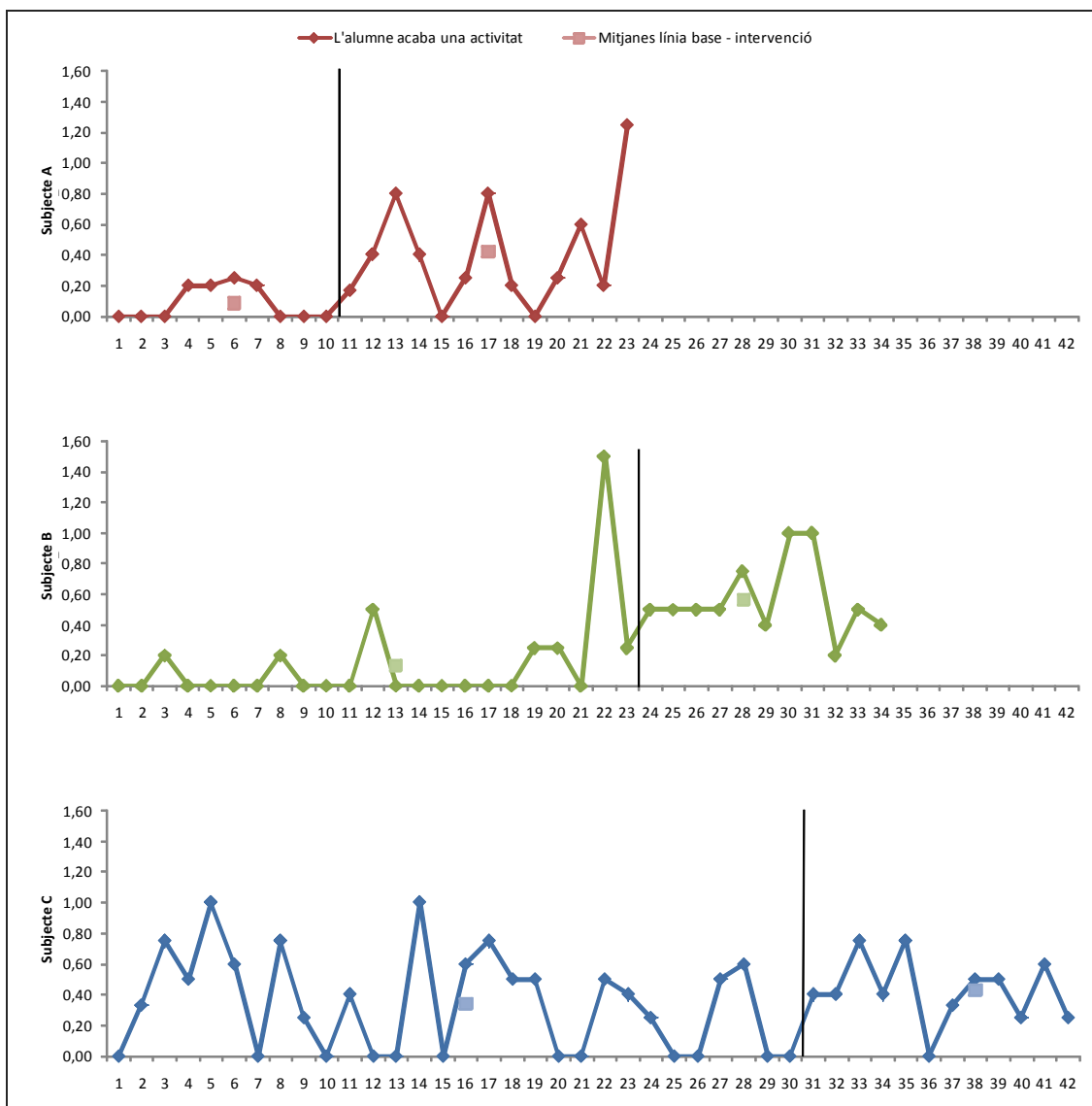


Figura 19: Evolució de les mitjanes del nombre de vegades en què l'alumne acaba una activitat, abans i després de la intervenció

9.4.1 Síntesi del Subjecte A en relació a la variable “participació”

Després de mostrar les dades parcials per a cadascun dels indicadors de la variable “participació”, mostrarem com aquesta variable en el seu conjunt s’ha presentat en el cas del subjecte A. En la següent figura 20 es visualitza una línia de tendència de millora fruit dels valors obtinguts en la fase de la línia base i en la fase d’intervenció.

Novament en l’eix de les Y mostrem els valors mitjans de “participació” obtinguts per a cada sessió a partir del sumatori total de puntuacions en els dotze indicadors que observàvem.

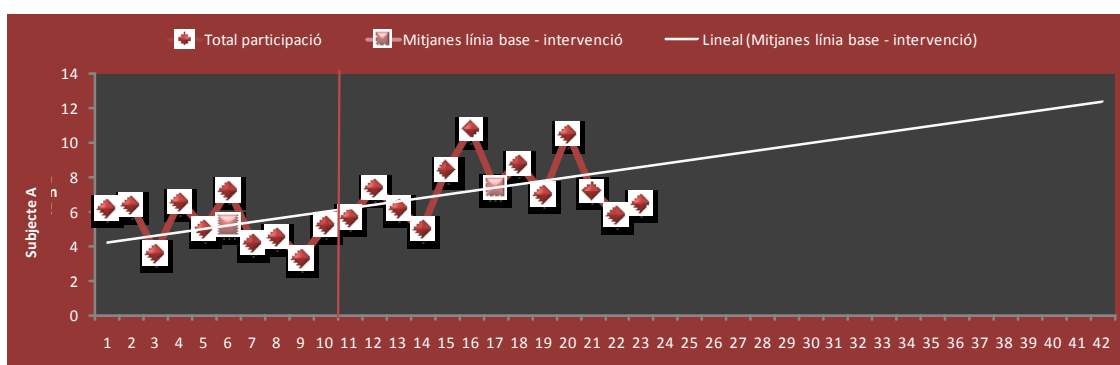


Figura 20: Resum variable “participació” en el cas del subjecte A

Pel que fa al detall de puntuacions obtingudes en cadascuna de les conductes que indicaven participació, hem de fer notar algunes observacions. En primer lloc, cal comentar que el subjecte A ha mostrat una tendència general de millora en deu dels dotze indicadors, fet que fa obtenir un resultat final de 2,18 punts de diferència entre la fase de la línia de base i la fase d’intervenció. No obstant això, en la conducta de “demana torn per intervenir” o bé de “demana torn per poder intervenir” on s’aprecia una lleugera pèrdua.

Destacar més singularment la millora obtinguda en la conducta de “fa preguntes i busca ajuda” amb 0,30 punts d’increment i la de “respondre verbalment, cognitivament o motriument a una demanda” amb una guany de 0,29 punts.

	Línia base	Intervenció	Resultat
Dóna reforçament als altres	0,06	0,25	+ 0,19
Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)	0,96	0,95	- 0,01
Respon verbalment-cognitivament-motriument a una demanda	1,30	1,59	+ 0,29
Fa preguntes i busca ajuda a la mestra, company...	0,29	0,58	+ 0,30
Col·labora en les rutines	0,03	0,09	+ 0,06
Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada	0,11	0,31	+ 0,20
Demana torn per poder intervenir	0,18	0,15	- 0,03
L'alumne escolta atentament	0,59	0,75	+ 0,16
Demana supervisió-correcció de la tasca	0,08	0,22	+ 0,14

Consensua-confirma la realització d'una tasca	0,07	0,17	+ 0,10
L'alumne comença una activitat	0,33	0,46	+ 0,13
L'alumne acaba una activitat	0,09	0,42	+ 0,33
TOTAL PARTICIPACIÓ	5,24	7,43	+ 2,18

Taula 16: Resultats sobre "participació" obtinguts en el cas del subjecte A

9.4.2 Síntesi del Subjecte B en relació a la variable "participació"

Les dades recollides en el cas del subjecte B mostren també una tendència de millora en el que es refereix a la variable de participació en el seu conjunt. La figura 21 que segueix a continuació mostra per una banda els resultats mitjans obtinguts en el sumatori de tots els valors de participació per cada sessió.

La línia que reflexa la tendència de les puntuacions obtingudes en la línia de base com en la fase d'intervenció, determina una millora en relació a la variable "participació".

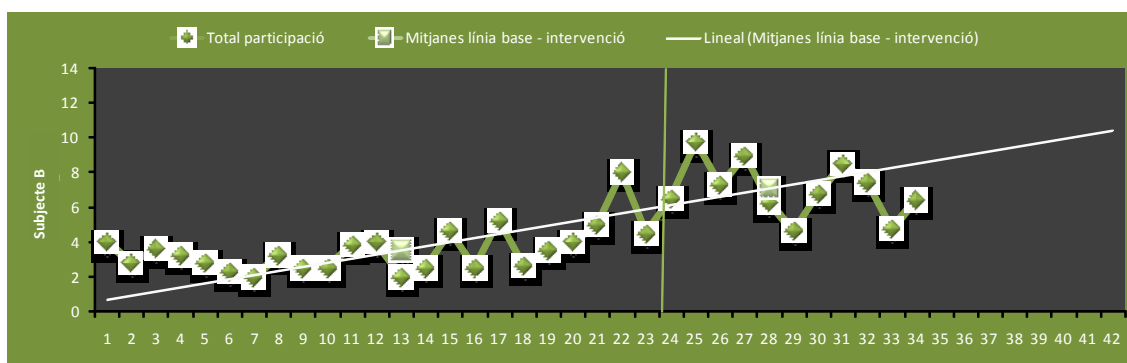


Figura 21: Resum variable "participació" en el cas del subjecte B

Fent una revisió de la taula 20 podem veure que en general la diferència entre els valors mitjans obtinguts en relació a cada conducta observada, entre la línia de base i la fase d'intervenció, mostren un guany en tots ells, excepte en la conducta de "demana torn per intervenir" on s'aprecia un descens de 0,01 punts.

Cal destacar que l'increment s'ha donat de manera més important en les conductes de "fer preguntes i buscar ajuda" (0,56 punts), la de "consensuar i confirmar la realització d'una tasca" (0,46 punts), i en la d'"acabar una activitat" (0,43 punts). Cal destacar increments discrets en les conductes de "donar reforçament als altres" o de "respondre verbalment, cognitivament o motriument a una demanda".

	Línia base	Intervenció	Resultat
Dóna reforçament als altres	0,08	0,17	+ 0,09
Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)	0,35	0,66	+ 0,31
Respon verbalment-cognitivament-motriument a una demanda	0,54	0,70	+ 0,16
Fa preguntes i busca ajuda a la mestra, company...	0,18	0,68	+ 0,52
Col·labora en les rutines	0,05	0,08	+ 0,04
Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada	0,06	0,41	+ 0,36
Demana torn per poder intervenir	0,02	0,03	- 0,01

L'alumne escolta atentament	0,50	0,74	+ 0,24
Demana supervisió-correcció de la tasca	0,11	0,41	+ 0,30
Consensua-confirma la realització d'una tasca	0,07	0,53	+ 0,46
L'alumne comença una activitat	0,45	0,63	+ 0,18
L'alumne acaba una activitat	0,14	0,57	+ 0,43
TOTAL PARTICIPACIÓ	3,53	7,08	+ 3,55

Taula 17: Resultats sobre "participació" obtinguts en el cas del subjecte B

9.4.3 Síntesi del Subjecte C en relació a la variable "participació"

En el cas del subjecte C, les dades mostren una tendència a la baixa en el que es refereix a la participació general de l'alumne en el si del currículum general. Aquest és un aspecte que podem veure reflectit en la figura 22 que detallem seguidament.

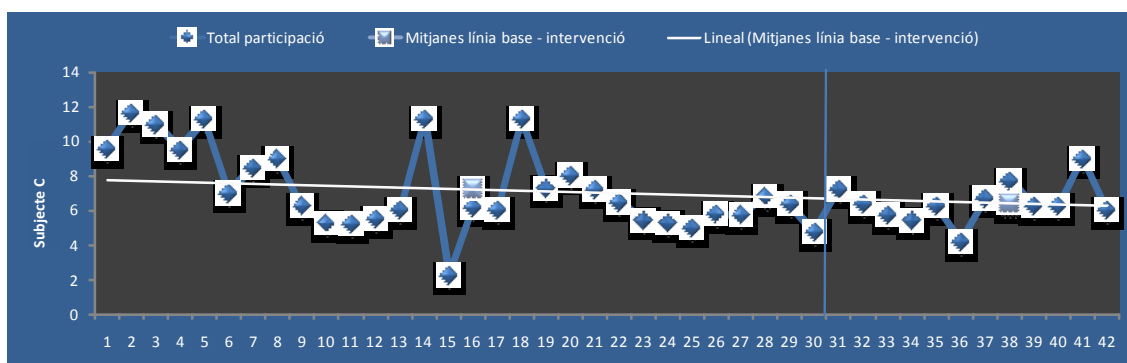


Figura 22: Resum variable "participació" en el cas del subjecte C

En relació als resultats parcials obtinguts per a cadascuna de les conductes que expliquen la participació a l'aula i que trobem exposats a la taula 18, hem de dir que en cinc dels dotze indicadors s'experimenta una pèrdua en la presència de la conducta. Cal destacar la de "respon verbalment, cognitivament o motriument a una demanda" amb un descens de 0,80 punts i la d'"intervé espontàniament" amb una davallada de 0,50 punts.

En relació a les conductes que experimenten una millora, no s'aprecien resultats destacables sinó que més aviat es caracteritzen per una forta discreció, com és el cas de "dóna reforçament als altres", de "fa preguntes i busca ajuda" o de "l'alumne escolta atentament".

	Línia base	Intervenció	Resultat
Dóna reforçament als altres	0,06	0,13	+ 0,07
Intervé espontàniament (reflexió, activitats de grup, aportant comentaris)	1,19	0,69	- 0,50
Respon verbalment-cognitivament-motriument a una demanda	1,69	0,89	- 0,80
Fa preguntes i busca ajuda a la mestra, company...	0,20	0,33	+ 0,13
Col·labora en les rutines	0,01	0,00	- 0,01
Expressa valoracions positives sobre la tasca a realitzar o realitzada	0,24	0,20	- 0,04
Demana torn per poder intervenir	0,45	0,45	0,00
L'alumne escolta atentament	0,77	0,78	+ 0,01
Demana supervisió-correcció de la tasca	0,17	0,33	+ 0,17
Consensua-confirma la realització d'una tasca	0,03	0,02	- 0,01

L'alumne comença una activitat	0,53	0,60	+ 0,07
L'alumne acaba una activitat	0,34	0,43	+ 0,09
TOTAL PARTICIPACIÓ	7,23	6,43	- 0,80

Taula 18: Resultats sobre “participació” obtinguts en el cas del subjecte C

9.5 Resultats en relació a la variable “Progrés”

Les dades obtingudes en relació a la variable “progrés” es presenten ordenades d’acord a dos indicadors. Per una banda els resultats obtinguts en l’anàlisi dels materials escolars i les sessions de seguiment amb les mestres i, en segon lloc, en relació a les puntuacions obtingudes en les proves d’avaluació realitzades al finalitzar cadascuna de les unitats didàctiques. Com es podrà observar, la forma de presentació dels resultats de la variable “progrés” no és a través de figures com en les altres variables, donada la naturalesa d’aquesta.

Per a l’obtenció de la puntuació referent a l’anàlisi de materials escolars podeu consultar els annexos 48, 49 i 50, en els quals es detallen les informacions qualitatives al respecte, i per ampliar l’anàlisi de les notes de l’examen es poden consultar els annexos 27, 28 i 29, en els quals també es concreta el procediment pel qual s’han obtingut els resultats.

En els apartats que segueixen a continuació exposarem la síntesi dels resultats de la variable “progrés” per a cadascun dels subjectes.

9.5.1 Resultats del Subjecte A en relació a la variable “progrés”

Els resultats obtinguts en l’anàlisi de la variable “progrés” en el cas del subjecte A indiquen una millora global de l’alumna per sobre dels resultats recollits en la línia base.

Més concretament, pel que fa al primer dels indicadors analitzats corresponent a l’“anàlisi dels materials d’aula”, cal comentar que la puntuació obtinguda en la fase de la línia de base era de 0,80 punts, mentre que l’obtinguda en la fase d’intervenció era de 1,66 punts. D’aquí se’n desprèn un increment en 0,86 punts. Pel que fa al segon dels indicadors, corresponent a l’anàlisi de les “proves individuals” (exàmens) de cada unitat didàctica, els resultats indiquen un increment de 0,59, ja que la puntuació en la línia de base era de 0,16 i en la fase d’intervenció de 0,75 punts.

	Línia base	Intervenció	Resultat
<i>Bloc de continguts</i>			
Unitats, desenes	0,40	0,30	
Numeració	0,40	0,53	
Càlcul	0,00	0,20	
Operacions	0,00	0,50	
Calculadora	0,00	0,00	
Resolució problemes	0,00	0,40	
Monedes i bitllets	0,00	0,20	
Geometria	0,00	0,80	

Estadística	0,00	0,40	
Mitjana Progrés anàlisi de materials	0,80	1,66	+ 0,86
Progrés mitjana nota exàmens	0,16	0,75	+ 0,9
TOTAL PROGRÉS	0.96	2.41	+ 1,45

Taula 19: Resultats sobre “progrés” obtinguts en el cas del subjecte A

9.5.1 Resultats del Subjecte B en relació a la variable “progrés”

Els resultats corresponents a l’anàlisi de la variable “progrés” en el cas del subjecte B mostren una millora total de 2,11 punts per sobre en la fase d’intervenció en relació al progrés experimentat en la línia de base. Si aquesta anàlisi la fem d’acord als dos indicadors de la variable, veurem que en el primer dels casos, en relació al progrés obtingut en l’anàlisi dels materials escolars, apreciarem una millora de 1,70 punts més de la fase d’intervenció en comparació al progrés obtingut en la línia de base.

Pel que fa al segon indicador referent al progrés obtingut en l’anàlisi de les proves individuals o exàmens, veurem que aquest mostrava un valor de 0,45 punts en la línia base, que s’ha vist incrementat per 0,70 punts en la fase d’intervenció.

	Línia base	Intervenció	Resultat
<i>Bloc de continguts</i>			
Unitats, desenes	0,15	0,00	
Numeració	0,23	0,45	
Càlcul	0,10	0,40	
Operacions	0,07	0,20	
Calculadora	0,00	0,00	
Resolució problemes	0,00	0,15	
Monedes i bitllets	0,20	0,55	
Geometria	0,10	0,00	
Estadística	0,00	0,80	
Mitjana Progrés anàlisi de materials	0,85	2,55	+ 1,70
Progrés mitjana nota exàmens	0,45	0,86	+ 0,70
TOTAL PROGRÉS	1.3	3.41	+ 2,11

Taula 20: Resultats sobre “progrés” obtinguts en el cas del subjecte B

9.5.1 Resultats del Subjecte C en relació a la variable “progrés”

En el cas del subjecte C els resultats obtinguts en l’anàlisi de la variable “progrés” indiquen que no hi ha una millora en els resultats obtinguts abans i després de la intervenció en el que es refereix a l’indicador de les proves individuals d’avaluació, ja que el valor total en la línia de base és de 0,87 i en la fase d’intervenció també. On sí que s’aprecia una millora és en l’anàlisi qualitativa dels materials escolars; en aquest sentit, les puntuacions mitjanes obtingudes en la fase de la línia base és de

0,57 mentre que en la fase d'intervenció aquest valor ascendeix en 0,43 punts fins a arribar a la unitat.

	Línia base	Intervenció	Resultat
<i>Bloc de continguts</i>			
Unitats, desenes	0,23	0,00	
Numeració	1,09	0,50	
Càlcul	0,15	0,10	
Operacions	0,28	0,35	
Calculadora	0,40	0,00	
Resolució problemes	0,08	0,26	
Monedes i bitllets	0,48	0,30	
Geometria	0,00	0,50	
Estadística	0,16	0,00	
Mitjana Progrés anàlisi de materials	0,57	1,00	+0,43
Progrés mitjana nota exàmens	0,87	0,87	0,00
TOTAL PROGRÉS	1.44	1.87	+ 0,43

Taula 21: Resultats sobre "progrés" obtinguts en el cas del subjecte C

9.6 Valoracions qualitatives sobre la participació, l'accés i el progrés dels subjectes

9.6.1 Resultats en el Subjecte A

A partir dels contactes mantinguts amb la mestra del subjecte A podem recollir algunes observacions sobre com la mestra valorava el progrés que havia mostrat l'alumna. En primer lloc, cal comentar que es va fer difícil per part d'aquesta valorar sintèticament quin havia estat el progrés del subjecte A en el transcurs de les unitats que es van desenvolupar tant a la fase de la línia de base com en la fase d'intervenció, ja que les dificultats del subjecte A en el conjunt de les àrees curriculars interferien en les opinions que la mateixa mestra podia expressar.

De totes maneres, però, la mestra A coincidia a dir que les adaptacions que havíem previst per al subjecte A havien fet que treballés amb uns objectius acadèmics més senzills i més adequats al seu nivell, cosa que facilitava que pogués treballar més autònomament a classe i, per tant, aprofitar més el temps. Ho expressava dient "*l'he vista més concentrada i una mica més atenta a la seva feina, més que a la dels altres*". En aquest sentit, destacava que la simplificació en determinats exercicis feia que no recorregués tan fàcilment a la companya del costat o a la còpia i la mantenia més activada a l'hora de pensar o de resoldre una tasca, "*de fet, si t'hi vas fixar, l'altre dia va estar molta estona treballant sense dir res a l'Alba*". En el cas de les operacions, el fet de treballar amb nombres més propers al seu nivell de coneixement feia que el nombre final d'errors en el comptatge, en les seriacions... fossin inferiors.

Un altre dels elements que també va destacar la mestra A va ser que el subjecte A va mostrar-se més motivada per a la realització de les activitats, atenent que disposava de pautes o guies que l'ajudaven en la seva consecució. Ho afirmava dient "*li ha encantat tot això de tenir materials d'ajuda, els anava ensenyant a la resta de companys*". Això va fer que en determinades sessions es mostrés més concentrada i

menys dispersa i, per tant, el nombre d'activitats acabades correctament fos una miqueta més gran.

En la realització de les proves, segons el parer de la mestra A, va continuar mostrant moltes dificultats tot i l'adaptació de les tasques, ja que es tractava principalment de continguts que s'havien treballat dies abans, amb la qual cosa el dia de la prova ja no se'n recordava, ni de la manera de resoldre l'exercici, ni de la manera d'utilitzar el material de suport. Per això, els resultats més objectius mostren una millora en el nombre d'encerts, però el suport i ajudes que es van precisar per a la seva realització també creia important considerar-los.

Finalment, una darrera observació que també va fer notar la mestra A va ser que, tot i la intervenció i que els resultats més objectius indicaven una millora en el progrés general del subjecte A, a nivell personal no tenia del tot clar si l'alumna havia integrat els conceptes més bàsics de desena, de centena de la relació entre desenes i centenes, de comptatge bàsics de 5 en 5, de 10 en 10... Tenia el dubte de fins a quin punt tot el progrés obtingut només era indicador d'una aprenentatge mecànic de resolució d'exercicis, més que no pas de comprensió significativa dels termes. Cal dir, però, que aquesta observació no només la situava en els temes de matemàtiques, sinó que es tractava d'una intuïció generalitzada en tot el procés d'aprenentatge de l'alumna.

9.6.2 Resultats en el Subjecte B

En les diferents entrevistes i sessions de treball mantingudes amb la mestra del subjecte B, es va posar de manifest que aquesta havia notat un canvi en l'actitud del subjecte B a la classe, ja que la notava més activa i no tan despistada. En aquest sentit, la mestra afirmava que més sovint la veia treballant en els exercicis i que no es mostrava tan dispersa; de fet, estava a la pàgina que tocava, no li queia tan sovint el llapis...

En un primer moment la mestra B va notar que les adaptacions que se li havien preparat no "*li encaixaven gaire*", ja que volia fer el mateix que els altres, però que quan va veure que se'n sortia i que els exercicis o les operacions que se li proposaven les sabia fer la va animar a demanar-ne més. Durant aquests darrers dies en els quals s'intervenía mitjançant el "PEI d'aula", la mestra va notar que el subjecte B reclamava més de la seva atenció i que li portava a revisar més exercicis dels que acostumava a veure en les unitats anteriors.

El fet de seleccionar molt singularment els continguts que es pretenien treballar en el cas del subjecte B va fer que la mestra tingués més clar què havia de treballar amb ella, i en focalitzés la intervenció cap a l'assoliment d'aquests propòsits. De fet, considera que si no s'hagués fet aquesta priorització de continguts no s'hagués donat tan clarament l'assoliment de l'objectiu de la resta emportant. Segons la mestra B el guany en aquest sentit havia estat considerable, ja que el subjecte B era capaç de restar correctament.

En el bloc de contingut referent a la resolució de problemes és on la mestra B va destacar que l'alumna havia obtingut menys progrés, ja que, de fet, es tractava d'una tasca on a més a més del coneixement i les habilitats matemàtiques també

incidien directament les habilitats de comprensió oral i escrita dels mateixos problemes. En aquest sentit, tot i que la mestra expliqués el problema de manera oral, no va resultar suficient per millorar en aquest àmbit.

9.6.3 Resultats en el Subjecte C

A través dels contactes mantinguts amb la mestra C vam poder obtenir informació referent a la percepció que la mateixa mestra tenia sobre la millora o no que el subjecte C havia mostrat, bàsicament de participació a l'aula i progrés en relació als continguts.

En primer lloc cal destacar que la mestra C manifestava tenir molt presents les dificultats del subjecte C i, per això, conscientment el feia intervenir moltes més vegades a classe que a la resta de l'alumnat. Per això en el moment de dissenyar el "PEI d'aula" la mestra C no va incorporar en la intervenció excessives estratègies per fomentar-ne la participació, ja que en paraules seves *"jo ja tinc al cap que n'he d'estar pendent"*.

Pel que fa al progrés del subjecte C, la mestra C no manifestava haver obtingut un progrés significativament diferent al que havia anat experimentant al llarg del curs, bàsicament perquè el subjecte C, tot i les seves dificultats, anava progressant adequadament. De fet, al final de l'entrevista, va afirmar que *"possiblement avui a l'alumne no li faria una adaptació de matemàtiques"*, perquè tot i les expectatives de dificultats que havia generat en el primer trimestre, quan no coneixia massa a l'alumne, al tercer trimestre el subjecte C progressava adequadament.

Un dels àmbits que més preocupaven la mestra C a l'hora de valorar el progrés del subjecte C era el que referia a la resolució de problemes. En aquest sentit, la mestra era conscient que les dificultats de l'alumne eren bàsicament per la manca d'habilitats de comprensió escrita que mostrava el subjecte C i que, a més, li costava molt fer raonaments abstractes i deduir tot el plantejament del problema. Malgrat tot, però, la mestra C va valorar molt positivament la resolució dels problemes tant en els exercicis del llibre com en l'examen a partir de l'ús de les estratègies que havíem proporcionat durant la intervenció. Això mostrava, doncs, en paraules de la mateixa mestra C, *"que ha entès per què serveix i li és d'ajuda"*.

9.7 Valoració per part de les mestres sobre aspectes generals d'atenció a la diversitat, planificació individualitzada i sobre el procediment DPM-PEI

En el conjunt dels intercanvis mantinguts amb les tres mestres participants en l'estudi, alguns d'ells de caràcter més formal com en les entrevistes o en els qüestionaris, i altres de caràcter més informal, vam poder recollir un conjunt de dades que ens van semblar significatives i rellevants per al conjunt de l'estudi i per tenir en compte en el capítol de discussió posterior.

Per tal de mostrar de manera sintètica aquestes informacions, les hem categoritzat i ordenat segons si tractaven als aspectes referits a les concepcions

generals sobre atenció a la diversitat per part de la mestra; en segon lloc, si mostraven actituds, expectatives sobre els processos de planificació individualitzada amb anterioritat a la intervenció; en tercer lloc, si aquestes expectatives o actituds es mostraven amb posterioritat a la intervenció i, finalment, en les dues categories següents, s'hi van incloure totes les informacions referents a les idees o opinions en relació a la programació d'aula i en el desenvolupament de les sessions de matemàtiques en general i, per acabar, en relació a les idees o valoracions que les mestres manifestaven sobre el procediment en general del DPM-PEI que havíem estat seguint.

En relació a les concepcions generals sobre l'atenció a la diversitat hem recollit que, en el cas de la mestra A, les opinions que manifestava mostraven una certa indefensió per part de la mateixa mestra en poder atendre degudament les dificultats més puntuals, davant el ritme dominant que suposava el grup classe en general. Ho manifestava amb afirmacions com: *"el ritme de la classe et fa avançar sense acabar de consolidar molts dels aprenentatges en alguns dels alumnes de la classe"*, o bé *"no és possible donar una resposta ajustada a aquests alumnes, quan no estan assolits els aprenentatge mínims"*. A més, destaca la dificultat de poder apreciar el progrés de molts d'aquests alumnes, entre ells el subjecte A: *"amb aquests nens, has de tenir molta paciència ja que els canvis no es veuen fàcilment"*.

Pel que fa a les valoracions de la mestra B en relació als alumnes que mostraven més dificultats de la seva classe, sovint s'hi referia amb expressions com: *"ho veus, no hi ha manera"*, *"...però si hi ha una sèrie de tres ... jo no m'espero pas que la sàpiga fer, però va, provem, provem..."*, *"Passa que ells... no poden"*. Fins i tot, en certs moments apareixia una necessitat de delegació envers els especialistes: *"a vegades és millor que aquests alumnes poguessin anar amb la mestra d'educació especial"*.

En altres ocasions, en aquestes opinions es reflectia poca complaença en relació a les dificultats, amb una certa predominança de que molts dels aprenentatges ja els haurien de tenir assolits, que a segon curs *"no ens podem pas dedicar a ensenyar això... perquè ja ho haurien de saber"* o bé *"No, no... la suma la fem, que s'esforcin!!"* o *"No, però... és que això a aquestes alçades, ja podrien començar a fer-ho sols, eh?"*. O en altres ocasions manifestava expressions com *"Home, li peixes molt... no els ho podem canviar tot..."*.

Per contra, els comentaris i reflexions que explicitava la mestra C es marcaven per un caràcter de comprensió, de sensibilitat i d'esforç per tal de donar-hi resposta. En aquest sentit comentava: *"perquè també amb l'experiència dels nens ja saps allà on més fallen i on més has d'incidir, sovint a l'aula has de fer servir mil recursos per captar la seva atenció i interès"* o *"jo sempre tinc activitats complementàries i de reforç preparades, és evident que tots no són iguals!!"*.

Pel que fa a les idees o expectatives manifestades per part de les tres mestres en relació als processos de planificació individualitzada abans de la intervenció, hem de destacar que en general es mostraven comentaris de desconeixement i de manca d'experiència en l'elaboració d'aquests processos de manera sistemàtica; per exemple *"no sé massa com funcionen aquests temes, ja que no n'hem fet gaires"*. Destacaven

que, en el seu dia a dia, incorporaven petites adaptacions, però que no obstant això no les deixaven recollides ni formalitzades en cap document de caràcter individual per a l'alumne: *"jo tinc clar què vull fer amb l'alumne, encara que no ho apunti en un paper"*.

Refent a les opinions expressades en aquest mateix aspecte una vegada acabada la intervenció, aquestes reflecteixen un major coneixement de les finalitats i propòsits dels processos de personalització. Ho veiem a partir d'observacions com:

"Jo penso que va molt bé tenir registrades totes aquestes decisions, ja que els mestres de l'any vinent sabran molt bé què hem estat treballant i fins a quin punt s'han assolit els objectius"

"Moltes vegades no hi ha temps de deixar-ho tot anotat"

"Fer algunes d'aquestes adaptacions t'ajuden a prevenir determinats canvis a l'aula, encara que després no hi pensis del tot a aplicar-los"

"El mestre d'educació especial ens hauria d'ajudar a preparar materials a classe, perquè nosaltres no tenim estratègies i no les pots pensar amb deteniment"

"Fer tot això del PEI t'ajuda a anticipar coses a fer després a l'aula"

"Soles no ho farem pas... almenys ha d'ajudar-nos algú, perquè si jo he de preparar el material adaptat, no puc pas!"

"Està bé perquè pots fer servir les fitxes adaptades per a altres nens"

"Si això li pot anar bé a l'altre, ho fem, perquè, a més a més, fins i tot es valora bé, perquè no veuen que només són ells únics, sinó al contrari, que així veuen que els va bé"

"Aquests nens de cicle inicial, si estàs una mica per ells resolen bé els seus problemes... només n'has d'estar pendent. No cal apuntar moltes d'aquestes coses, ja que si les fas a l'aula és indistint si les tens apuntades o no"

"A mesura que avancen en els cursos, els nens són menys ben atesos perquè la classe i els continguts es fan més rígids i en general els mestres estan menys disposats a fer canvis"

Finalment, en el que es refereix a la valoracions que les mestres han expressat en relació al procediment, cal destacar les següents aportacions, bàsicament recollides a partir del qüestionari de valoració respost per cada mestra:

En relació als aspectes positius que destaquen del model, remarquen que els ha ajudat a *"identificar les prioritats per a l'alumna"* per tal que pugui avançar, a *"diversificar la resposta educativa"* proporcionada al grup classe i a *" cercar recursos"* per a l'alumne.

Pel que fa a les dificultats, la mestra A manifestava que no havia experimentat excessives dificultats en el desenvolupament del procediment però que constatava que calia un temps extra del qual, molt sovint, no disposaves. Aquesta va ser una observació que també vam poder recollir en l'entrevista de valoració final entre les tres mestres. A més a més, la mestra B hi afegia que el temps també es necessitava per *"preparar el material"* que implicava el disseny del PEI, ja que considerava que en *"altres àrees o cursos alguns canvis els pots fer al moment, però, en canvi, a segon de*

primària ja t'ho haves de preparar millor". La mestra C destacava que el disseny de tot el procediment i formats de treball eren molt elaborats, fet que generava molta feina en la seva compleció, però que una vegada concretat ajudava molt a classe.

El fet de realitzar el "PEI d'aula" i el "PEI ampli" dels alumnes, juntament amb les sessions de treball, va suposar que les mestres clarifiquessin els conceptes relacionats amb el procés d'adaptació. En aquest sentit, ho concreten de la següent manera:

"M'han clarificat aspectes de la programació del grup classe, de programa adaptat a les necessitats de l'alumna i de les implicacions que això té en relació a l'avaluació. També m'ha ajudat a veure els efectes que això té en la metodologia que s'ha de diversificar més. En relació a l'actitud, penso que m'ha canviat el punt de partida, ja que parteixo més del "què sap" que no pas del "què hauria de saber".

"En el meu cas, m'ha ajudat a buscar nous recursos metodològics a l'hora de fer la classe i a trobar el material didàctic més indicat per respondre les necessitats de l'alumna".

"Considero que el procés d'adaptació (finalitats, propòsits...) els tenia clars, però el que no tenia clar era el disseny i com deixar constància de tot el procés".

En els tres casos, les mestres destaquen que, en general, el procés els ha proporcionat noves estratègies de treball a l'aula que els permet atendre millor no només els alumnes amb dificultats sinó el conjunt de l'alumnat. En aquest sentit cal comentar que, en el cas de la mestra B, afirma que les estratègies sobretot li han permès "motivar" el subjecte B. Ho expressa dient *"és agradable veure aquell alumne que no se'n surt i que després del PEI ell està satisfet de com aconsegueix que una cosa li surti bé"*. Les estratègies que expliciten són:

- Intentar que entre els alumnes s'ajudin més
- Proporcionar més suport individual quan som dues mestres a l'aula
- Adaptar fitxes complementàries i els mateixos exercicis del llibre
- Procurar per una bona situació de l'alumna a l'aula
- Partir d'exemples gràfics o vivencials abans d'entrar a l'abstracció
- Identificar mitjançant elements visuals i gràfics la informació rellevant per orientar l'alumne a resoldre la tasca

No obstant això, en l'entrevista de valoració final de tot el procés, les mestres van identificar que les estratègies que els havien estat més idònies (amb una puntuació màxima de 4 punts) en cada cas van ser les següents:

Subjecte A	Subjecte B	Subjecte C
Atenció individualitzada	Atenció individualitzada	Atenció individualitzada
Suport de material manipulatiu	Material de suport	Discussió guiada
Ajuda del mestre de suport	Operacions de càlcul més senzilles	Material de suport
Material de suport (pautes)	Reducció del nivell de dificultat	Enunciats dels exercicis adaptats
Reducció del nivell de dificultat		Reforç positiu
Estratègies d'associació de colors		Raonament d'activitats

En relació a les condicions que s'haurien de complir per tal d'elaborar un procés de PEI, les mestres responen aspectes diferents en cada cas. En el primer d'ells, destaca que s'hauria d'elaborar un procés de PEI en aquells casos on hi hagués una discapacitat per part de l'alumne o que el retard en els aprenentatges estigués al voltant de dos cursos. Per contra, la mestra B respon a la pregunta dient que per tal de poder elaborar els processos de PEI caldria disposar de menys alumnes a la classe i d'un ritme d'aula més relaxant i tranquil, no tan pressionat per les exigències dels pares, de l'escola i del mateix sistema educatiu. En canvi, en el cas de la mestra C afirma *"cal elaborar un PEI quan a l'alumne li costi seguir el ritme dels altres companys i quan porti un retard important"*.

Un dels aspectes en els quals han coincidit les tres mestres és en relació al paper que hauria d'haver tingut la mestra d'educació especial i la psicopedagoga en tot aquest procés o en els successius processos de PEI que es realitzessin a l'escola. En els tres casos, consideren que els recursos, estratègies, orientacions i tècniques que els poguessin aportar aquestes dues professionals els serien de molta ajuda a l'hora de proporcionar una resposta educativa més adequada a les necessitats de l'alumne.

Finalment, en relació a les finalitats o raons que haurien de promoure la realització d'un procés de personalització del currículum, les mestres destaquen que *"és una mesura per respectar la individualitat de l'alumne i fer que pugui avançar en el seu aprenentatge"*, com a *"Dret fonamental"*; a més, fa que *"aprenem més"* i que *"l'alumne no es trobi defraudat davant un treball amb què no se'n surt"*; a més, un PEI hauria de permetre que el *"nen se senti útil i que està treballant com la resta de companys"*.

CAPÍTOL 10 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Exposades les dades i els resultats obtinguts en la seva anàlisi en el capítol anterior, estem en disposició de poder abordar la recta final del recorregut de recerca que hem desenvolupat entorn dels processos de planificació individualitzada per a alumnes amb necessitats específiques de suport. Per això, al llarg d'aquest desè capítol significarem aquells elements que des d'una perspectiva global ens ajuden a entendre i contextualitzar les principals conclusions del treball.

El primer apartat, sobre la discussió dels resultats, l'hem estructurat en dos blocs diferents. Per una banda, en l'apartat 10.1 i els respectius subapartats tracten l'evolució de les variables d'“accés”, “progrés” i “participació” en el seu conjunt per a cada subjecte. Mentre que en el 10.2 s'estructura aquesta mateixa discussió a partir de les variables i en el conjunt dels tres subjectes.

Tots aquests aspectes ens permetran entendre les conclusions finals de l'estudi, bàsicament estructurades a partir de la hipòtesi principal que ens plantejàvem. No obstant això, el propi procés de recerca, i el fet de no poder afirmar amb plena seguretat algunes de les qüestions estudiades, ens fa incorporar un darrer apartat en aquest capítol en el qual s'apunten les limitacions amb les quals hem topat i algunes de les futures direccions que ens queden obertes per continuar treballant.

10.1 Discussió dels resultats en relació als subjectes

10.1.1 Accés, progrés i participació en el Subjecte A

Els resultats obtinguts en el cas del subjecte A mostren un increment en relació a la variable “accés” en el conjunt dels diferents indicadors (+2,26). A la dimensió d'activitats i materials els resultats mostren un increment molt lleuger (+0,02) en l'ítem de si les activitats són o no les mateixes que els seus companys. Tant a la línia base com en la fase d'intervenció, podem dir que el subjecte A essencialment treballa amb les mateixes activitats i materials que els seus companys. No obstant això, on sí que evidenciem una millora significativa, amb un increment de +0,59 punts, és en l'indicador d'activitats acomodades en la fase d'intervenció. Això mostra que prèviament a la intervenció el subjecte A rebia majoritàriament les activitats en els mateixos formats, exigències, criteris i suports que la resta dels seus companys, i no disposava d'activitats acomodades. El fet de dissenyar el “PEI d'aula” fa que la mestra plantegi acomodacions i adaptacions de l'activitat per al subjecte A i alguns altres alumnes amb algunes dificultats. Ja hem descrit en l'apartat 8.7.2.1 les principals estratègies d'acomodació que es van emprar.

Pel que fa a la dimensió de “suports i interaccions” hem de dir que el subjecte A obté una millora en els valors dels indicadors de “rep suport del company”, “rep suport del mestre”, “rep suport del mestre de suport” i “rep materials didàctics de suport”; en canvi no s'aprecien canvis en l'indicador de “suport tecnològic”. En aquest cas, ni en la fase de línia base ni en la fase d'intervenció es va donar cap situació en què el subjecte A rebés suport tecnològic. Cal dir, però, que no es disposava de cap tipus de recurs tecnològic a l'aula, fet que segurament explica que no s'utilitzin aquests

tipus de recursos. No obstant això, els alumnes disposaven d'una hora setmanal per realitzar activitats amb suport informàtic, però aquestes no formaven part de la classe de matemàtiques i a més, es realitzaven activitats de les diferents àrees curriculars i, per tant, no s'entenia com un suport específic, sinó com una activitat més del grup classe.

Pel que fa a les millores obtingudes pel subjecte A en relació a aquesta mateixa dimensió de suports i interaccions, hem de dir que l'increment més alt es va donar en el suport que la mestra li va proporcionar durant la fase d'intervenció, si bé en el cas del suport que "rep dels companys" només incrementa en 0,39 punts, en el cas del "suport del mestre" aquesta s'incrementa en 0,97 punts. En el cas del "mestre de suport", aquest no és especialment significatiu, ja que el resultat de les observacions depenia de les vegades que el mestre de suport podia participar a la classe. La presència d'aquest mestre de suport es desenvolupava amb independència de l'aplicació del PEI, produint-se de manera aleatòria. Cal dir que, si bé hi havia una periodicitat setmanal de suport, aquest no es donava regularment per causes diverses, de tal manera que no podem atribuir la millora al disseny i aplicació de la intervenció. Un dels valors a destacar és que el disseny i aplicació del "PEI d'aula" ha incentivat que la mestra A incrementi el nombre de materials didàctics de suport en el transcurs de la seva classe (en 0,27 punts), de tal manera que per exemple incorpora bases orientadores de l'acció, material manipulatiu, associatiu... que prèviament no havia incorporat en la línia base (0,00 punts). Entenem que aquest fet es deu a la sistematització i planificació de la intervenció, en tant que permet anticipar actuacions i estratègies originades en el mateix procés.

Tal i com mostren els resultats obtinguts en el cas del subjecte A, prèviament a la intervenció no es plantejaven a l'alumne activitats adaptades o acomodades ni es proporcionaven materials didàctics de suport. Això va fer que, en el moment de la intervenció, el subjecte A mostrés en un primer moment una actitud de sorpresa i curiositat, ja fos perquè els seus companys no disposaven de les pautes d'ajuda que se li havien donat a ella, o bé perquè tenia algun dibuix, color o afegit en les seves activitats del llibre. En qualsevol cas, però, el subjecte A va acceptar sense cap tipus de reticència les adaptacions i a més les mostrava "orgullosa" als seus companys, sentint-se protagonista de la situació. En altres casos, no va adonar-se de les adaptacions, ja que la mestra va proporcionar una instrucció individualitzada que la va situar en el seu llibre adaptat sense prendre consciència que els valors, el tipus d'operacions, o els enunciats dels problemes amb els que treballaven els seus companys, eren diferents.

En relació a la variable participació hem de destacar un increment global en tots els indicadors de participació en el cas del subjecte A, excepte en les conductes d'"intervé espontàniament" (-0,01) i "demana torn per intervenir" (-0,03). En la resta d'indicadors, però, com hem dit, s'aprecia una millora en la fase d'intervenció que oscil·la entre 0,10 punts de millora en els indicadors que experimenten uns valors més lleugers (consensua la realització d'una tasca) i valors més alts. Aquests giren al voltant d'una millora de 0,30 punts en les conductes de: "respon verbalment, cognitivament o motriument a una demanda", "fa preguntes i busca ajuda a la mestra, un company..." o bé "l'alumne acaba una activitat". En el cas de conductes com: "expressa valoracions positives sobre la tasca", "l'alumne escolta atentament", "demana supervisió de la

tasca” o “dóna reforçament als altres” s’aprecia una millora que gira al voltant de 0,15 i 0,20 punts entre els resultats de la línia base i la fase d’intervenció. Aquesta millora parcial en la majoria dels indicadors de participació observats fa que el resultat global de la variable participació en el cas del subjecte A sigui d’un increment de 2,18 punts en relació a la fase d’establiment de la línia base (5,24) i la fase d’intervenció (7,43).

Una de les possibles interpretacions sobre el descens en la fase d’intervenció de la conducta d’“intervé espontàniament” o bé “demana torn per intervenir” és que possiblement en la fase d’intervenció augmenta el nivell atencional del subjecte A en relació a les activitats. Només ho hem de veure amb l’indicador “escolta atentament” o bé “acaba una activitat”. Això s’explicaria en que moltes de les vegades que el subjecte A demanava per intervenir o bé intervenia espontàniament ho feia de manera impulsiva a la classe (ja que no estava concentrada en l’activitat o estava més pendent del grup classe que de la seva tasca individual) i, a més, sense que en la majoria dels casos sabés la resposta. De fet, sovint aixecava la mà per donar una resposta, però en rares ocasions l’acabava donant, dient “ara ja no me’n recordo”, “ara no ho sé” o donant un nombre o resultat totalment inventat.

En la variable progrés, el subjecte A experimenta una millora global d’1,45 punts en relació a la fase d’establiment de la línia base i la fase d’intervenció. En general s’aprecia un increment tant en la mitjana obtinguda en l’anàlisi de materials escolars (activitats, d’aula, llibre de text...) en relació a l’avaluació inicial de l’alumna, com també en la mitjana de puntuacions obtingudes en els exàmens relatius a les diferents unitats de programació observades, obtenint un resultat de + 0,59 punts.

10.1.2 Accés, progrés i participació en el Subjecte B

Els resultats obtinguts en el cas del subjecte B mostren una millora global de la variable accés de +1,71 punts entre la fase de la línia base en relació a la fase d’intervenció. Pel que fa als resultats parcials obtinguts en la dimensió d’activitats i materials, cal comentar que en l’indicador de si les activitats i els materials són els mateixos que la resta de companys podem dir que no s’aprecien diferències significatives entre les dues condicions experimentals, ja que al llarg de totes les observacions el subjecte B ha estat treballant en base a les mateixes activitats i materials que la resta de companys. On sí que s’aprecia una diferència important de 0,47 punts ha estat en l’indicador de si l’alumne treballa amb activitats i materials que li han estat acomodats a les seves necessitats. Òbviament, el disseny del “PEI d’aula” ha fet preveure unes opcions d’acomodacions que han permès que l’alumne treballés amb activitats i materials més ajustades a les seves necessitats sense que s’allunyessin de les treballades per a la resta de companys.

En relació a segona dimensió de la variable “accés”, cal comentar que no s’han registrat valors ni en la fase de la línia base ni en la d’intervenció, en el que es refereix als dos indicadors de “rep ajuda o suport de materials didàctics” i de “rep ajuda o suport tecnològic”, però, en canvi, s’ha reflectit una millora substancial en el que es refereix a l’indicador de “rebre suport per part del mestre”. En aquest cas, el subjecte B va passar d’una mitjana de 0,41 punts en la línia de base a una puntuació de 1,72 a la fase d’intervenció. Aquest fet, possiblement, s’explica d’acord a les diferents concepcions del procés d’adaptació que cadascun dels mestres mostra. La mestra B va

prioritzar estratègies de suport individualitzada abans que estratègies d'augment en el currículum.

Destacaríem que l'increment mostrat en l'indicador de l'ajuda del mestre de suport no és del tot significatiu, ja que aquest mestre no va assistir amb regularitat ni en la fase de la línia base ni en la fase d'intervenció, de tal manera que la seva col·laboració va ser en un parell de sessions puntuals i sense cap propòsit concret.

L'actitud del subjecte B en l'acceptació de les activitats acomodades que la mestra plantejava en l'aplicació del "PEI d'aula" dissenyat va canviar de les primeres sessions a les darreres. En un primer moment, el subjecte B es va sorprendre de les adaptacions que disposava però la seva resposta va ser d'amagar o d'ocultar les adaptacions al company del costat o a la resta de l'alumnat; semblava talment com si s'avergonyís de les adaptacions. Malgrat aquesta primera observació, com que els mateixos materials que utilitzava el subjecte B eren també proporcionats a altres alumnes de la classe, aquesta actitud va canviar progressivament. A més, des del nostre punt de vista, aquest canvi també s'explica perquè, a partir de la intervenció, el subjecte B comença a respondre amb èxit als exercicis i a les demandes de la mestra. Això creiem que li va fer agafar confiança i motivació en la realització de les activitats i, per tant, en una major acceptació de les adaptacions. En les darreres sessions, fins i tot, el subjecte B comentava i mostrava a les altres companyes de la classe.

La participació global del subjecte B en la fase d'intervenció, en relació a la fase de la línia base, va veure's incrementada en +3,55 punts, que signifiquen un resultat que dobla els obtinguts en la línia base. Pel que fa als resultats parcials dels diferents indicadors de participació, cal comentar que l'increment més baix s'ha obtingut en la conducta de "dóna reforçament als altres", possiblement explicat per la timidesa i la inseguretat que el subjecte B mostra en relació als companys de classe i per les poques relacions que té amb la majoria d'ells. En el cas de les conductes de "respondre verbalment, cognitivament o motriument a una demanda", "començar una activitat" o "escoltar atentament", els resultats mostren una millora que podríem qualificar de mitjana en tant que els resultats han estat entre +0,16 i + 0,24. Finalment, en les conductes en què s'ha observat una millora més important, hem de destacar les de "fa preguntes al company" (+ 0,52); "consensua i confirma la realització de la tasca" (0,46), "l'alumna acaba una activitat" (0,43) i "l'alumna intervé espontàniament" i "demana supervisió de la tasca" o "expressa valoracions positives de la tasca" amb resultats sobre +0,30 punts.

Cal comentar que en l'indicador de "demana torn per intervenir" es mostra un descens de -0,01 de la línia de base amb la fase d'intervenció. Possiblement aquest indicador no hagi augmentat en la mateixa proporció que per exemple "intervé espontàniament", ja que el subjecte B es mostra molt introvertida i reservada en les situacions de gran grup on actua amb un to de veu baix, el cap abaixat i, en ocasions, sense contacte ocular. En canvi, s'ha vist més segura per intervenir en situacions de petit grup o de treball amb la mestra.

Una de les observacions que vam poder constatar va ser que, en la línia base, el subjecte B feia molts intents d'anar a supervisar una tasca o a corregir-la a la taula de la mestra, però quan li tocava el torn el subjecte B desapareixia de la fila i tornava a

la seva taula i, per tant, no acabava de corregir l'activitat (possiblement perquè no n'estava segura ja que n'havia inventat els resultats). En les observacions de la fase d'intervenció, veiem que aquesta actitud també canvia, ja que en aquest cas acaba realitzant amb èxit la conducta de corregir l'activitat, ja que l'activitat havia estat resolta per ella mateixa sense ser inventada.

En el que es refereix al progrés, el subjecte B experimenta un progrés total de +2,11 punts de diferència entre la línia base i la fase d'intervenció. Aquest resultat s'obté d'una millora, tant en el que es refereix a l'anàlisi dels materials de classe com en relació a la mitjana de les puntuacions obtingudes en els diferents exàmens o proves realitzades en cadascun dels temes, tant de la fase de la línia base com de la intervenció.

10.1.3 Accés, progrés i participació en el Subjecte C

Els resultats obtinguts pel subjecte C en el que es refereix a la variable d'"accés", hem de comentar que en general hi ha hagut una lleugera millora (+0,3 punts) en relació a l'accés total durant la línia base en relació a la fase d'intervenció. Passant a comentar els resultats en les dues dimensions d'accés, diríem que, en el que es refereix a la primera d'elles d'activitats i materials, tant en la línia base com a la fase d'intervenció el subjecte C treballa amb les mateixes activitats i materials que la resta dels seus companys. Hem de destacar una lleugera presència d'activitats acomodades una vegada realitzat el procés de "PEI d'aula" del subjecte C, ja que només s'aprecia un increment de 0,05 punts en relació a la línia base. Cal tenir en compte que possiblement aquest fet es deu a que la mestra C va prioritzar estratègies de tipus visual (a la pissarra) o de tipus verbal amb explicacions més personalitzades, amb lectures individualitzades, abans que activitats o materials adaptats o personalitzats per a l'alumne. Hem de ser conscients que les dificultats identificades en el cas del subjecte C eren més de comprensió i de reflexió que d'execució mecànica dels exercicis.

Com es pot veure els resultats del subjecte C en relació a l'ajuda proporcionada pel mestre de suport, en la fase d'intervenció podem observar un increment de la presència d'aquest mestre a l'aula. Cal dir que, en aquest cas, el mestre de suport no tenia una presència sistemàtica i continuada en el desenvolupament de la classe ni en les sessions de la línia de base, ni en les de la intervenció. No obstant això, durant algunes de les sessions de la fase d'intervenció, el grup classe va poder comptar amb la presència d'un estudiant de pràctiques de magisteri i que, per tant, en moments puntuals actuava com un mestre més de suport dins l'aula.

Atenent a la segona dimensió de la variable "accés", hem de dir que el subjecte C va experimentar, després de la fase d'intervenció, un augment en les ajudes del company (+0,21) i, en canvi, una disminució de les ajudes proporcionades per la mestra (- 0,16). Aquest fet s'explica, des del nostre punt de vista, pel canvi en la dinàmica de les sessions experimentat al llarg del curs. Tal i com apuntàvem anteriorment durant el primer i segon trimestre, les sessions es caracteritzen per un control absolut del mestre en la resolució de les activitats, de tal manera que la majoria d'elles es fan conjuntament entre tot el grup classe i la mestra. En canvi, a

finals del segon trimestre i inicis del tercer (que és quan s'intervé en el cas del subjecte C), la dinàmica de l'aula ha canviat, ja que es promou que els alumnes tinguin més autonomia i treballin més individualment resolent els exercicis que prèviament ha explicat la mestra de manera general. Així doncs, aquest canvi de dinàmica podria explicar que el subjecte C parli més amb els seus companys una vegada la línia de base i que, a més, contràriament, hagi disminuït el nombre de suports proporcionats per part de la mestra C.

Aquesta observació que apuntàvem també creiem que pot ser explicativa del fet que molts dels resultats obtinguts en el cas del subjecte C en la variable "participació" hagin disminuït en relació a la línia base i a la fase d'intervenció. És el cas de les conductes de: "intervé espontàniament" (-0,50), "respon verbalment, cognitivament o motriument a una demanda" (-0,80) o bé en les conductes d'"expressa valoracions positives" i "consensua la realització d'una tasca", amb una davallada de -0,04 o -0,01 respectivament. En canvi, observem una lleugera millora en les conductes de "dóna reforçament als altres", "fa preguntes i busca ajuda", "escolta atentament", "demana supervisió de la tasca" i "comença i acaba una activitat"; en qualsevol cas, però, millores molt poc significatives que oscil·len entre +0,01 en els valors més baixos i +0,17 en el valor més alt.

A tall de síntesi, doncs, en el cas del subjecte C s'aprecia una disminució en el total de participació de l'alumne en el desenvolupament de la classe, passant d'un resultat de 7,23 a la línia de base al de 6,43 durant la fase d'intervenció.

Pel que fa referència a la variable "progrés", hem de dir que el subjecte C mostra a nivell global, una millora relativa en el total de progrés obtingut. Si bé en el cas dels resultats de les proves o exàmens de les unitats no s'aprecia cap millora ni cap pèrdua de puntuació, en el cas de l'anàlisi de materials i de les activitats realitzades s'obté una millora de +0,43 entre la línia base i la fase d'intervenció.

10.2 Discussió de resultats en relació a les variables

10.2.1 Variable "accés" en els Subjectes A, B i C

Si analitzem els resultats obtinguts en relació a la variable "accés", veurem que el subjecte B és l'alumna amb uns nivells inicials més baixos d'accés al currículum general, amb un resultat de 1,73 en la línia base, a diferència del subjecte A, amb un resultat total de 3,48 en la línia base, o del subjecte C, amb un 3,28. Aquest resultat més baix en el cas del subjecte B s'explicaria, essencialment, perquè el nombre de suports que rep per part de la mestra són molt més baixos que en comparació amb el subjecte A o el subjecte C. En canvi, en relació als altres indicadors com d'ajuda de materials didàctics, d'ajudes del company o d'activitats acomodades, no s'apreciarrien diferències importants entre els tres subjectes.

Una vegada la intervenció, els resultats totals d'accés milloren considerablement en el cas del subjecte A i el subjecte B i en canvi no s'aprecien millores importants en el cas del subjecte C. El subjecte A és qui experimenta un increment més alt, amb un valor de +2,26 punts, a diferència del subjecte B amb un +1,71, o el +0,3 del subjecte C. Aquesta millora en el total d'accés ve explicada en el

cas del subjecte A i el subjecte B per l'increment en el suport rebut per part de les mestres, ja que en el cas del subjecte A, tot i que inicialment ja s'obtenia un valor relativament alt, una vegada la intervenció, aquest augmenta en +0,97 punts. Hem de dir que, en el cas del subjecte B, si bé no s'arriben als nivells del subjecte A o del subjecte C, la millora també pot qualificar-se de significativa en tant que es passa d'un valor de 0,41 a la línia base a 1,72 a la fase d'intervenció.

És important fer una consideració en relació a l'indicador de suport tecnològic. Tal i com hem pogut apreciar en els tres casos, ni en la fase de línia base ni en la d'intervenció no s'han registrat conductes en relació a aquest indicador. Considerem que aquesta és una dada significativa a comentar en tant que els recursos tecnològics es presenten com una de les millors alternatives per diversificar l'ensenyament i proporcionar activitats o tasques a diferents nivells (Harris, Kaff, Anderson, Knackendoffel, 2007; Abell, Bauder, Simmons, 2005). Les possibles interpretacions sobre aquesta evidència anirien en la línia de Davies, Stock i Wehmeyer (2002) des d'on afirmen que poden ser diverses les raons però, de ben segur, passarien per una manca de recursos tecnològics de les escoles a dins les aules; poca disposició d'ordinadors de treball a l'aula, de canons de projecció per a l'ús de recursos més visuals... Altres possibles raons podrien recaure en el fet que els mestres manifesten mancances importants en formació i en l'ús i introducció d'aquestes tecnologies a l'aula, perquè sovint ho veuen més com una disciplina o "estona de pràctica" que no pas com un recurs de diversificació de l'ensenyament per plantejar activitats complementàries o de reforç.

10.2.2 Variable participació en els Subjectes A, B i C

Fent una anàlisi global de la variable "participació", veurem que el subjecte C, amb un valor de 7,23, i el subjecte A, amb un resultat de 5,24, són els dos alumnes que mostren uns nivells de participació més alts en l'establiment de la línia base, a diferència del subjecte B, que obté un resultat de només 3,53 punts de participació en la línia de base. Aquests resultats, però, minven en -0,80 en el cas del subjecte C, i en canvi augmenten considerablement en el cas del subjecte B i el subjecte A amb uns valors de +3,55 i +2,18 respectivament. Aconseguint, en aquests casos, cotes finals de participació molt semblants entre els tres casos. Per exemple, en el subjecte A, després de la intervenció, s'obté un resultat de 7,43 de participació, en el subjecte B un 7,08 i un 6,43 en el cas del subjecte C.

Pel que fa a resultats parcials de la variable, cal comentar que en els tres casos s'observen millores (amb diferents valors) en les conductes de: "donar reforçament als altres", "fer preguntes" i "busca ajuda a la mestra o als companys", "l'alumne escolta atentament", "demana supervisió i correcció de la tasca" i "l'alumne comença" i "acaba una activitat". En canvi, apareixen valors més baixos en els tres subjectes, entre la línia de base i la fase d'intervenció, en les conductes de: "demana torn per intervenir" en el cas del subjecte A i el subjecte C.

10.2.3 Variable "progrés" en els Subjectes A, B i C

L'anàlisi de la variable "progrés" ha permès constatar que el subjecte C és l'alumne que inicialment, en relació a les proves d'avaluació inicial i a l'anàlisi de

materials, així com també en els exàmens de la línia de base, experimentava un major progrés amb un valor total de 1,44. En canvi, tant el subjecte A com el subjecte B mostraven inicialment uns resultats més baixos en relació al progrés, sobretot a les proves o exàmens que les mestres passaven una vegada acabada la unitat. Cal destacar el valor, per exemple, del subjecte A amb un 0,16 de progrés en els exàmens de les unitats de la línia base, o un 0,45 del subjecte B, a diferència del 0,87 del subjecte C. En canvi, una vegada feta la intervenció, aquests valors canvien considerablement, experimentant increments de +0,59 en el cas del subjecte A o +0,70 en el cas del subjecte B. Cal destacar que, en els dos casos, la realització del "PEI d'aula" va suposar l'adaptació de la prova amb activitats i criteris personalitzats a cada alumna. No va ser el cas del subjecte C, on no es va considerar oportú adaptar les activitats de l'examen ni el criteri de correcció, fet que possiblement va ocasionar un manteniment en els resultats observats en relació a la línia de base.

Els resultats parcials en la variable "progrés", tant en el subjecte A, B i C, mostren que en alguns blocs de continguts s'aprecia una millora entre la línia base i la fase d'intervenció i en canvi, en altres, els valors mostren que no hi ha hagut progrés i per tant una davallada en relació al resultat d'una o altra fase. En aquest sentit, cal apuntar que els resultats positius i negatius obtinguts en aquests indicadors parcials o blocs de continguts són fàcilment explicables en relació a la unitat de programació concreta amb la qual s'ha estat treballant i el tipus de continguts que plantejava la mateixa unitat. Per tant, doncs, ens hem trobat que alguna unitat no treballa, per exemple, el bloc de monedes o de geometria i, per tant, no hi ha hagut progrés de l'alumne en aquest sentit. Així doncs, feta aquesta consideració, creiem que és més indicat interpretar els resultats de la variable "progrés" des de la seva globalitat i valorant els resultats finals.

10.3 Conclusions de la investigació segons la hipòtesi i els objectius plantejats

Un dels principals propòsits de la investigació, expressat a través de la hipòtesi de treball, radicava en poder afirmar si, efectivament, l'aplicació del DPM-PEI com a procediment per a la planificació individualitzada evidenciava una millora en els resultats d'"accés", "progrés" i "participació" en el currículum general dels tres alumnes que havien format part de la mostra de l'estudi.

Tenint present, doncs, aquest propòsit, començarem aquest apartat exposant les principals conclusions que es deriven de la confirmació o no de la hipòtesi en els tres subjectes. En segon lloc, ens referirem a observacions i conclusions que es vinculen directament amb els sis objectius previstos en la mateixa, i recollits en l'apartat 6.1. Finalment, en un darrer punt d'aquestes conclusions, destacarem aquelles altres qüestions d'ordre més general que ens han semblat indicadors, referents o elements crítics de tot el procés realitzat.

L'anàlisi dels resultats obtinguts en el procés de recerca indicaria una confirmació de la hipòtesi per a dos dels tres subjectes de l'estudi, en concret els subjectes A i B, mentre que no es confirmaria en el subjecte C. Per tant, el DPM-PEI sembla haver incidit en la millora de l'accés, progrés i participació en dos d'aquests

tres subjectes. Amb tot, però, si tenim en compte els aspectes de caràcter més qualitatiu dels resultats, hem de destacar que en el cas del subjecte C es van donar alguns trets diferencials en l'aplicació del procediment, que podrien explicar aquesta no confirmació de la hipòtesi. En aquest sentit, doncs, hem de recordar essencialment tres possibles raons; en primer lloc, que la naturalesa de les dificultats d'aprenentatge del subjecte C diferien de les identificades en els subjectes A i B; en segon lloc, que la mestra C, en la seva dinàmica habitual de classe, ja emprava freqüents estratègies didàctiques (tant abans com després de la intervenció) que facilitaven la connexió de l'alumne envers aquest, i, en tercer lloc, al llarg del tercer trimestre (que és quan es va portar a terme la intervenció en el tercer subjecte) es va produir una modificació en la dinàmica de l'aula, en el sentit que hi havia major treball autònom per part de l'alumnat i, en conseqüència, una menor direcció per part de la mestra. Això, explicaria els resultats més baixos del subjecte C, bàsicament en relació a la variable "participació".

Els resultats indiquen que l'aplicació del DPM-PEI permetria anticipar determinades estratègies d'adaptació o d'intervenció dins l'aula i que, sigui en un context dirigit per part de la mestra o de treball més autònom de l'alumne, incidiria positivament en la connexió de l'alumne amb l'aprenentatge. Al mateix temps, faria que les decisions preses en el context del DPM-PEI reforcin o complementin estratègies que la mestra podria ja emprar, de manera espontània. Aquesta afirmació s'explicaria per la millora obtinguda en els dos primers subjectes i per la tendència de "manteniment" en el tercer dels casos.

Al nostre entendre, la verificació de la hipòtesi aportaria noves evidències empíriques sobre la qualitat de la planificació individualitzada com a "bona pràctica" per a l'adequada atenció dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu a l'aula ordinària. En aquest sentit, podríem entendre que el DPM-PEI esdevé un enfocament que pot facilitar tant l'accés com la participació de l'alumnat a l'aula, com el progrés al currículum general.

L'accés, en tant que l'alumne aprèn en relació als mateixos continguts que els seus companys, ho fa en un mateix context d'aprenentatge i, per tant, vivenciant situacions del context normalitzat (interaccions amb els iguals, situacions de grup classe, etc.). A més, l'adequació dels continguts, materials i activitats d'aprenentatge a les necessitats de l'alumne sembla contribuir favorablement a una generació més positiva d'expectatives per part de les mestres.

La participació a l'aula també es veu millorada a partir de l'aplicació del DPM-PEI, ja que l'alumne interacciona més amb la mestra, mostra nivells atencionals més alts, exposa més preguntes a la mestra o als companys, intervé més espontàniament...

També sembla apreciar-se un major progrés de l'alumne, tant en els aspectes referits a objectius i continguts curriculars com també a nivell social o de relacions personals. Possiblement l'adequació, tant dels criteris com dels instruments d'avaluació amb els quals s'incideix en l'aplicació del "PEI d'aula" i del "PEI ampli", faria que hi hagués un major ajust de tot el procediment d'avaluació a les condicions singulars i particulars de cada alumne i, per tant, també de l'experimentació de més progrés.

Tot i que l'expressió de "bona pràctica" pot incloure múltiples consideracions, des de la nostra òptica, la planificació individualitzada a través del DMP-PEI permetria una major aproximació a pràctiques inclusives, en tant que es pregunta per la qualitat de l'atenció de l'alumnat a més de preguntar-se per l'adequació d'aquests contextos generals d'aprenentatge. En aquest sentit, l'estudi reforçaria una de les afirmacions de Ruiz (1999) quan, en referència al "rebot inclusor", l'autor manifesta que l'aplicació de processos de personalització del currículum poden suposar una major accessibilitat dels contextos d'aprenentatge. Això s'explicaria perquè les diferents mestres han utilitzat part dels materials i adaptacions generades en el context del DPM-PEI per a altres alumnes amb dificultats per a l'aprenentatge, a més de reconsiderar –per a tot el grup classe– l'ús d'una o determinades estratègies.

Un dels nostres dubtes inicials radicava en veure si l'aplicació de processos d'individualització del currículum també podien esdevenir una "bona pràctica" per a alumnes que no mostressin discapacitat; de fet, hem de recordar que la majoria d'estudis referencials al llarg de l'informe de tesi s'han realitzat amb alumnes amb discapacitat i majoritàriament en el camp del retard mental. En aquesta línia, hem de concloure que el disseny i l'aplicació de planificacions individualitzades a través del DPM-PEI sembla incidir favorablement també, a prendre decisions per a la millora de la qualitat educativa per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

El segon dels nostres objectius de recerca tenia com a propòsit contribuir a la clarificació i a la conceptualització de les tres variables dependents d'accés, progrés i participació en el currículum general i així poder comprovar la capacitat del DPM-PEI per incidir en la millora d'aquestes variables. En aquest sentit, destacar que aquestes variables han estat generades en diferents contextos internacionals. Si bé hem procurat exposar les diferents aportacions tècniques i conceptuals en relació aquests aspectes, hem de dir que la complexitat que suposen aquests termes ha fet que en aquestes conclusions ens qüestionem sobre l'anàlisi i concreció que n'hem fet en aquest estudi. En primer lloc, perquè es tracta de conceptes multifactorials influïts per moltes variables contextuais, institucionals, personals... de manera simultània. En segon lloc, perquè es tracta d'uns termes dinàmics i canviants en relació als contextos i les situacions o les condicions d'ensenyament i aprenentatge que es donen, i en tercer lloc, perquè es tracta d'uns conceptes difícils de concretar i d'observar d'una manera operativa a l'aula.

En qualsevol cas, però, la conceptualització d'aquestes variables era un requisit previ al nostre treball. En aquest sentit, entenem que l'aproximació que n'hem fet, a més de servir com a eina del procés de recerca, pot ser d'utilitat per qüestionar el significat d'aquets termes i dels conceptes i pràctiques als quals es refereixen. Alhora, també ens ha permès avançar en la determinació d'uns instruments de treball que, en el context concret on ens hem situat, ens han servit per estimar i valorar quantitativament i qualitativament aquestes variables i eventualment, amb les revisions que es considerin oportunes, servir per a posteriors estudis o recerques que se'n puguin derivar.

En referència al quart objectiu de la recerca, hem de concloure que els resultats obtinguts tant de manera quantitativa com qualitativa, mostrarien que, efectivament, el DPM-PEI pot esdevenir una bona eina de planificació individualitzada

en el context normatiu i curricular de la LOE (2006). Malgrat la denominació d'alguns dels apartats o del mateix "PEI d'aula" o "PEI ampli, emprat en el nostre procés de recerca, tant l'estructura com els procediments de treball, com els formats, són compatibles amb les directrius de planificacions individualitzades que marquen les actuals disposicions. De fet, una de les principals característiques del DPM-PEI, destacada per Ruiz (2008a), feia referència a l'estructuració oberta i flexible que se'n plantejava per tal que pogués ajustar-se a diferents estructures curriculars i disposicions normatives.

Si bé hem contatat que existeix aquesta compatibilitat del model del DPM-PEI en la part que hem aplicat en el nostre estudi amb el marc curricular i normatiu desplegat a partir de la LOE (2006), hem d'apuntar, també, altres punts forts i febles identificats en aquest procés, sobretot com a procediment per a la realització de plans individualitzats i per guiar la presa de decisions dels mestres i professionals que intervenen en l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu. En aquest sentit, cal apuntar diferents observacions.

En primer lloc, creiem que el procés de recerca realitzat ha evidenciat que el DPM-PEI ha ajudat a entendre millor els processos de presa de decisions i ha ajudat a sistematitzar i a clarificar tant el concepte com la manera d'elaborar aquests plans individualitzats. De fet, les mestres posen de relleu que tot el procés en si els és entenedor i fàcil d'aplicar, tanmateix també apunten la manca de temps que en molts casos experimenten per tal de poder-los dissenyar.

També es confirmaria que, tal i com planteja el DPM-PEI, resulta més pràctic i coherent prendre totes aquestes decisions en relació al currículum o programació general, ja que el resultat de l'adaptació és més proper al que es realitzarà a l'aula i per tant més inclusiu. De fet, les mestres han manifestat que en general no els ha estat difícil l'aplicació de les decisions preses en el marc del "PEI d'aula" i "PEI ampli", ja que en les adaptacions s'havia treballat amb formats molt semblants a les activitats d'aula. Però que en alguns casos els ha estat complicat introduir-ho en la dinàmica de l'aula, fet que explicaria que en alguns casos no s'hagin aplicat del tot en el desenvolupament de la classe i que, alhora, el grup continua marcant el ritme de la classe.

Pel que hem pogut concloure, els efectes més desitjables de l'aplicació del model DPM-PEI estarien condicionats a les actituds i de les concepcions implícites que té el mestre sobre l'atenció a la diversitat i de les expectatives que aquest té en relació a l'alumne. També està condicionat a la formació que pot tenir la mestra envers els procediments i formats concrets. Per això, ens mostrariem d'acord amb les orientacions expressades per l'Agència Europea per al Desenvolupament de les Necessitats Educatives Especials (2005, pàg. 75), quan destaca que:

Cal dotar els centres amb els recursos necessaris per assegurar que s'elaboren els programes educatius individualitzats. En especial, els mestres haurien de tenir suficient temps i rebre l'orientació necessària per a aquesta tasca. [...] a més, haurien d'oferir estàndards de qualitat sobre els programes educatius individuals.

A més, en el que es refereix directament al nostre estudi, hem recollit que per a un bon desenvolupament del DPM-PEI cal:

- Que la mestra mostri expectatives positives envers la diversitat dels alumnes (cultura de la diferència i com les entén)
- Que disposi de coneixements procedimentals i pràctics per a la realització del “PEI d’aula” i el “PEI ampli”
- Que tingui clars els conceptes que s’hi relacionen: enfocament general, aspectes normatius...
- Que disposi d’ajuda i suport en la realització i aplicació del “PEI d’aula” i el “PEI ampli”

Una de les conclusions que destacaríem seria que l’efectivitat o no dels processos del DPM-PEI en relació al “PEI d’aula” i “PEI ampli” i, per tant, de l’efecte sobre l’accés, participació i progrés dels alumnes, també sembla estar molt subjecte o condicionat pel nivell de desenvolupament que la institució o el centre educatiu mostren en relació a les pràctiques d’atenció a la diversitat. Com ja hem anat apuntant en el desenvolupament de la primera part d’aquest informe, resulten especialment significatives, per exemple, les mostres de suport o acompanyament que les mestres reben per part dels especialistes en el desenvolupament de pràctiques de planificació individualitzada, els mitjans i recursos dels quals disposen i en definitiva, de la concepció general que envolta el centre educatiu sobre l’atenció a la diversitat i l’atenció dels alumnes amb necessitats específiques de suport (Weiner, 2003). Al mateix temps, tal i com ja apuntàvem en la primera part d’aquest document, el plantejament confús i ambigu per part de l’administració genera una indefensió i insatisfacció entre els professionals que no motiva de cara a la millora entorn de tots aquests processos.

Finalment, entrant en el sisè dels objectius de recerca, hem de concloure que la diversitat d’estratègies aplicades al llarg de les diferents intervencions i la “relativitat” d’aquestes en funció de les necessitats de l’alumne o de l’estil d’aprenentatge de la mestra ens ha dificultat poder estimar quines d’aquestes estratègies contribueixen a un major accés, progrés i participació dels alumnes en el si del currículum general. No obstant això, sí que estaríem en disposició de poder concloure que l’aplicació d’estratègies d’“augment del currículum” no han estat tan emprades per les mestres, tot i que la recerca ens indica que poden ser altament positiu per als alumnes, ja que poden incloure habilitats referides a l’autoregulació dels aprenentatges, a l’autodeterminació, a les habilitats d’ordre més acadèmic... En aquesta mateixa línia, tal i com ja apuntàvem a l’apartat de discussió, destacaríem que l’aplicació de recursos tecnològics a l’aula tampoc s’ha donat com a suport als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

En el seu conjunt, les estratègies d’aula s’utilitzen o poden ser utilitzades com a estratègies de personalització, malgrat, però, que n’hi ha algunes que es registren com a objecte de planificació i altres no. Això mostraria que per a alguns dels mestres l’aplicació de determinades estratègies ja forma part de la rutina del treball que desenvolupen a l’aula en la seva pràctica diària i per això no els és necessari deixar-ho per escrit. El fet d’aplicar unes o altres estratègies vindria molt condicionat pel bagatge personal de cada mestra i dels possibles suports que rebi per part dels especialistes,

però el fet de registrar-les o no depèn de la “singularitat” o la poca “quotidianitat” que l’estratègia tingui per a la mestra a l’hora de fer la classe.

Tal i com s’ha pogut observar en els tres casos, considerem que els alumnes han rebut de manera molt puntual l’ajuda de la mestra de suport. En aquest sentit, creiem interessant fer una petita observació. En els moments en què la mestra de suport era a l’aula, realitzava un treball amb tots els alumnes de tal manera que, d’acord amb les indicacions que havia donat la mestra tutora, la mestra de suport supervisava i ajudava als alumnes en la realització de la tasca. Considerem, però, que augmentar i sistematitzar el treball de la mestra de suport a l’aula pot ser un bon recurs per facilitar l’accés, la participació i el progrés de tots els alumnes en el si del currículum general de l’aula. Això es vincula amb una altra observació de fons, i és que la mestra d’educació especial (que també podria intervenir com a suport dins l’aula) no ha estat present en cap de les sessions de línia base o de la fase d’intervenció. De fet, la mestra d’educació especial atenia individualitzadament fora de l’aula ordinària els alumnes en l’àrea de llengua, però no en el cas de l’àrea de matemàtiques.

El paper del mestre d’educació especial en el conjunt de l’aplicació del procés de “PEI d’aula” –disseny, aplicació i avaluació– hauria resultat especialment indicada i hagués optimitzat molt més tot el procés d’atenció als alumnes amb dificultats, ja que tant la mestra tutora com l’alumnat rebria unes ajudes en base al currículum general i d’acord a la participació i progrés dels continguts que es treballessin a l’aula. Aquesta esdevenia en tot moment una voluntat del DPM-PEI que no va ser possible, però que, no obstant això, va ser explicitada per les tres mestres generalistes que van participar en l’estudi. En aquest mateix sentit, creiem que també hagués estat més indicat incorporar més els alumnes i els pares en el procés d’elaboració dels corresponents “PEI d’aula” i “PEI ampli”; no obstant això, també hem vist que és possible en el context d’un marc institucional més madur i avançat en termes d’atenció a la diversitat i de personalització del currículum.

Considerem que tal, i com exposa McLaughlin, Nolet (2001) i Echeita (2006), és important que ens plantejem si tots aquests canvis i aquestes adaptacions que apliquem no suposen una reducció o un “empobriment” del currículum, ja que una proposta inicial des dels postulats del Disseny Universal de l’aprenentatge permetria obtenir millors resultats des de l’òptica inclusiva. Tanmateix, fer una planificació des dels principis del disseny universal no eximeix que haguem de fer processos de planificació individualitzada, però òbviament si els fem des d’una programació base molt més diversificada el procés es simplifica. Aquesta és una de les principals aportacions que destaca Ruiz (2008a) en el DPM-PEI però que, en el nostre cas, no ens ha estat possible constatar donat que el punt de partida per a l’elaboració de les adaptacions eren unitats de programació dissenyades de manera més tradicional. De fet, Hitchcock (2001), citat per Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker i Agran (2003), conclou que lògicament no hi ha currículums completament universals, però sí dissenys que redueixen la necessitat d’adaptacions.

Segurament per al disseny de les programacions des dels principis i postulats del disseny universal cal canviar les polítiques d’edició de llibres i dels materials

curriculars⁷⁸. Els mestres no s'haurien de basar únicament en llibres de text i aquests haurien de ser més ben dissenyats per les editorials. En la reflexió, O'Connell, Ruzzic (2001) i Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson (2002a) també ens comenten que un dels principals obstacles que asseguren l'aplicació d'un currículum accessible és la inflexibilitat dels llibres de text i l'ús excessiu i restringit que en fan molts mestres, ja que aquest llibre s'ha considerat el nucli del currículum i molt sovint ha esdevingut el principal limitador d'"accés", "progrés" i "participació" de l'alumne en relació al currículum general. Segons aquests mateixos autors i d'acord a les conclusions del nostre estudi, el llibre de text porta a una homogeneïtzació en les tasques i dificulta la simultaneïtat de propostes diversificades a l'aula que podrien ajudar als alumnes amb avantatges o dificultats en relació a aquesta proposta.

10.4 Consideracions finals i futures direccions

És ben conegut que la recerca sempre és incompleta i amb això, voldríem manifestar que la nostra recerca també, òbviament, presenta limitacions davant la complexitat de molts dels processos i fenòmens observats.

Una de les primeres consideracions radica en la dificultat en la generalització dels resultats obtinguts, en tant que la recerca s'ha desenvolupat amb un context institucional molt concret i que, d'altra banda, el nombre de subjectes és molt baix. A més, també creiem que hem de relativitzar els resultats per la poca durada de les intervencions que hem fet. Normalment els alumnes amb dificultats experimenten un seguit de fracassos i de dinàmiques que són difícil de canviar amb escassos dies d'intervenció i únicament en una àrea curricular d'aplicació. A més també hi ha el paper del mestre, que tampoc canvia les seves pràctiques amb certa facilitat. En aquesta línia, tampoc ens veiem en condicions de poder afirmar la possible continuïtat o manteniment dels efectes observats en la fase d'intervenció. Des d'aquest punt de vista, considerem que hagués estat especialment indicat iniciar una fase de manteniment o de seguiment dels efectes de l'aplicació de diferents "PEI d'aula" i "PEI ampli".

Una segona consideració fa referència a la pròpia metodologia d'observació emprada, ja que és molt difícil poder apreciar amb un criteri prou objectiu (encara que ho hem intentat) la connexió de l'alumne a l'aula (per exemple amb l'ítem d'atenció), o bé si en el moment de donar ajuda a un company aquesta era realment una ajuda. No obstant això, considerem que el fet de valorar els efectes de la intervenció en la conducta observada en els alumnes, ens ha permès treballar des d'una òptica més inclusiva i, sobretot, en relació als nous paradigmes emergents basats en l'accés, progrés i participació en relació al currículum general.

El fet de treballar amb contextos d'aprenentatge fa que la complexitat sigui molt àmplia i, per tant, el control de variables naturals o contextuais sigui realment

⁷⁸ Hem de veure que a l'article de McLaughlin, Nolet (2001), a la pàgina 5 fa una referència que als EUA aquestes polítiques ja han començat a canviar i es proporcionen els llibres en format digital i, a més, amb més diversitat d'estratègies (més diversificats).

complicat. No obstant això una tercera observació del nostre estudi giraria entorn al paper de les mestres a l'aula. Conscients del triangle interactiu de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, aquest esdevé un element central junt amb els continguts i l'alumne. En aquest sentit, considerem que la nostra recerca ha centrat l'objecte d'estudi en aquests dos darrers elements, incidint de forma més indirecta, únicament en la fase d'intervenció, en la variable "mestra". És per això, que en posteriors estudis caldria obtenir més dades i informació sobre aquesta variable (concepcions prèvies sobre l'atenció a la diversitat, recursos discursius...) ja que ja mostrat com un element decisiu.

Tal i com ja s'ha anat comentant al llarg del document, aquesta recerca suposa, en el context d'investigació de Catalunya i l'Estat Espanyol, una experiència nova en l'anàlisi d'"accés", "progrés" i "participació" com a indicadors d'inclusió escolar. Això té, per tant, els efectes positius d'obrir noves línies de treball, però tanmateix els riscos d'esdevenir els primers.

Finalment, en relació al model de "PEI d'aula" plantejat en el model teòric i l'aplicat en el procés d'intervenció, hem de destacar que no vam considerar suficientment el fet que l'alumne incidís i decidís en el procés de disseny i elaboració del pla, tal i com les orientacions de la planificació centrada en la persona ens aconsellaven. Aquest, creiem que va ser un fet que es va donar com a conseqüència de la poca tradició que des de l'escola es tenia en processos de planificació individualitzada, ja que la participació de l'alumne en el procés de decisió semblava un canvi massa gran en relació al punt de partida en el que ens trobàvem.

Del procés de recerca realitzat es desprèn, a nivell general, que una bona planificació individualitzada proveeix més oportunitats als alumnes amb dificultats de progressar i formar part del currículum general. No obstant això, és recomanable que aquesta planificació es porti a terme decidint en base i al costat de la programació d'aula d'acord a les necessitats i possibilitats de l'alumnat. Hem constatat que els mestres, en el moment de planificar individualitzadament, han de tenir presents els canvis que aquest procés implica en el conjunt de la programació d'aula. Per això, considerem que la recerca actual no ens ha permès identificar quins elements o quines estratègies poden contribuir a una major consciència d'aquestes qüestions, ja que en certs moments encara hem apreciat l'actitud o la dinàmica de canviar l'activitat (una a una) per fer-la accessible a l'alumne i, per contra, no fer un disseny general de la programació des dels principis i postulats del disseny universal de l'aprenentatge.

Entenem que un canvi d'aquesta envergadura implica qüestions d'ordre molt diferent, ja sigui a nivell de la formació per part dels mateixos mestres en el coneixement, de l'ús dels principis del disseny universal, dels seus procediments i formats de treball, així com també de la pròpia conceptualització de la programació d'aula i la planificació individualitzada en un context inclusiu. En aquest mateix sentit, cal destacar que cal continuar avançant en el disseny de models organitzatius i institucionals més inclusius que permetin optimitzar el rol dels especialistes i dels propis centres en un marc de diversitat. Sense oblidar, però, el paper que en un nivell més general també poden desenvolupar les Administracions polítiques o els grans editorials del llibre de text. En aquest mateix sentit, considerem que, en aquest estudi, l'actuació, actitud i saber fer dels mestres ha estat una variable intervinent que, tot i

que no hem creat unes condicions experimentals d'estudi, sí que hem identificat una influència important que caldria considerar en estudis posteriors.

Amb la finalització d'aquest informe de tesi creiem que en el conjunt del GRAD hem encetat una nova línia de recerca que ha de continuar treballant en l'estudi i anàlisi de les variables "accés", "progrés" i "participació" en tant que, conjuntament, semblen constituir tres indicadors claus per valorar i quantificar els processos d'inclusió als quals es veuen implicats alumnes amb condicions molt diferents d'aprenentatge, conscients, però, de la relativitat i complexitat que engloba el concepte d'"inclusió" en els nostres dies. En aquest sentit, però, considerem especialment significatius els instruments de treball amb els quals hem desenvolupat la part més empírica de la recerca, ja que ens permeten, una vegada millorats i revisats, servir de base per al desenvolupament de nous projectes de recerca d'abast molt diferent. Cal apuntar, per exemple, la utilització d'aquests procediments per a l'estudi de l'adaptació al sistema educatiu d'alumnat nouvingut, per comparar efectes d'altres mesures de personalització en contextos d'aula general (infantil, primària o secundària), ja siguin a nivell de planificació curricular, en el desenvolupament metodològic de l'aula a través de l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2003) o en els processos d'avaluació de l'alumnat, així com també en l'entrenament dels alumnes en estratègies cognitives de resolució de problemes, autodeterminació... en la línia d'Agran, Blanchard, Wehmeyer, Hughes (2002).

Molt en resum, doncs, totes aquestes conclusions, limitacions i perspectives de futur ens fan evidenciar que la nostra petita aportació en aquest camp, i més concretament en aquest informe de tesi, es dilueix davant la immensitat de reptes que encara ens queden per conèixer i assumir en un futur.

CAPÍTOL 11 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abell, M., Bauder, D., Simmons, T. (2005) *Access To The General Curriculum: a Curriculum And Instruction Perspective For Educadors*. Intervention In School And Clinic. Vol. 41, Núm. 2, Pàg. 82-86.
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003a) *Necesidades Educativas En Europa*. Publicación monogràfica, gener.
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003b) *Inclusive Education And Classroom Practice*. Summary Report, març.
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003c) *Special Education Across Europe In 2003*. Trends In Provision In 18 European Countries, novembre.
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2006) *Factores Clave En La Educación Post-Primaria*. Publicación Monográfica. Dins: Educación Especial En Europa (Vol. 2).
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2007) *Evaluación E Inclusión Educativa. Aspectos Fundamentales En El Desarrollo De La Normativa Y Su Aplicación*.
- Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2008) *Special needs education. Country data, 2008*.
- Agran, M. (1997) Teaching Self-Management. Dins: Agran (Ed). *Student-Directed Learning: Teaching Self-Determination Skills*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Agran, M., Alper, S., Wehmeyer, M. (2002) *Access To General Curriculum For Students With Significant Disabilities: What It Means To Teachers?*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities. Núm. 37, Vol. 2, Pàg. 123-133.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. (2000) *Promoting Transition Goals And Self-Determination Through Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model Of Instruction*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities, 35, Pàg. 351-364.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., Hughes, C. (2001) *Teaching Students To Self Regulate Their Behavior: The Bifferential Effects Of Student-Vs. Teacher-Delivered Reinforcement*. Research In Developmental Disabilities. Vol. 22, Pàg. 319-332.

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., Hughes, C. (2002) *Increasing The Problem Solving Skills Of Students With Developmental Disabilities Participating In General Education*. Remedial And Special Education. Vol. 23, Núm. 5, Pàg. 279-288.
- Agran, M., Wehmeyer, M. (1999) *Teaching Problem Solving To Studentss With Mental Metardation*. Washington, DC: American Association On Mental Retardation.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding The Development Of Inclusive Schools*. Londres: Flamer.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo De Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas Y Experiencias Para Mejorar Las Instituciones Escolares*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Ainscow, M. (2005) *Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change?*. Journal Of Educations Change, Núm. 6 (2), Pàg. 109-124.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., West, M. (2001) *Hacia Escuelas Eficaces Para Todos. Manual Para La Formación De Equipos Docentes*. Madrid: Narcea.
- Anguera, M.T. (1983) *Manual De Prácticas De Observación*. México: Trillas.
- Arnaiz, P. i Grau, S. (1997b) *Las Adaptaciones Curriculares En Secundaria*. En Sánchez Palomino, A. Y Torres González, J.A. (Coords). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- Arnaiz, P., Garrido, C.F. (1997a) *Las Adaptaciones Curriculares En La Educación Secundaria*. a Illan, N. I García Martínez, A. (Coords): *Didáctica Y Organización En Educación Especial*. Pàg. 69-90. Màlaga: Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos Y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Arndt, S., Konrad, M., Test, D. (2006) *Effects Of The Self-Directed IEP On Student Participation In Planning Meetings*. Remedial And Special Education. Vol. 27, Núm. 4, Pàg. 194-207.
- Ausubel, D.P. (1963) *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning*. Nova York: Grunne Stratton.
- Baker, S., Gersten, R., Sacnlon, D. (2002) *Procedural Facilitators And Cognitive Strategies: Tools For Unraveling The Mysteries Of Comprehension And The Writing Process, And For Providing Meaningful Access To The General Curriculum*. Learning Disabilities Research And Practice, Vol. 17 (1), Pàg. 65-77.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1975) *El Principio De Normalización*. Siglo Cero. Núm. 37, Pàg. 16-21.

- Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R. i Schroeder, J. (1982) *Principle Of Partial Participation And Individualized Adaptations In Educational Programs For Severely Handicapped Students*. Journal Of The Association For Persons With Severe Disabilities, Núm. 7. Pàg. 17-27.
- Bloom, B.S. (1969) *Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals*. Nova York: David Mckay Company Inc.
- Booth, T. Ainscow. M. (2000) *Index For Inclusion*. Traducció Castellana: *Guía Para La Evaluación Y Mejora De La Educación Inclusiva*. Madrid: Consorci Universitari Per a La Educació Inclusiva (2002).
- Brauen, M., O'Reilli, F., Moore, M. (1994) *Issues And Options In Outcomes-Based Accountability For Students With Disabilities*. College Park, MD: Center For Policy Options In Special Education, University Of Maryland.
- Bremer, C., Clapper, A, Hitchcock, C., Hall, T., Kachgal, M. (2002) *Universal Design: a Strategy To Support Students' Access To General Education Curriculum*. Information Brief. National Center On Secondary Education And Transition.
- Browder, D., Psooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Karvonen, M. (2003) *What We Know And Need To Know About Alternate Assessment*. Council For Exceptional Children. Vol. 70, Núm. 1, Pàg. 45-61.
- Browder, D. Wakeman, S, Flowers, C. Rickelman, R. Pugalee, D. Karnoven, M. (2007) *Creating Access To The General Curriculo With Links To Grade-Level Content For Students With Significant Cognitive Disabilities, An Explication Of The Concept*. The Journal Of Special Education. Vol. 41, Núm. 1, Pàg. 2-16.
- Bruner, J. (1990) *Actos De Significado*, Madrid: Alianza, 1991.
- Buendía, L. (1999) *Métodos De Análisis De La Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. i Hernández, F. (1998) *Métodos De Investigación En Psicopedagogía*. Madrid: Mcgraw-Hill Interamericana De España.
- Bulgren, J., Lenz, B.K. (1996) *Strategic Instruction In The Content Areas*. Dins: D. Deshler; E.S.Ellis; B.K. Lenz. *Teaching Adolescents With Learning Disabilities: Strategies And Mhetods*. 2a Ed. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Burns, E. (2007) *The Essential Special Education Guide For The Regular Education Teacher*. Charles C. Thomas, Publisher, Ltd.
- Campbel, C., Campbell, S., Collicott, J., Perner, D., Stone, J. (1988) *Individualizing Instruction*. Education New Brunswick, Núm. 3, juny, Pàg. 17-20.
- Carr, R. (1979) *Goal Attainment Sacling As a Useful Tool For Evaluating Progress In Special Education*. Exceptional Children, Vol. 46, Núm. 2, Pàg. 88-95.

- Carretero, M.R., Pujolàs, P., Serra, J. (1997) *Perspectivas De Anàlisis Del Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje. ¿Qué Hay Detrás De Las Decisiones Educativas?* Aula De Inovación Educativa, Núm. 61, Pàg. 43-46.
- Casper, B., Leuchovius, D. (2005) *Universal Design Form Learning And The Transition To a More Challenging Academic Curriculum: Making It In a Middle School And Beyond*. Parent Brief. National Center On Secondary Education And Transition.
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Ashby, C. (2008) *We Already Do Inclusion, Don't We?* School Administrator, setembre. Vol. 65, Núm. 8, Pàg. 30-31.
- Center For Universal Design (1997) *What Is Universal Design?* 22 d'abril. http://www.design.ncsu.edu/cud/univ_design/ud.htm
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H., Kearns, J. (2006) *A Four-Step Process For Accessing The General Curriculum For Students With Significant Cognitive Disabilities*. Teaching Exceptional Children, Vol. 38 (5), Pàg. 20-27.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990) *Métodos De Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (2001a) *Constructivismo Y Educación: La Concepción Constructivista De La Enseñanza Y El Aprendizaje*. Dins: Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico Y Educación, 2. Psicología De La Educación*. Madrid: Alianza Psicología. Pàg. 157-186.
- Coll, C. (2001b) *Concepciones Y Tendencias Actuales En Psicología De La Educación*. Dins: Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico Y Educación, 2. Psicología De La Educación*. Madrid: Alianza Psicología. Pàg. 29-64.
- Collicot, J. (1990) *Implementing Multilevel Instruction: Strategies For Classrooms Teachers*. Dins: Porter, G. i Richler, D. *Changing Canadian Schools: Perspectives On Inclusion And Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute, Pàg. 9-34.
- Collicott, J. (2000) *Posar En Pràctica L'Ensenyament Multidimensional: Estratègies Per Als Mestres*. Suports. Vol. 4, Núm. 1, Pàg. 87-100.
- Connell, B.R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. (1997) *The Principles Of Universal Design*. http://www.design.ncsu.edu:8120/cud/univ_design/pinc_overview.html
- Coperland, S., Hughes, C., Agran, M., Fowler, S. (2002) *An Intervention Package To Support High School Students With Mental Retardation In General Education Classrooms*. American Journal On Mental Retardation. Vol. 107, Núm. 1, Pàg. 35-35.

- Cushing, L., Clark, N., Carter, E., Kennedy, C. (2005) *Access To The General Education Curriculum For Students With Significant Cognitive Disabilities*. Teaching Exceptional Children, Vol. 38, Núm. 2, Pàg. 6-13.
- Davies, D., Stock, S., Wehmeyer, M. (2001) *Enhancing Independent Time-Management Skills Of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer*. Mental Retardation, Vol. 40 (5), Pàg. 358-365.
- Departament d'Educació de Nebraska (1998) *Nebraska IEP Technical Assistance Guide*. <http://www.nde.state.ne.us/sped/ieproj/index.html>
- Departament d'Educació de Canadà (2005) *Individual Education Planning (IEP) Standards And Guidelines*. http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ieplanningpdf
- Departament d'Educació de New Brunswick (1988) *Working Guidelines On Integration*.
- Departament d'Educació de New Brunswick (1994) *Best Practices For Inclusion*.
- Departament d'Educació dels Estats Units (2000) *A Guide To The Individualized Education Program*. <http://www.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
- Departament de Serveis als Estudiants de Canadà (2005) *Individualized Educational Planning (IEP). Standards And Guidelines. A Handbook For Educators*.
- Dolan, R. P. i T. E. Hall (2001) *Universal Design For Learning: Implications For Large-Scale Assessment*. IDA Perspectives 27 (4), Pàg. 22-25.
- Doll, R.C. (1996) *Curriculum Improvement: Decision Making And Process*. Needham Heights, MA: Allyn& Bakon.
- Dymond, S.K., Renzaglia, A., Gilson, CL., Slagor, M.T. (2007) *Defining Access To The General Curriculum For High School Students With Significant Cognitive Disabilities*. Research And Practice For Persons With Severe Disabilities, 32 (1), Pàg. 1-15.
- Dyson, A. (2001) *Dilemas, Contradicciones Y Variedades En La Inclusión*. Dins: Verdugo, M.A. i Borja De Urrías, F. (Coord.) *Apoyos, Autodeterminación Y Calidad De Vida*. IV Jornadas Científicas De Investigación Sobre Personas Con Discapacidad. Salamanca: Amaru Ediciones. Pàg. 145-160.
- Echeita, G. (2006) *Educación Inclusiva O Educación Sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2006) *Educación Para La Inclusión. Educación Sin Exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2006) *Les Polítiques Educatives Envers L'Alumnat Amb Necessitats Educatives Especials. Entre La Complacença I La Necessitat D'Un Canvi Radical En*

La Perspectiva. Suports. Revista Catalana D'educació Inclusiva, Vol. 10, Núm. 1, Pàg. 11-15.

Echeita, G., Sandoval, M. (2002) *Educación Inclusiva O Educación Sin Exclusiones*. Revista de Educación, 327, Pàg. 31-48.

Eurybase: Education systems in Europe. Finlàndia:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf

Farrell, P. (2000) *The Impact Of Research On Developments In Inclusive Education*. Inclusive Education, 2000. Vol. 4, Núm. 2, Pàg. 153-162.

Farrell, P., Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*. Londres: David Fulton Publishers.

Fernández, A. (1983) *La Enseñanza Individualizada*. Barcelona: CEAC.

Festinger, L. i Katz, D. (2004) *Los Métodos De Investigación En Las Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós.

Fish, W. (2008) *The IEP Meeting: Perceptions Of Parents Of Students Who Receive Special Education*. Services Preventing School, Vol. 53, Núm. 1, Pàg. 8-14.

Forbes, C., Davis, E., (2008) *The Development Of Preservice Elementary Teachers' Curricular Role Identity For Science Teaching*. Science Education, Vol. 92 (5), Pàg. 909-940.

Ford, A., Davern, L., Snhnorr, R. (1992a) *Learners With Significant Disabilities*. Remedial And Special Education. Vol. 22, Núm. 4, juliol-agost, Pàg. 214-222.

Ford, A., Davern, L., Snhnorr, R. (1992b) *Inclusive Education: Making Sense Of The Curriculum*. Dins: Stainback, S., Stainback, W. (1992) *Curriculum Considerations In Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.

Fryxell, D., Kennedy, C.H. (1995) *Placement Along The Continuum Of Services And Its Impact On Students's Social Relations Ships*. Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps, 20, Pàg. 259-269.

Gardner, H. (2001) *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples En El Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., Dietz, L. (1996) *Person-Centered Planning: Maps And Paths To The Future. Severe Disabilities Technical Assistance Center*. Virginia Commonwealth University, Vol. 11 (2), Pàg. 1-2.

Garrido, J. (1993) *Adaptaciones Curriculares. Guía Para Los Profesores De Educación Primaria Y Especial*. Madrid: CEPE D.L.

- Generalitat de Catalunya (1984) *Disseny Curricular Per A L'Elaboració De Programes De Desenvolupament Individual* Núm. 5. Àrea de Llenguatge. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (1995) *Modificacions I Adaptacions Del Currículum Orientacions Per Al Desplegament Del Currículum D'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1996) *Atenció A La Diversitat A L'ESO, 50 Idees Per A L'Acció*. Departament d'Ensenyament.
- Generalitat De Catalunya (2003) *Pla Director De L'Educació Especial De Catalunya*. Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2007) *Aprendre Junts Per Viure Junts*. Departament d'Educació. Pla d'Acció 2007-2010.
- Giangreco, M.F. (2002) *Quick-Guides To Inclusion 3. Ideas For Educating Students With Disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Giangreco, M.F., Putnam, J. (1991) *Supporting The Education Of Students With Severe Disabilities In Regular Education Environments*. Dins: Meyer, H.H., Peck, C.A. i Brown, L. (Eds), *Critical Issues In The Lives Of People With Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes. Pàg. 245-270.
- Gilberts, G., Agran, M., Hughes, C., Wehmeyer, M. (2001) *The Effects Of Peer Delivered Self-Monitoring Strategies On The Participation Of Students With Severe Disabilities In General Education Classrooms*. JASH, Vol. 26, Núm. 1, Pàg. 25-36
- Giné, C. (2000) *Discapacitat I Educació A Catalunya. Crònica D'Una Transformació*. Suports, Vol. 4., Núm. 2, Pàg. 134-143.
- Glasser, R. (1965) *Components Of The Instruccional Process*. Dins: Cecco, J. P. *Technology. Readings In Programmed Instruction: Holt, Renhart And Winston*. Nova York: Educational, Pàg. 68-76.
- Glatthorn, A. A. (1987) *Curriculum Leadership*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Goff, P. (2001) *Assessing The General Education Curriculum*. Missouri Innovations In Education, 28 (3), Pàg. 1-2.
- Grace, M. (2008) *Curriculum Planning For All Learners: Applying Universal Design For Learning (UDL) To a High School Reading Comprehension Program*. Preventing School, hivern 2008. Vol. 52. (2). Pàg. 21-30.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., Delquadri, J. (1997) *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS Verson 3.0): Practitioners Manual*. Kansas City, KS: The Juniper Gardens Children's Project, University Of Kansas.

- Greenwood, C.R., Peterson, P., Sideridis, G. (1995) *Conceptual, Methodological, And Technological Advances In Classroom Observational Assessment*. *Diagnostique*, 20, Pàg. 73-100.
- Hardman, M., Dawson, S. (2008) *The Impact Of Federal Public Policy On Curriculum And Instruction For Students With Disabilities In The General Classroom*. *Preventing School*, Vol. 52, Núm. 2. Pàg. 5-11.
- Harris, C., Kaff, M., Anderson, M., Knackendoffel, A. (2007) *Designing Flexible Instruction*. *Principal Leadership*, Vol. 7, Núm. 9, Pàg. 31-35.
- Hegarty, S. (1996) *La Educación Especial En Europa*. *Revista Española De Pedagogía*, 204, Pàg. 345-360.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R. (2002a) *Access, Participation, And Progress In The General Curriculum*. Technical Brief. National Center On Accessing The General Curriculum.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R. (2002b) *Providing New Access To The General Curriculum*. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 35, Núm. 2, Pàg. 8-17.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R. (2002c) *Accessing The General Curriculum: Including Students With Disabilities In Standards Based Reform: Transcript Conference Call Presentation*. National Center On Secondary Education And Transition.
- Holburn, C.S., Pfadt, A. (1998) *Clinicians On Person-Centered Planning Teams: New Roles, Fidelity Of Planning, And Outcome Assessment*. *Mental Health Aspects Of Developmental Disabilities*. 1 (3), Pàg. 82-86.
- Holburn, C.S., Pfadt, A., Vietze, P., Schwartz, A., Jacobson, J.W. (1996) *Person Centered Planning Quality Of Life Indicators*. Staten Island: New York State Institute For Basic Research In Developmental Disabilities.
- Holburn, Jacobson, Vietze, Schwartz i Sersen (2000) *Quantifying The Process And Outcomes Of Person-Centered Planning*. *American Journal On Mental Retardation*, Vol. 105, Núm. 5, Pàg. 402-416.
- Hughes, C., Copeland, S., Wehmeyer, M., Agran, M., Cai, X., Hwang, B. (2002) *Increasing Social Interaction Between General Education High School Students And Their Peers With Mental Retardation*. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*. Vol. 14, Núm. 4, Pàg. 387-402.
- Huguet, T. (2006) *Aprendre Junts A L'Aula. Una Proposta Inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., Goetz, L. (1996) *Creating Socially Supportive Environments For Fully Included Students Who Experience Multiple Disabilities*. *Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 21, 53-71.

- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., Goetz, L. (1994) *Evaluating The Effects Of Placement Of Students With Severe Disabilities In General Education Versus Special Classes*. The Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps, 19, Pàg. 200-214.
- Hurt, A. (2008) *The Impact Of Professional Development On General-Education Teachers' Attitudes Toward The Inclusion Of Students With Disabilities In The Inclusive Environment*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities And Social Sciences 2008, Vol. 69 (2-A), Pàg. 490.
- Iglesias, C. (2006) *Diagnóstico Escolar. Teorías, Ámbitos Y Técnicas*. Prentice Hall.
- Illan, N. i Arnaiz, P. (1996) *La Evolución Histórica De La Educación Especial. Antecedentes Y Situación Actual*. Dins: Illan, N. (Coord.): *Didáctica Y Organización En Educación Especial*. Màlaga: Aljibe.
- Instituto Nacional de Educación Especial (1978) *Plan Nacional De Educacion Especial*. Real Patronato De Educación Especial.
- ISCE (1997) *International Standard Classification Of Education*. <http://www.uis.unesco.org/>
- Jitendra, A., Edwards, L., Choutka, C., Treadway, P. (2002) *A Collaborative Approach To Planning In The Content Areas For Students With Learning Disabilities: Accessing The General Curriculum*. Learning Disabilities Research And Practices, Vol. 17, Núm. 4. Pàg. 252-267.
- Jorgensen, C.M. (1997) *Curriculum And Its Impact On Inclusion And The Achievement Of Students With Disabilities*. Consortium On Inclusive Schooling Practices Issue Brief 2 (2). CISP Publications And Resources.
- Jorgensen, C.M. (1998) *Restructuring High Schools For All Students*. Baltimore: Paul H. Bkookes.
- Karger, J. (2004) *Post IDEA'97 Case Law And Administrative Decisions: Access To The General Curriculum*. Wakelfield, MA: National Center On Accessing The General Curriuculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_idea97.html
- Karger, J., del National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC) (2004) *Access To The General Curriculum For Students With Disabilites*. The Role Of The IEP. A Policy Paper For Educators And Families. Ideas That Work. U. S. Office Of Special Education Programs.
- Karger, J., Hitchcock, C. (2003) *Access To The General Curriculum For Students With Disabilities: a Brief For Parents And Teachers*. Wakelfield, MA: National Center On Accessing The General Curriuculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accesparents.html
- Kemp, J. E. (1972) *Planteamiento Didáctico*. Mèxic: Diana.

- Kennedy, C., Long, T., Jolivet, K., Cox, J., Tang, J.C., Thompson, T. (2001) *Facilitating General Education Participation For Students With Behavior Problems By Linking Positive Behavior Supports And Person-Centered Planning*. Journal Of Emotional And Behavioral Disorders, Vol. 9, Núm. 3, Pàg. 161-171.
- Kennedy, C.H., Cushing, L.S., Itkonen, T. (1997) *General Education Participation Improves The Social Contacts And Friendship Networks Of Students With Severe Disabilities*. Journal Of Behavioral Education, 7, Pàg. 167-189.
- King-Sears, M.E. (1997) *Best Academic Practices For Inclusive Practices*. Focus On Exceptional Children, 29 (7), Pàg. 1-21.
- Knowlton, E. (1998) *Considerations In The Design Of Personalized Curricular Supports For Students With Developmental Disabilities*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities, Núm. 33, Pàg. 105-107.
- Konrad, M. (2008) *Involve Students In The IEP Process*. Intervention In School And Clinic, 43 (4), Pàg. 236-239.
- Lago, J.R., Naranjo, M., Padrós, N., Pedragosa, O., Pujolàs, P., Riera, G., Ruiz, R., Soldevila, J. (2006) *Anàlisi de pràctiques inclusives a la comarca del Solsonès*. Document no publicat.
- Lee, S.H., Amos, B., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K., Theoharis, R., Wehmeyer, M. (2006) *Curriculum Augmentation And Adaptation Strategies To Promote Access To The General Curriculum For Students With Intellectual And Developmental Disabilities*. Education And Training In Developmental Disabilities.
- Lee, S.H., Soukup, J., Little, T., Wehmeyer, M. (2009) *Student and Teacher Variables Contributing to Access to the General Education Curriculum for Students With Intellectual and Developmental Disabilities*. Journal of Special Education, 1 de maig; 43 (1), Pàg. 29-44.
- Lee, S.H., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., Little, T. (2008) *Self-Determination And Access To The General Education Curriculum*. The Journal Of Special Education. Vol. 42, Núm. 2., Pàg. 91-107.
- Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., Kandance, F. (2008) *Access To The General Education Curriculum For Preschoolers With Disabilities: Children's School Success*. Exceptionality, 16:1, Pàg. 18-32.
- Mace, R. (1997) *The Center For Universal Design*. http://www.design.ncsu.edu/cud/_design/princ_overview.htm
- Martin, J., Mithaug, D., Cox, P., Peterson, L., Van Dike, J., Cash, M. (2003) *Increasing Self-Determination: Teaching Students To Plan, Work, Evaluate And Adjust*. Council For Exceptional Children. Vol. 69, Núm. 4, Pàg. 431-447.

- Massanari, C. (2002) *Connecting The IEP To The General Curriculum*. Special Education Programs. Washington, D.C.
- McDonell, J., Thorson, N., McQuivey, C. (1998) *The Instructional Characteristics Of Inclusive Classes For Elementary Students With Severe Disabilities: An Exploratory Study*. Journal Of Behavioral Education, Vol. 8, Núm. 4, Pàg. 415-437.
- McDonell, J., Johnson, J.W., Polycronis, S., Risen, T. (2002) *Effects Of Embedded Instruction On Students With Moderate Disabilities Enrolled In The General Education Classes*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities, 37, Pàg. 363-377.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M. (2004) *Enhancing The Job Performance Of Youth With Moderate To Severe Cognitive Disabilities Using The Self-Determined Learning Model Of Instruction*. Research And Practice For Persons With Disabilities. Vol. 28, Núm. 4, Pàg. 194-204.
- McKellar, N. (1991) *Enhancing The IEP Process Through Consultation*. Journal Of Education And Psychological Consultation. Vol. 2, (2), Pàg. 175-187.
- McLaughlin, M., Nolet, V. (2001) *Assessing The General Curriculum: Including Students With Disabilities In Standards-Based Reform*. Transcript of Conference Call Presentation. National Center on Secondary Education and Training, novembre.
- McMillan, J. (2005) *Investigación Educativa*. Pearson Educación.
- McSheehan, M., Sonnermeier, R., Rae, M., Jorsen, C., Turner, K. (2007) *Beyond Communication Access: Promoting Learning Of The General Education Curriculum By Students With Significant Disabilities*. Topics In Language Disorders, Vol. 26, Núm. 3, Pàg. 266-290.
- Meyer, L.H., Peck, C. A. i Brown, L. (1991) *Critical Issues In The Lives Of People With Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mills, P., Cole, K. (1998) *Effects Of Differing Levels Of Inclusion On Preschoolers With Disabilities*. Exceptional Children, Vol. 65 (1), Pàg. 79-90.
- Ministeri d'Educació d'Ontario (2004) *The Individual Education Plan. A Resource Guide*. http://www.edu.gov.on.ca./eng/general/elemsec/speced/guide/resource/ieps_guide.pdf
- Mount, B. (1992) *Person-Centered Planning: Finding Directions For Change. A Sourcebook Of Values, Ideals, And Methods To Encourage Person-Centered Development*. New York Graphic Futures.
- Nacions Unides (1989) *Convention On The Rights Of The Child*. Adoptada i oberta a la signatura, ratificació i adhesió per l'Assemblea General – Resolució 44/25, de 20

de novembre de 1989, registre en vigor el 2 de setembre de 1990, de conformitat amb l'article 49.

Naranjo, M (2005) *L'Avaluació Dels Alumnes Amb Dificultats En L'Aprenentatge A L'Àrea De Matemàtiques A L'ESO: Programes Avaluatius I Usos De L'Avaluació*. Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.

National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC) (2001) *Access To The General Curriculum: Questions And Answers*. Teaching Exceptional Children, Vol. 34, Núm. 2. http://www.cec.sped.org/law_res/doc/resources/files/tecnov-dec01.pdf

Newman, L. (2006a) *General Education Participation And Academic Performance Of Students With Learning Disabilities*. Facts From NLTS2. National Center for Special Education Research.

Newman, L. (2006b) *Facts From NLTS2. General Education Participation And Academic Performance Of Students With Learning Disabilities*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences National Center for Special Education Research

Nolet, V., McLaughlin, M. (2005) *Accessing The General Curriculum*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

NSW (2005) *Large Scale Assessment Of Students With Significant Cognitive Disabilities: Access And Alignment To Grade-Level Content*. Special Education Conference, 16 de juny.

O'Brien, J., O'Brien, L., Mount, B. (1997) *Person-Centered Planning Has Arrived... Or Has It?* Mental Retardation, 35, Pàg. 480-488.

O'Connell, K., Ruzic, R. (2001) *Informal Survey Of Textbooks*. <http://www.cast.org/publications/index.html>

OMS—Organització Mundial de la Salut (2001) *Clasificación Internacional Del Funcionamiento, De La Discapacidad Y De La Salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.

OMS—Organització Mundial de la Salut (1980) *Clasificación Internacional De Disminución, Discapacidad Y Minusvalía*. Madrid: IMSERSO.

Orkwis, R., Mclane, K.A. (1998) *Curriculum Every Student Can Use: Design Principles For Students Access*. Special Education Research And Improvement (ED). Washington, D.C.

Ornstein, A., Hunkins, F. (2008) *Curriculum: Foundations, Principles, And Issues*. Allyn & Bacon.

Palmer, S., Wehmeyer, M. (2003) *Promoting Self-Determination In Early Elementary School*. Remedial And Special Education. Vol. 24, Núm. 2, Pàg. 115-126.

- Palmer, S., Wehmeyer, M., Gipson, K., Agran, M. (2004) *Promoting Access To The General Curriculum By Teaching Self-Determination Skills*. Council For Exceptional Children. Vol. 70, Núm. 4, Pàg. 427-439.
- Peck, C., Odom, S., Bricker, D. (1993) *Integrating Young Children With Disabilities Into Community Programs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pedragosa, O. (2003) *Aproximació Al Disseny De Procediments I Instruments Per A La Personalització De L'Ensenyament A L'Etapa D'Educació Primària Des D'Una Perspectiva Inclusiva*. Treball de Recerca per a l'obtenció del DEA. Octubre, 2003.
- Pellissé, V. (2006) *L'educació Especial a Catalunya: Balanç De Present I Reptes De Futur*. Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva, Vol. 10, Núm. 1, Pàg. 25-29.
- Peterson, M., Hittie, M. i Tamor, L. (2002) <http://www.coe.wayne.edu/communitybuilding/wsc.html>
- Pisha, B., Coyne, P. (2001) *Smart From The Start: The Promise Of Universal Design For Learning*. Remedial And Special Education Vol. 22, Núm. 4, juliol/agost, Pàg. 197-203.
- Pugach, M.C. i Warger, C.L. (1996) *Curriculum Trends, Special Education, And Reform: Refocusing The Conversation*. Nova York: Teachers College Press.
- Pugach, M.C. i Warger, C.L. (2001) *Curriculum Matters: Raising Expectations For Students With Disabilities*. Remedial And Special Education. Vol. 22, Núm. 4, Pàg. 194-196.
- Puigdemívol, I. (1992) *Programació D'Aula I El Tractament De La Diversitat*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1998) *Necessitats Educatives Especials*. Vic: Eumo Editorial.
- Puigdemívol, I. (1988) *Programación De Aula Y Adaptación Curricular*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2003) *Aprende Junts Alumnes Diferents Els Equips D'Aprenentatge Cooperatiu A L'Aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P., Pedragosa, O. (2003) *El Projecte Educatiu Individualitzat (PEI): Una Proposta De Protocol*. Document lliurat al Departament de Benestar i Família per a la CTIC. Document no publicat.
- Rafferty, I., Piscitelli, V., Boettcher, C. (2003) *The Impact Of Inclusion On Language Development And Social Competence Among Preschoolers With Disabilities*. Council For Exceptional Children. Vol. 69, Núm. 4, Pàg. 467-479.
- Ramis, M.A., Rosselló, M.R. (2002) *Les Resistències Del Professorat En L'Adaptació Del Curriculum*. Suports, Vol. 6, Núm. 1, Pàg. 73-81.

- Ramos, M., Catena, A., Trujillo, H. (2004) *Manual De Métodos Y Técnicas De Investigación En Ciencias Del Comportamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Roach, A., Niebling, B., Kurz, A. (2008) *Evaluating The Alignment Among Curriculum, Instruction, And Assessments: Implications And Applications For Research And Practice*. *Psychology In The Schools*, febrer 2008, Vol. 45 (2), Pàg. 158-176.
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002) *Teaching Every Student In The Digital Age: Universal Design For Learning*. Baltimore: Association For Supervision And Curriculum Development. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes>
- Ruiz, R. (1988a) *Técnicas De Individualización Didáctica. Educación Y Futuro: Monografías Para La Reforma*. Madrid: Editorial CINCEL.
- Ruiz, R. (1988b) *Les Adecuacions Curriculars Individualitzades (ACI)*. Tesi de Llicenciatura. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruiz, R. (1989) *Adecuacions Curriculars Individualitzades (ACI) Per Als Alumnes Amb Necessitats Educatives Especials*. Documents d'Educació Especial, 11. Barcelona: Generalitat De Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Ruiz, R. (1997) *Les Adaptacions Curriculars Individualitzades A L'Escola Inclusiva Com A Elements D'Un Sistema. Consideracions Sobre La Seva Extrapolació Al Nostre Sistema Educatiu*. Suports, Vol. 1, Núm. 1, Pàg. 45-54.
- Ruiz, R. (1999) *Algunes Reflexions I Propostes Sobre Aspectes Conceptuals I Pràctics De Les Adecuacions Curriculars. Disseny De "Bases Curriculars Comunes" Per A Tot L'Alumnat I Adecuació Personalitzada Del Curriculum*. Suports, Vol. 3, Núm. 2, Pàg. 121-148.
- Ruiz, R. (2003) *Anàlisi I Disseny De Suports Tècnics Documentals*. Programa de Doctorat: "Comprensivitat I Educació". Universitat de Vic, curs 2004/2005. Document no publicat.
- Ruiz, R. (2008a) *Plans Múltiples I Personalitzats Per A L'Aula Inclusiva*. Vic: Eumo Editorial.
- Ruiz, R. (2008b) <http://www.uvic.cat/wemac>
- Ruiz, R., Pujolàs, P., Marín, T., Padrós, N., Pedragosa, O., Riera, G. (2002) *Anàlisi De Pràctiques Educatives Vinculades Amb Les Adecuacions Curriculars Individualitzades*. Documents de Recerca. Universitat de Vic.
- Ryndak, D., Billinsley, F. (2004) *Access To The General Education Curriculum*. Dins: Kennedy, C., Horn, E. (Eds.) *Including Students With Severe Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon. Pàg. 56

- Salend, S.L., Duhaney, L.G. (1999) *The Impact Of Inclusion On Students With And Without Disabilities And Their Educators*. Remedial And Special Education, 20 (2), Pàg. 114-117.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. i Echeita, G. (2002) *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Contextos Educativos. Revista de Educación, 5, Pàg. 227-238.
- Schalock, R. L., i Verdugo, M.A. (2003) *Calidad De Vida. Manual Para Profesionales De La Educación, Salud Y Servicios Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schulz, J., Turnbull, A. (1984) *Mainstreaming Handicapped Students: A Guide For Classroom Teachers*. Boston: Allyn And Baccon.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Leavell, A. (1994) *Planning Pyramid: a Framework For Planning For Diverse Student Needs During Content Area Instruction*. The Reading Teacher, Núm. 47 (8), Pàg. 608-615.
- Sharpe, M., York, J. (1994) *Effects Of Inclusion On The Academic Performance Of Classmates Without Disabilities*. Remedial & Special Education, setembre-octubre, Vol. 15 (5), Pàg. 281.
- Simmons, D.C. i Kame'enui, E.J. (1996) *A Focus On Curricula Design: When Children Fail*. Focus On Exceptional Children, Vol. 28, Núm. 7, Pàg. 1-16.
- Smith, S. (1990) *Individual Education Programs (IEP) In Special Education*. From Intent To Acquiescence. Exceptional Children, 57 (1), Pàg. 6-14.
- Smith, S. (2001) *Involving Parents In The IEP Process*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Soukup, J. (2004) *An Observational Study Of Students With Intellectual And Developmental Disabilities: Supports Provided To Access The General Curriculum And Factors That Contribute To Students' Involvement In The General Curriculum*. Tesi Doctoral. Defensada a la Universitat de Kansas, abril. Document no publicat.
- Soukup, J., Wehmeyer, M., Bashinski, S., Bovaird, J A. (2007) *Classroom Variables And Access To The General Curriculum For Students With Disabilities*. Exceptional Children, Núm. 22, Pàg. .
- Stainback, W. i Stainback, S. (1996) *Inclusion: a Guide For Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Stufflebeam, D.L. (2004) *An Introduction To The Center For Research On Educational Accountability And Teacher Evaluation (CREATE)*. Journal Of Personnel Evaluation In Education, Vol. 5, Núm. 1, juliol, 1991.

- Sukla, S., Kennedy, C.H., Cushing, L. S. (1999) *Intermediate School Students With Severe Disabilities: Supporting Their Social Participation In General Education Classrooms*. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 1, Pàg. 130-140.
- Tharp, R.G., Estrada, P., Stoll Dalton, S. i Yamauchi, L.A. (2002) *Transformar La Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S.N., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D.E., Strickland, C. (2005) *The Parallel Curriculum In The Classroom (Vol. 1 i 2)*. Thousand Oaks, CS: Sage Publications.
- Turnbull, R., Turnbull, A, Wehmeyer, M. Park, J. (2003) *A Quality Of Life Framework For Special Education Outcomes*. *Remedial And Special Education*, Núm. 2, Pàg. 67-74.
- UNESCO (2001a) *Open File On Inclusive Education: Support Materials For Managers And Administrators*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001b) *Understanding And Responding To Children's Needs In Inclusive Classrooms. A Guide For Teachers*.
- UNESCO (2007) *Education For All. Global Action Plan*.
- Unió Europea (2003) *Implementation Of "Education And Training 2010" Work Programme, Working Group On Basic Skills, Entrepreneurship And Foreign Languages*. Progress Report, novembre, 2003. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf
- Unió Europea (2004) *Key Competences For Lifelong Learning a European Reference Framework*. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1962) *Thought And Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VV.AA. (1999) *Gran Diccionari De La Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- VV.AA. (2007) *Món de colors. Matemàtiques 2*. Vicens Vives.
- Wagner, G. A. (1999) *Further Comments On Person-Centered Approaches*. *The Behavior Analyst*, 22, Pàg. 53-54.
- Waldron, N., Cole, C. i Majd, M. (2001) *The Academic Progress Of Students Across Inclusive And Traditional Settings: a Two-Year Study*. Bloomington: Indiana Institute On Disability And Community.
- Warnock (1978) *Special Education Needs. Report On The Committee Of Enquiry Into The Education Of Handicapped Children And Young People*. Londres: H.M.S.O.

- Wehmeyer, M. (2001) *Providing Access To General Curriculum*. Baltimore: Paul Brookers.
- Wehmeyer, M. (2003a) *Defining Mental Retardation And Ensuring Acces To The General Curriculum*. Education And Training In Developmental Disabilities. Vol. 38, Núm. 3., Pàg. 271-282.
- Wehmeyer, M. (2003b) *Autodeterminació I Accés Al Curriculum General. Promoure L'Autodeterminació I L'Accés Al Curriculum General*. Suports, Vol. 7, Núm. 2, Pàg. 78-90.
- Wehmeyer, M., Agran, M., Alper, S. (2002) *Access To The General Curriculum For Students With Significant Disabilities: What It Means To Teachers*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities. Vol. 37 (2), Pàg. 123-133.
- Wehmeyer, M., Field, S., Doren, B., Jones, B., Mason, C. (2004) *Self-Determination And Student Involvement In Standards-Based Reform*. Council For Exceptional Children, Vol. 70, Núm. 4, Pàg. 413-425.
- Wehmeyer, M., Lance, D., Bashinski, S. (2002a) *Promoting Access To The General Curriculum For Students With Mental Retardation: a Multi Level Model*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities. Vol. 37, Núm. 3, Pàg. 223-234.
- Wehmeyer, M., Lance, D., Bashinski, S. (2002b) *Un Model Multidimensional Per Afavorir L'Accés Dels Alumnes Amb Retard Mental Al Curriculum General*. Suports, Vol. 6, Núm. 2, Pàg. 192-202.
- Wehmeyer, M., Lattin, D., Agran, M. (2001) *Achieving Access To The General Curriculum For Students With Mental Retardation: a Curriculum Decision-Making Model*. Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities. Vol. 36 (4), Pàg. 327-342.
- Wehmeyer, M., Lattin, D., Lapp-Rincker, G. i Agran, M. (2003) *Access To General Curriculum Of Middle School Students With Mental Retardation: An Observational Study*. Remedial And Special Education, Vol. 24, Núm. 5, Pàg. 262-272.
- Wehmeyer, M., Sands, D.J., Knowlton, H.E., Kozleski, E.B. (2002). *Teaching Students With Mental Retardation: Providing Access To The General Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brokes.
- Weiner, H. (2003) *Efective Inclusion: Professional Development In The Context Of The Classroom*. Teaching Exceptional Children, Vol. 35, Núm. 6, Pàg. 12-18.
- Whitehurst, C. (2007) *A Case Study Of The Patterns Of Practice Used To Provide Access To The General Curriculum For Secondary Students With Disabilities*.

Dissertation Abstracts International Section A: Humanities And Social Sciences. Vol. 68 (3-A).

Wilson, M. (2004) *Learning To Write Ieps: a Personalized, Reflective Approach For Preservice Teachers*. Intervention In School & Clinic, Vol. 40, Pàg. .

Wolfensberger, W. (1972) *The Principle Of Normalization In Human Services*. Toronto: National Institute On Mental Retardation.

Wolfensberger, W. (1986) *El Debate Sobre La Normalización*. Siglo Cero. Núm. 105, Pàg. 12-28.

Wood, J.W. (1984) *Adaptating Instruction For The Mainstream: A Sequential Approach To Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Woolfson, R., Harker, M., Lowe, D., Sheilds, M., Mackintosh, H. (2007) *Consulting With Children And Young People Who Have Disabilities: Views Of Accessibility To Education*. British Journal Of Special Education. Vol. 34, Núm. 1, Pàg. 40-49.

CAPÍTOL 12 REFERÈNCIES LEGISLATIVES

Constitució Espanyola (1978) de 27 de desembre de 1978. BOE, núm. 311.

Declaració dels Drets Humans del 10 de desembre de 1948.

Disability Strategies and Pupils' Educational Records, Scotland Act 2002, asp 12.

Generalitat de Catalunya (1981) Circular de 4 de setembre de 1981, per la qual s'estableixen els criteris d'actuació en el camp de l'educació especial. Secretaria General del Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (1984) Decret 117/84 de 17 d'abril d'Ordenació d'Educació Especial. DOGC, núm. 435.

Generalitat de Catalunya (1992) Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i Educació Secundària a Catalunya. DOGC, núm. 1578.

Generalitat de Catalunya (1992) Decrets 94 i 95, de 28 d'abril, que estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil i primària. DOGC, núm. 1593.

Generalitat de Catalunya (1994) Ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum general del sistema educatiu. DOGC, núm. 1947.

Generalitat de Catalunya (1997) Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. DOGC, núm. 2528.

Generalitat de Catalunya (1998) Ordre de 24 de novembre de 1998, per la qual s'estableix el procediment per l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de la ESO. DOGC, núm. 2807.

Generalitat de Catalunya (2003) Decret 154/2003 de 10 de juny, sobre la comissió interdepartamental de coordinació d'actuacions de l'Administració adreçades a la infància i adolescència amb discapacitat o risc a patir-ne. DOGC, núm. 3918.

Generalitat de Catalunya (2006) Resolució de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2006/2007.

Generalitat de Catalunya (2007) Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC, núm. 4915 (29/06/2007).

Generalitat de Catalunya (2007) Resolució de 10 de juliol de 2007, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2007/2008.

Generalitat de Catalunya (2008) Ordre EDU/296/2008 de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC, núm. 5155 (18/06/2008).

Generalitat de Catalunya (2008) Resolució de 30 de juny de 2008, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008/2009.

Generalitat de Catalunya (2008) Decret 181/08, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. DOGC, núm. 5216 (16/09/2008).

Generalitat de Catalunya. Pacte Nacional per a l'Educació (2006). http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_23762990_1.pdf

Instituto Nacional de Educación Especial (1978). Plan Nacional de Educación Especial

Legge 4 agosto 1977, núm. 517: "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico". G.U., núm. 224 (18/08/1977).

Legge 5 febbraio 1992, núm. 104: "Per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persona hadicappate". G.U., núm. 39 (17/02/1992).

Llei d'Integració Social del Minusvàlid (1982) de 30 d'abril. BOE, núm. 103.

Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (1990) de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. BOE, núm. 238.

Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat. BOE, núm. 289.

Llei Orgànica d'Educació (2006) de 3 de maig. BOE, núm. 106.

Llei 39/2006, de 14 de desembre, de Promoció de l'Autonomia Personal i Atenció a les persones en situació de dependència. BOE, núm. 299 (15/12/2006).

Public Law 94-142 (Education of All Handicapped Children Act, 1975).

Public Law 101-476 (Education of the Handicapped Act Amendments of 1990).

Public Law 110-325 (Americans with Disabilities Act –ADA-, 1990).

Public law 105-17 (Individuals with disabilities Education Act (IDEA). 4 de juny de 1997.

Public Law 107-110 (No Child Left Behind Act of 2001). 8 de gener de 2002.

Public Law 108-446 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 –
Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act of 1990).

CAPÍTOL 13 ÍNDEX DE QUADRES, IL·LUSTRACIONS, TAULES I FIGURES

13.1 Quadres

QUADRE 1: RESUM DELS COMPONENTS PEI ITALIÀ (AEDEE, 2003C, PÀG. 78-79).....	15
QUADRE 2: ELEMENTS DE L'IEP FINLANDÈS. FONT: EURYPAS;: FINLÀNDIA, PÀG. 214.....	16
QUADRE 3: "NOU REGLES D'OR" PER A LA INCLUSIÓ ESCOLAR.....	27
QUADRE 4: ELEMENTS QUE INCLOU UN PLA INDIVIDUALITZAT INTENSIU.....	43
QUADRE 5: ESTRATÈGIES QUE AFAVOREIXEN L'ACCÉS AL CURRÍCULUM.....	53
QUADRE 6: INDICADORS D'"ACCÉS" (SOUKUP, 2004, PÀG.88).....	57
QUADRE 7: INDICADORS D'"ACCÉS", AGRAN, ALPER I WEHMEYER (2002, PÀG.127).....	57
QUADRE 8: INDICADORS DE "PARTICIPACIÓ".....	66
QUADRE 9: INDICADORS DE "PARTICIPACIÓ".....	66
QUADRE 10: INDICADORS DE "PARTICIPACIÓ".....	67
QUADRE 11: ESTRATÈGIES PER A L'APLICACIÓ DEL DISSENY UNIVERSAL.....	71
QUADRE 12: ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES.....	134
QUADRE 13: RESUM DELS ÍTEMS D'AVALUACIÓ DE MATEMÀTIQUES (CURS 2007/2008).....	136

13.2 Il·lustracions

IL·LUSTRACIÓ 1: FASES DEL MODEL DPM-PEI (RUIZ, 2008A, PÀG.68).....	81
IL·LUSTRACIÓ 2: CRONOGRAMA DE LA LÍNIA DE BASE I LA FASE D'INTERVENCIÓ.....	115

13.3 Taules

TAULA 1: ESTRATÈGIES PER A L'ACCESSIBILITAT DEL MATERIAL.....	70
TAULA 2: PASSOS PER GUANYAR ACCÉS AL CURRÍCULUM GENERAL (PALMER, WEHMEYER, GIPSON, AGRAN, 2004, PÀG. 429).....	74
TAULA 3: ESTRATÈGIES D'ADAPTACIÓ DEL CURRÍCULUM.....	75
TAULA 4: RESULTATS WISC-IV SUBJECTE A.....	100
TAULA 5: RESULTATS WISC-IV SUBJECTE B.....	102
TAULA 6: RESULTATS WISC-IV SUBJECTE C.....	104
TAULA 7: RESUM DEL PROCÉS PER A L'AVALUACIÓ DEL "PROGRÉS".....	109
TAULA 8: RESUM UNITATS DIDÀCTIQUES DE LA LÍNIA BASE.....	116
TAULA 9: ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ EMPRADES EN LA INTERVENCIÓ PER A CADA SUBJECTE.....	117
TAULA 10: DISTRIBUCIÓ DELS TEMPS D'OBSERVACIÓ EN ELS TRES SUBJECTES.....	126
TAULA 11: RESUM DE LES ENTREVISTES REALITZADES.....	129
TAULA 12: RESUM DIMENSIÓ 1 DE L'ACCÉS.....	140
TAULA 13: RESULTATS SOBRE "ACCÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE A.....	147
TAULA 14: RESULTATS SOBRE "ACCÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE B.....	148
TAULA 15: RESULTATS SOBRE "ACCÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE C.....	149
TAULA 16: RESULTATS SOBRE "PARTICIPACIÓ" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE A.....	164
TAULA 17: RESULTATS SOBRE "PARTICIPACIÓ" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE B.....	165
TAULA 18: RESULTATS SOBRE "PARTICIPACIÓ" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE C.....	166
TAULA 19: RESULTATS SOBRE "PROGRÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE A.....	167
TAULA 20: RESULTATS SOBRE "PROGRÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE B.....	167
TAULA 21: RESULTATS SOBRE "PROGRÉS" OBTINGUTS EN EL CAS DEL SUBJECTE C.....	168
TAULA 22: ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES EMPRADES.....	174

13.4 Figures

FIGURA 1: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE REP AJUDES DEL COMPANYY/A DURANT CADASCUNA DE LES SESSIONS	142
FIGURA 2 : EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ LA MESTRA S'HA ADREÇAT A L'ALUMNE PER PROVEIR-LI UN SUPORT, INSTRUCCIÓ O AJUDA PERSONALITZADA	143
FIGURA 3: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ LA MESTRA DE SUPORT S'HA ADREÇAT A L'ALUMNE PER PROVEIR-LI UN SUPORT, INSTRUCCIÓ O AJUDA PERSONALITZADA ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	144
FIGURA 4: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE REP SUPORT TECNOLÒGIC A DINS L'AULA, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	145
FIGURA 5: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE REP AJUDA DE MATERIALS DIDÀCTICS A DINS L'AULA, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	146
FIGURA 6: RESUM VARIABLE "ACCÉS" EN EL CAS DEL SUBJECTE A	147
FIGURA 7: RESUM VARIABLE "ACCÉS" EN EL CAS DEL SUBJECTE B	148
FIGURA 8: RESUM VARIABLE "ACCÉS" EN EL CAS DEL SUBJECTE C	149
FIGURA 9: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE PROVEEIX REFORÇAMENT ALS ALTRES COMPANYYS, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	151
FIGURA 10: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE INTERVÉ ESPONTÀNIAMENT A L'AULA, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	152
FIGURA 11: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE RESPON VERBALMENT, COGNITIVAMENT O MOTRIUMENT A UNA DEMANDA, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	153
FIGURA 12: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE FA PREGUNTES I BUSCA AJUDA A LA MESTRA O A UN COMPANYY, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	154
FIGURA 13: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE EXPRESSA VALORACIONS POSITIVES SOBRE LA TASCA A REALITZAR O REALITZADA, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	156
FIGURA 14: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE DEMANA TORN PER INTERVENIR, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	157
FIGURA 15: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES EN RELACIÓ A LA CONDUCTA DE MOSTRAR-SE ATENT, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	158
FIGURA 16: ES REPRESENTA LA FREQUÈNCIA DE LA CONDUCTA DE DEMANAR SUPERVISIÓ I/O CORRECCIÓ DE LA TASCA ENCOMANADA. EN L'EIX DE LES X ES REPRESENTEN EL NOMBRE TOTAL DE SESSIONS OBSERVADES, MENTRE QUE A L'EIX DE LES Y S'INDIQUEN ELS VALORS MITJANS OBTINGUTS EN LA CONDUCTA	159
FIGURA 17: ES REPRESENTA LA FREQUÈNCIA MITJANA DE LA CONDUCTA DE CONSENSUAR O CONFIRMAR LA REALITZACIÓ D'UNA TASCA EN CADASCUNA DE LES SESSIONS. EN L'EIX DE LES X HI TROBEM EL NOMBRE TOTAL DE SESSIONS I EN L'EIX DE LES Y ELS VALORS MITJANS OBTINGUTS EN LA CONDUCTA	160
FIGURA 18: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE COMENÇA UNA ACTIVITAT, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	161
FIGURA 19: EVOLUCIÓ DE LES MITJANES DEL NOMBRE DE VEGADES EN QUÈ L'ALUMNE ACABA UNA ACTIVITAT, ABANS I DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ	162
FIGURA 20: RESUM VARIABLE "PARTICIPACIÓ" EN EL CAS DEL SUBJECTE A	163
FIGURA 21: RESUM VARIABLE "PARTICIPACIÓ" EN EL CAS DEL SUBJECTE B	164
FIGURA 22: RESUM VARIABLE "PARTICIPACIÓ" EN EL CAS DEL SUBJECTE C	165

Annex 1: Model qüestionari 2

Annex 2: Resultats qüestionari 2

Annex 3: Programació línia base subjecte A

Annex 4: “PEI d’aula” subjecte A

Annex 5: “PEI ampli” subjecte A

Annex 6: Model de “PEI ampli”

Annex 7: Programació línia base subjecte B

Annex 8: “PEI d’aula” subjecte B

Annex 9: “PEI ampli” subjecte B

Annex 10: Programació línia base subjecte C

Annex 11: “PEI d’aula” subjecte C

Annex 12: “PEI ampli” subjecte C

Annex 13: Model de registre de les observacions

Annex 14: Resultats qüestionari 3

Annex 15: Model qüestionari 3

Annex 16: Horaris dels grups classe

Annex 17: Procediment de validació observadors

Annex 18: Prova d’avaluació inicial subjecte A

Annex 19: Prova d’avaluació inicial subjecte B

Annex 20: Prova d'avaluació inicial subjecte C

Annex 21: Procediments i guions d'entrevistes

Annex 22: Acords amb el centre

Annex 23: Actes de les reunions

Annex 24: Model prova avaluació inicial

Annex 25: Model qüestionari 4

Annex 26: Resultats qüestionari 4

Annex 27: Resultats avaluació final subjecte A

Annex 28: Resultats avaluació final subjecte B

Annex 29: Resultats avaluació final subjecte C

Annex 30: Documents organització de centre

Annex 31: Temporització de la programació d'aula

Annex 32: Material línia base subjecte A

Annex 33: Material intervenció subjecte A

Annex 34: Material línia base subjecte B

Annex 35: Material intervenció subjecte B

Annex 36: Material línia base subjecte C

Annex 37: Material Intervenció subjecte C

Annex 38: Guia didàctica (temes 5, 6, 7, 8, 9, 10 i 11)

Annex 39: Informe avaluació subjecte A

Annex 40: Informe avaluació subjecte B

Annex 41: Informe avaluació subjecte C

Annex 42: Adaptació posterior intervenció

Annex 43: Càlculs aplicació d'estratègies

Annex 44: Model de PEI Aula

Annex 45: Registres observacions i càlculs resultats

Annex 46: Càlculs de la variable "progrés"

Annex 47: Càlculs fiabilitat dels observadors

Annex 48: Avaluació continuada subjecte A

Annex 49: Avaluació continuada subjecte B

Annex 50: Avaluació continuada subjecte C

Annex 51: Model qüestionari 1

Annex 52: Resum entrevistes valoració DPM-PEI

Annex 53: Resum entrevistes valoració final

Annex 54: Resum entrevista psicopedagoga

Annex 55: Retalls entrevistes amb les mestres

Annex 56: Format PM-1 i verificador personalitzat