

**ALUMNES AMB NECESSITATS
EDUCATIVES ESPECIALS I
ADAPTACIONS CURRICULARS**



GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Presentació

ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS I ADAPTACIONS CURRICULARS



Ministerio de Educación y Ciencia

 **GENERALITAT VALENCIÀ**
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CI

COL·LECCIÓ DOCUMENTS DE SUPORT Nº1

Títol original:

Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares

Equip de treball del CNREE que ha elaborat aquest document:

Autors:

Rosa Blanco Guijarro

Benigna Sotorrió Fernández

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz

Teresa Pintó de Sorarraín

Esther Díaz-Estébanez León

M^a del Mar Martín Martín

Col.laboració:

Pilar Alonso Baixeras

Soledad Carrascosa Cebrián

Rosa Torres Sáez de Santa María

Coordinació:

Rosa Blanco Guijarro

Títol versió valenciana:

Alumnes amb necessitats educatives especials i adaptacions curriculars

Traducció:

María Vicenta Hernández Llàcer

Santi Vallés Casanoves

Coordinació Tècnica de la versió valenciana:

Pilar Martínez Coves

Inmaculada Samper Cayuelas

© **COPYRIGHT** per a l'edició en valencià 1993:

Conselleria d'Educació i Ciència.

Direcció General d'Orientació i Innovació Educativa

© **COPYRIGHT** 1992: Ministerio de Educación y Ciencia

I.S.B.N.: 84 - 482 - 0478 - 6

Dipòsit Legal: V - 157 - 1994

Imprimeix:  **GRAFIQUES VIMAR**

Alumnes de Page, 11 • Tel. 133 47 08 • Printemps Valencià



Ministerio de Educación y Ciencia

R.13250

Presentació

Amb l'entrada en vigor de la LOGSE, assistim a un profund canvi en el nostre sistema educatiu. Un canvi que representa moltes novetats per a la Comunitat Escolar, tant en l'aspecte quantitatiu (escolarització més primerenca, prolongació de l'escolaritat bàsica i obligatòria, major dotació de recursos, etc.), com qualitatiu (un currículum amb característiques diferents, nous conceptes tècnics, etc.).

Ara bé, dins d'aquests canvis qualitius, tal vegada el que més destaca és el de la consideració de **la diversitat**, entesa **com el compromís d'impartir una formació bàsica per a tots i una formació màxima per a cadascú**. Es tracta del reconeixement de la diversitat inherent a l'alumnat que ha de comportar respostes diferents dins d'un context escolar normalitzat.

Es pretén forjar, des del sistema educatiu, una societat del futur, que integre les diferències i que compense les desigualtats. El concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials és introduït en la LOGSE amb la voluntat de garantir, també, una resposta educativa de qualitat per als que més dificultats tenen. Aquest concepte, amb el qual ja hem començat a familiaritzar-nos, necessita tant d'una delimitació com l'establiment de criteris i estratègies que permeten fer-lo realitat.

L'estratègia fonamental per a donar resposta a aquest alumnat és l'adaptació curricular. És l'existència d'un currículum obert i flexible la que permet que, encara que els grans objectius generals de l'educació siguin els mateixos per a tots, cada comunitat, cada centre i cada professor, a la seua aula, els puguem adaptar, atenent la diversitat de l'alumnat i la seua realitat. Les adaptacions curriculars constitueixen, doncs, una estratègia clau que el professorat ha de conèixer en profunditat.

Aquest document, elaborat pel Centre Nacional de Recursos per a l'Educació Especial, apareix, ara, editat a la Comunitat Valenciana com

a resultat del conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Ciència i el Ministeri d'Educació i Ciència, en matèria d'Educació Especial. Proporciona un marc de referència al professorat i és, al mateix temps que senzill, rigorós en els seus plantejaments tècnics. A més, esperem que aquest document siga el primer d'una nova línia de documents tècnics que, per al professorat, per als alumnes i les alumnes o per a les famílies amb fills i filles en edat escolar, contribueisca a millorar dia a dia d'ensenyament en nostra comunitat educativa.

Benigna Solorrio Fernández

Victor Manuel Rodríguez Muñoz

Teresa Pintó de Sorraín

Esther Díaz Esteban i López

M^{re} del Mar Molero

Collaboradors

Pilar Alonso

Soledad Carrascosa Gebrían

Rosa Tormo Sáez de Santa María

Coordenador

Rosa Blasco

EL DIRECTOR GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA

Pascual Masià González

Títol

Alumnes

Traducció

Maria Vico

Bonifaci Vall

Coordenador

Pilar Martínez

Inmaculada Sureda

© COPYRIGHT

Conselleria d'Educació i Ciència

Direcció General d'Educació

© COPYRIGHT

ISBN

Aquest document, elaborat pel Centre Nacional de Recerca per a l'Educació Especial, s'ha editat a la Comunitat Valenciana

Impressió

Notes a l'edició a la Comunitat Valenciana

Per a la publicació, a la Comunitat Valenciana, del document "Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares", ha sigut necessari realitzar tota una sèrie d'adequacions al nostre context educatiu.

En primer lloc, calia fer una adequació de les referències legislatives, en tots els temes en què la nostra Comunitat té una legislació pròpia.

En segon lloc, també era necessària una adequació de la terminologia, ja que, a nivell de recursos de suport, existeixen diferents nomenclatures. Així, per exemple, la figura equivalent als equips interdisciplinaris de sector del Ministeri d'Educació i Ciència és la dels serveis psicopedagògics escolars de la nostra Comunitat.

La metodologia seguida ha sigut la de respectar el document original, fent-hi crides a peu de pàgina. D'aquesta forma, us trobareu amb dos tipus de crides a peu de pàgina:

- ▶ Les crides que ja existien en el document original i que s'han respectat.
- ▶ Les crides explicatives, per adequar tant la normativa legal com la nomenclatura al nostre context.

Per a diferenciar-les, aquestes s'han escrit en lletra cursiva.

Pròleg

El mes de setembre de 1992 es va iniciar la implantació de la LOGSE, tot començant, d'acord amb el calendari previst, pel primer cicle de la nova Educació Primària. Com tothom sap, els canvis i innovacions que la Llei hi introdueix i que ja han sigut comentats suficientment en altres documents són molts i diversos. Ara, ens interessa de ressaltar la part d'aquestes innovacions que s'adrecen a garantir a **tots els xiquets i les xiquetes**, i per tant també als que tinguen **necessitats educatives especials**, unes experiències d'aprenentatge riques, rellevants i ajustades a les seues necessitats.

Entre les mesures adoptades per a facilitar l'assoliment d'aquests objectius ambiciosos, el Ministeri ha enviat a tots els centres, tant públics com concertats, els "**Materiales para la Reforma**", i, de nou, en aquests s'ha posat especial cura a no eludir la problemàtica de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. Amb aquesta finalitat, s'hi han inclòs dos documents específics: *Individualización de la enseñanza*, en els "Materiales de la Educación Infantil", i *Adaptaciones curriculares*, en els "Materiales de Educación Primaria".

En ambdós documents es donen les orientacions bàsiques per satisfer les necessitats educatives d'un ampli col·lectiu d'alumnes, tant els que tenen dificultats d'aprenentatge de caràcter transitori com els que tenen **necessitats educatives especials**, tot i que s'hi anunciava que aquest tema seria tractat en profunditat en una publicació específica del Centre Nacional de Recursos per a l'Educació Especial (CNREE).

El document que ara us oferim respon a aquest compromís i arreplega, a més, els resultats d'una tasca llarga i rigorosa que des de fa anys es du a terme en el CNREE, per tal de proporcionar al professorat i als especialistes que treballen amb aquests alumnes un marc conceptual, criteris i estratègies, que permeten als alumnes amb necessitats educatives especials rebre els ensenyaments d'un currículum adaptat, però,

com hem assenyalat adés, respectuós i enriquidor respecte de la seua individualitat.

El treball ha sigut possible gràcies a la participació directa i indirecta de moltes persones (professorat, especialistes en orientació i suport pedagògic, pares, etc.)¹, a les quals, des d'ací, volem agrair sincerament el seu esforç i la seua col.laboració. Tal com s'hi planteja, es tracta d'un marc conceptual novedós² que requereix encara molts esforços i anàlisis convergents. En aquest sentit, amb la present publicació, també aspirem a potenciar la reflexió i el desplegament d'iniciatives complementàries o crítiques sobre aquesta proposta, perquè, a la llarga, considerem que aquestes aportacions redundaran en la tasca -això sí, compartida per tots- d'oferir una educació de major qualitat, precisament a aquells alumnes *l'horitzó* dels quals ha sigut limitat per una obscura realitat.

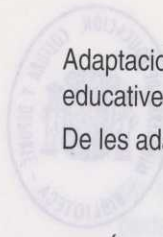
CNREE

¹ Hem de destacar-hi la col.laboració excepcional dels centres Greenpeace (Fuenlabrada), Miguel Hernández (Getafe) i Nuestra Señora de los Ángeles (Coslada), i l'assessorament de María José Montón.

² Volem fer-hi esment de l'excepció que representa, respecte d'aquesta afirmació, l'obra de Robert Ruiz, *Técnicas de individualización didáctica*. Una obra que ha sigut per a nosaltres no sols un excel·lent marc de referència sinó el conjunt d'aportacions més important de que hem disposat (vegeu-ne la bibliografia).

Índex

| | Pàgines |
|---|---------|
| PRESENTACIÓ..... | 15 |
| CAPÍTOL 1. Concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials | 23 |
| Què entenem per necessitats educatives especials | 27 |
| Dimensions fonamentals del concepte de necessitats educatives especials | 29 |
| ► Dificultats d'aprenentatge | 29 |
| ► Caràcter interactiu i relatiu de les necessitats educatives especials | 31 |
| ► Adaptacions d'accés al currículum i adaptacions curriculars significatives | 33 |
| CAPÍTOL 2. El procés de resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials des del currículum..... | 39 |
| Els alumnes amb necessitats educatives especials en el Currículum Oficial | 41 |
| Els alumnes amb necessitats educatives especials en el Projecte Curricular d'Etapa | 45 |
| Els alumnes amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula..... | 47 |



| | |
|---|-----------|
| Adaptacions curriculars per a alumnes amb necessitats educatives especials | 49 |
| De les adaptacions curriculars al Projecte Curricular d'Etapa | 51 |
| | |
| CAPÍTOL 3. La implicació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en la planificació educativa del centre | 53 |
| Projecte Educatiu i Curricular d'Etapa | 55 |
| Aspectes importants per a l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa | 59 |
| ▶ Característiques del context socio-cultural en què s'ubica el centre | 59 |
| ▶ Característiques de l'alumnat del centre | 60 |
| ▶ Característiques de l'equip docent | 60 |
| ▶ Característiques dels recursos materials i espacials del centre | 61 |
| ▶ Anàlisi del Currículum Oficial de cada etapa educativa..... | 62 |
| Possibles decisions en el Projecte Curricular d'Etapa atenent els alumnes amb necessitats educatives especials..... | 63 |
| ▶ Objectius generals de l'etapa | 64 |
| ▶ Seqüència d'objectius i continguts per cicle | 66 |
| ▶ Decisions metodològiques..... | 68 |
| ▶ Decisions sobre avaluació..... | 74 |
| ▶ Mesures de resposta a la diversitat | 82 |
| | |
| CAPÍTOL 4. La implicació dels alumnes amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula..... | 89 |
| Programació d'Aula..... | 91 |
| Aspectes importants per a l'elaboració de la Programació d'Aula..... | 93 |
| ▶ Característiques dels alumnes de l'aula | 93 |
| ▶ Característiques dels professors | 94 |
| ▶ Característiques generals dels recursos materials de l'aula | 94 |
| ▶ Característiques del Projecte Curricular d'Etapa..... | 95 |
| Possibles decisions tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials | 97 |
| ▶ Què ensenyar | 98 |
| ▶ Què avaluar | 99 |

| | |
|---|------------|
| ▶ Com ensenyar | 100 |
| ▶ Com avaluar | 106 |
| CAPÍTOL 5. Adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials | 109 |
| Procés d'elaboració d'adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials | 113 |
| Detecció i determinació de les necessitats educatives especials d'un alumne..... | 119 |
| ▶ Avaluació de l'alumne en el context de l'ensenyament/aprenentatge | 119 |
| Informació sobre l'alumne | 120 |
| Informació sobre l'entorn de l'alumne | 129 |
| ▶ Determinació de les necessitats educatives especials..... | 132 |
| Decisions sobre les adaptacions necessàries per a compensar les necessitats educatives especials d'un alumne..... | 135 |
| ▶ Adaptacions d'accés al currículum | 135 |
| ▶ Adaptacions curriculars | 140 |
| Referides a com ensenyar i avaluar | 140 |
| Referides a què i quan ensenyar i avaluar | 144 |
| ▶ Diversificació curricular..... | 147 |
| Decisions sobre la modalitat de suport | 149 |
| Criteris de promoció..... | 151 |
| Implicacions dels ajustos individuals en la Programació i el Projecte Curricular d'Etapa | 153 |
| Criteris per a l'adaptació | 155 |
| Document Individual d'Adaptacions Curriculars..... | 159 |
| REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES..... | 165 |
| ANNEX..... | 171 |
| Suggeriments per a la seua utilització | 173 |
| ▶ Consideracions prèvies | 173 |
| Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars..... | 174 |

| | |
|---|-----|
| Necessitats educatives especials | 175 |
| Proposta d'adaptacions | 175 |
| Modalitat de suport | 176 |
| Col.laboració amb la família..... | 176 |
| Criteris de promoció..... | 177 |
| Seguiment del DIAC | 177 |
| ▶ Consideracions finals..... | 177 |
| CAPÍTOL 3. La adaptació curricular | |
| Aspectes importants per a la determinació de les necessitats educatives especials | 119 |
| ▶ Característiques dels continguts de les adaptacions..... | 119 |
| ▶ Avaluació de l'alumne en el context de l'ensenyament..... | 120 |
| ▶ Característiques de l'alumne..... | 121 |
| ▶ Característiques de l'entorn de l'alumne..... | 122 |
| ▶ Determinació de les necessitats educatives especials..... | 132 |
| Decisions sobre les adaptacions necessàries per a l'alumne..... | 132 |
| ▶ Adaptacions d'accés al currículum..... | 135 |
| ▶ Adaptacions curriculars..... | 140 |
| ▶ Referències a com ensenyar i avaluar..... | 140 |
| ▶ Referències a què i quan ensenyar i avaluar..... | 144 |
| ▶ Diversificació curricular..... | 147 |
| Decisions sobre la modalitat de suport..... | 149 |
| Criteris de promoció..... | 151 |
| CAPÍTOL 4. La implicació dels diferents agents | |
| Projecte Curricular d'Español..... | 153 |
| Criteris per a l'adaptació..... | 155 |
| Document individual d'Adaptació Curricular..... | 159 |
| ▶ Característiques dels alumnes de aula..... | 162 |
| ▶ Característiques dels recursos..... | 165 |
| ▶ Característiques dels recursos de l'aula..... | 169 |
| ▶ Característiques del Projecte Curricular d'Español..... | 171 |
| ANNEX | |
| Suggeriments per a la seva utilització..... | 173 |
| ▶ Consideracions prèvies..... | 173 |
| Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars..... | 174 |

Presentació

La “guia” que teniu a les mans és un document ampli que intenta respondre a una realitat i una tasca complexa, com ara la realització d'adaptacions curriculars per a un alumne o alumna amb necessitats educatives especials. A tall d'analogia, podríem dir que hem intentat fer una “cartografia” del territori en què ens mourem, tan completa i precisa com hem sabut. També hem pretès de profunditzar en els marcs conceptuals que presentem i desplegar un discurs coherent amb aquests marcs referencials.

Ara bé, de la mateixa manera que en emprendre un viatge no revisem tots els plànols un a un exhaustivament, tampoc nosaltres no pretenem que “la lectura” d'aquest document es faça tota “d'una tirada”, ja que açò seria totalment contraproduent per a traure el màxim profit d'aquesta informació. A continuació exposem algunes indicacions que considerem necessàries per a facilitar-ne la comprensió i utilització.

Els capítols 1 i 2 són la base conceptual sobre la qual es fonamentarà tot el procés d'adaptacions curriculars. Cal llegir aquests capítols detingudament i emprar-hi el temps necessari, per tal d'assegurar-nos que els hem entès i que manegem adequadament les peces fonamentals de l'estructura que construirem.

En el primer capítol s'aborden les dimensions principals que ens han de portar a considerar si un alumne té necessitats educatives especials, així com les característiques més rellevants d'aquest concepte. En el capítol segon s'analitza la resposta que el currículum ordinari dona als alumnes amb necessitats educatives especials, és a dir, com tenir en compte les necessitats en els diferents nivells de concreció curricular (Currículum Oficial, Projecte Curricular d'Etapa i Programació), de manera que les adaptacions curriculars siguin com menys freqüents i significatives millor. Aquest segon capítol ofereix una panoràmica general de la resposta educativa que requereix l'alumnat amb necessitats educatives especials, en la qual s'aprofundeix en els capítols 3, 4 i 5.

La meta ideal seria que tot el treball d'estudi fóra col·lectiu, que poguera ser una activitat de centre. Una mera comprensió individual serà poc fructífera a la llarga. Posa-hi tot el que pugues a fi de propiciar i desplegar amb èxit aquest treball de grup.

Els capítols 3 i 4, en especial, permeten ser treballats col·lectivament, atès que precisament se centren en **l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa i la Programació d'Aula tenint en compte l'existència d'alumnes amb necessitats educatives especials en el centre.** L'estructura d'aquests capítols correspon, segons el plantejament curricular actual, als elements inclosos en els diferents nivells de planificació, i ofereix, pel que fa a aquests, possibles exemples de preses de decisions depenent de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Com que tenen una estructura similar, pot semblar que són reiteratius. Tot i aquest risc, hem pretés reforçar aquesta anàlisi tan important en el context de la nova conceptualització sobre les necessitats educatives especials.

Les decisions que s'hi proposen no esgoten, ni de bon tros, totes les possibilitats, i tenen un caràcter "orientador"; això és, l'Equip Docent de cada etapa o cicle serà el que prenga en cada cas les decisions més ajustades, atenent les peculiaritats de l'alumnat amb necessitats educatives especials i la seua realitat.

En el capítol 5 s'arreglega el procés d'elaboració d'adaptacions curriculars individualitzades, d'avaluació, de determinació de necessitats educatives i de proposta de les adaptacions curriculars i/o d'accés necessàries per a compensar les esmentades necessitats. Les adaptacions curriculars són un nivell més d'ajust de l'ajuda educativa que s'ha de proporcionar a l'alumnat amb necessitats educatives especials, i, per això, aquest capítol només pot entendre's integrant un conjunt amb els dos anteriors, a partir del qual es desprén que la resposta a un alumne amb necessitats especials passa per ajustos individuals, però també per ajustos al centre i a les aules.

Així mateix, s'hi esmenten els criteris i us presentem un document-protocol orientatiu per a l'elaboració del **Document Individual d'Adaptacions Curriculars (DIAC)**, en què s'ha de fer constar la programació individualitzada de l'alumnat amb necessitats especials. El document s'acompanya d'un conjunt d'exemples que ajudaran a comprendre'n millor cadascun dels apartats i el tipus d'informació que cal reflectir-hi.

A l'hora de redactar, hem optat per situar-nos en un context i unes condicions afavoridores de les decisions curriculars que es proposen en

aquest document. En aqueix sentit, hem suposat que hi ha un “Equip Docent” que té voluntat de revisar-ne la posada en pràctica, està motivat i ha sabut trobar el temps i els mitjans per a fer-lo. En la mesura que la situació de cada centre s’allunye d’aquest plantejament “ideal”, caldrà pensar que les mesures tendents a trobar aqueixes bones condicions han de ser les primeres adaptacions necessàries.

Hom podrà pensar que com a conseqüència de tant d’optimisme hem elaborat una proposta poc realista i útil. Lògicament, no compartim aquesta opinió i pensem que de ben poc ens haguera servit una guia que partira de les “pitjors condicions”: un professorat desmotivats, falta de recursos i esquemes conceptuals simplistes i poc desenvolupats. Estem convençuts que en un futur no llunyà serà necessari revisar aquesta proposta que ara fem, una cosa que es farà en el moment que hàgem acumulat entre tots una experiència suficient que ens permeta decidir correctament quines condicions són realistes i quines no.

A més a més d’aquestes consideracions sobre el contingut del document i dels suggeriments que us fem per a fer-ne ús, també hem volgut reflectir en aquesta introducció, de la manera més gràfica possible, algunes idees sobre el que pensem que “no és” o “no hauria de ser” i el que considerem que efectivament “és” o “esperem que siga”.

Aquest document:

- ▶ No és una guia prescriptiva ni d’ordenació educativa.
- ▶ És un document orientatiu en el qual es proporcionen procediments i diversos exemples d’adaptació, però no tots els possibles. Serà competència de cada centre analitzar i reflexionar sobre la seua realitat i les possibilitats per a decidir les adaptacions necessàries.
- ▶ No poden fer-se servir aïlladament altres documents, perquè en aquest no trobarem tota la informació ni les claus necessàries per a donar resposta a cada realitat.
- ▶ Ens possibilita un procediment general d’actuació i de presa de decisions; no inclou, però, com ja hem dit abans, tot el contingut possible d’aquestes decisions. Per a determinar les adaptacions curriculars és necessari recórrer a altres fonts d’informació.

- ▶ No és un procediment distint del procés de concreció curricular previst en l'actual plantejament curricular.
- ▶ És un complement per a la presa de decisions en el procés de concreció curricular que porta a cap el professorat a partir del Currículum Oficial. En aqueix document s'analitzen les variables i aspectes fonamentals que cal tenir en compte per a donar resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials en els diversos nivells de concreció del currículum, en els quals les adaptacions curriculars són l'últim nivell d'ajust del currículum ordinari.
- ▶ No és un document sobre alumnes amb determinada deficiència o dificultat.
- ▶ És un document que proposa procediments i adaptacions aplicables a qualsevol alumne amb necessitats educatives especials, independentment de l'origen.
- ▶ No es refereix a una etapa educativa concreta.
- ▶ Preveu un procés d'adaptació curricular comú per a totes les etapes educatives. No obstant això, s'hi podran trobar més exemples útils per a l'etapa d'Educació Primària que per a les etapes d'Educació Infantil i d'Educació Secundària. Aquestes etapes presenten unes característiques peculiars que requereixen reflexions i decisions diferenciades per a alguns temes.
- ▶ No cal entendre'l com un procés únic, rígid, jeràrquic i lineal.
- ▶ El fet que s'hi presente en primer lloc l'adequació del Projecte Curricular i la Programació d'Aula, tenint en compte les necessitats especials de l'alumnat, no significa que en la pràctica s'hagen de prendre necessàriament decisions en aquest àmbits abans de fer les adaptacions curriculars individuals; ben al contrari, és un procés dinàmic d'anada i tornada o de presa de decisions paral·lela entre els diversos nivells de concreció curricular.

El mateix pot dir-se de l'ordre en allò que fa referència als tipus d'adaptació

Si proporciona, tanmateix, un marc de referència i sistematització del procés que facilita l'execució d'adaptacions de manera reflexiva i intencional, així com l'ús d'un llenguatge i procediment comuns que afavoresquen l'entesa i el treball conjunt de tots els professionals que interviuen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Proposa un marc de referència perquè algunes de les modificacions que es suggerixen o que poden plantejar-se als centres componen canvis substancials en la pràctica educativa, que no són

- ▶ No és una guia de solucions molt concretes per al dia a dia.

És un document que hauria d'utilitzar tots aquells professionals (professors d'àrea, professors tutors, professors de suport, logopedes, equips interdisciplinaris, orientador de centre...) que interviuen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Pot proporcionar

- ▶ No cal entendre'l com un receptari o document definitiu que s'aplica fidelment. No pretén en cap cas substituir la reflexió necessària del professorat.

curricular. Primer s'hi presenten les adaptacions d'accés i, després, les adaptacions curriculars, tot atenent el principi de començar a adaptar els elements que impliquen una menor distància dels plantejaments educatius ordinaris per a tot l'alumnat. En la pràctica, però, moltes decisions es prenen paral·lelament i fins i tot es poden decidir determinades adaptacions curriculars abans que les d'accés.

Per tant, en els tipus d'adaptació, el procés és d'anada i tornada i no jeràrquic i lineal.

- ▶ Proporciona un marc de referència ampli en el qual l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials s'emmarca dins d'una perspectiva a llarg termini. Si des del nou plantejament curricular la unitat fonamental de programació per a tots els alumnes és el cicle, el principi de normalització implica que aquest siga també el referent fonamental per a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Les adaptacions particulars per a un alumne amb necessitats educatives especials en el quefer diari es faran a la vista de la proposta de cicle, de la mateixa manera que la Programació de Cicle orienta els programes a curt termini per a tot l'alumnat.

- ▶ Cal veure'l com un punt de partida per a reflexionar sobre les adaptacions necessàries a fi de millorar-ne la pràctica i donar una resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Cap instrument és vàlid en si mateix si no es reconceptualitza davant de cada realitat, que, per definició, és irrepètible.

- ▶ No planteja cap cosa totalment nova pel que fa a la pràctica del professorat, ja que qualsevol professor ha fet conscientment o inconscientment adaptacions curriculars per a donar resposta a l'alumnat amb dificultats.
- ▶ No presenta un procés ràpid que es pugui tancar en un moment determinat.
- ▶ No s'adreça només al professorat que atén l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- ▶ No és una guia per a la intervenció fora del context educatiu.
- ▶ Sí proporciona, tanmateix, un marc de referència i sistematització del procés que facilita l'execució d'adaptacions de manera reflexiva i intencional, així com l'ús d'un llenguatge i procediment comuns que afavoresquen l'entesa i el treball conjunt de tots els professionals que intervenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- ▶ Proposa un procés que requereix temps, perquè algunes de les modificacions que se suggereixen o que poden plantejar-se els centres comporten canvis substancials en la pràctica educativa, que no són fàcils de dur a terme. Es tracta de començar a fer un camí a passos curts i amb possibilitats d'èxit que ens motive a seguir cap endavant. El procés que plantejarem pot ser un instrument de formació i reflexió constant per als diversos professionals que intervenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- ▶ És un document que hauran d'utilitzar tots aquells professionals (professors d'àrea, professors tutors, professors de suport, logopedes, equips interdisciplinaris, orientador de centre...)³ que intervenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Pot proporcionar un marc comú d'intervenció que eviti actuacions contradictòries.
- ▶ És un treball que intenta orientar l'atenció a l'alumnat amb necessitats educati-

³ (Professors d'àrea, professors tutors, mestres de Pedagogia Terapèutica, mestres d'Audició i Llenguatge i serveis psicopedagògics escolars). La figura de l'orientador no existeix a la Comunitat Valenciana.

ves especials des de la institució escolar i des del currículum que aquesta ofereix i per mitjà d'aquests. En aquest sentit, no hi trobarem informació suficient per a intervenir en altres contextos o àmbits que també poden incidir en l'alumnat. Quan s'aborda el context socio-familiar, es fa des d'una perspectiva curricular, és a dir, amb vista a afermar determinats aspectes educatius en aquest àmbit.

► No és una proposta acabada.

► Es tracta d'una primera aproximació que cal validar en els centres. Per això, és possible que alguns dels aspectes expressats varien d'acord amb els resultats aportats per la pràctica, de la mateixa manera que tots aquells que la facen servir enriqueiran àmpliament les idees que s'hi aporten.

CAPÍTOL 1

Concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials

► Què entenem per necessitats educatives especials

► Dimensions fonamentals del concepte de necessitats educatives especials

Presentació

Es un fet reconegut per tots que, hui per hui, hi ha en tots els nivells educatius un conjunt important d'alumnes amb dificultats greus per a aprendre. Aquestes dificultats no es circumscriuen només a alguns continguts determinats, o fins i tot a algunes àrees d'ensenyament, sinó que poden arribar a afectar, quasi de manera generalitzada, la pràctica totalitat de les àrees del currículum i experiències d'aprenentatge de l'alumne.

Seguint la mateixa reflexió que ja hem fet en una altra ocasió¹, en aquesta situació podem trobar dos col·lectius d'alumnes diferents que, no obstant això, comparteixen en gran mesura les mateixes conseqüències d'aquesta les. D'una banda, solen ser alumnes que pateixen d'una limitació personal, presenten una història d'èxits i fracassos de moltes experiències. Com a conseqüència, no han pogut que el govern no hagen pogut adquirir en la proporció necessària els continguts instrumentals bàsics i que arrosseguen "buits" que, al seu torn, els impedeixen aprendre nous continguts. La qual cosa, tot plegat, genera una desmotivació i desinterès creixent per la vida escolar.

Concepte d' alumnes amb necessitats educatives especials

- ▶ Què entenem per necessitats educatives especials
- ▶ Dimensions fonamentals del concepte de necessitats educatives especials

¹ MEC (1992a). Adaptacions particulars, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

Presentació

És un fet reconegut per tots que, hui per hui, hi ha en tots els nivells educatius un conjunt important d'alumnat amb dificultats greus per a aprendre. Aquestes dificultats no es circumscriuen només a alguns continguts determinats, o fins i tot a alguna àrea curricular completa, sinó que poden arribar a afectar, quasibé de manera generalitzada, la pràctica totalitat de les àrees del currículum i experiències d'aprenentatge de l'alumne.

Seguint la mateixa reflexió que ja hem fet en una altra ocasió⁴, en aquesta situació solem trobar dos col·lectius d'alumnat diferents que, no obstant això, comparteixen en gran mesura les mateixes conseqüències d'aquests fets. D'una banda, solen ser alumnes que, tot i no partir d'una limitació personal, presenten una història d'aprenentatge repleta de fracassos i males experiències. Com a conseqüència, això ha provocat que sovint no hagen pogut adquirir en la proporció necessària els continguts instrumentals bàsics i que arrosseguen "buits" que, al seu torn, els impedeixen aprendre nous continguts. La qual cosa, tot plegat, genera una desmotivació i desinterés creixent per la vida escolar.

Un altre col·lectiu d'alumnes diferent de l'anterior, que ens podem trobar en situacions semblants relatives al grau de les dificultats de l'aprenentatge, és el format pels alumnes amb deficiències físiques, psíquiques o sensorials que, des de fa uns anys, estan escolaritzats en centres ordinaris d'integració escolar o en els centres específics d'Educació Especial. El que ocorre en aquest cas és que aquest alumnat pot tenir greus dificultats, per altres motius, en l'aprenentatge. En uns casos, la causa n'és la manca o pobresa del llenguatge oral que dificulta la comunicació eficaç amb els seus iguals i amb el professorat i, en definitiva, els processos d'ensenyament i aprenentatge, que no són una altra cosa que processos comunicatius. Aquesta és la situació en la qual es poden trobar alguns alumnes amb deficiències motores o els alumnes sords profunds.

⁴ MEC (1992a): *Adaptaciones curriculares*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

Una altra situació és la de l'alumnat que té limitada la capacitat d'aprenentatge a causa, per exemple, d'una dany cerebral o una alteració genètica. També és cert que, en ambdós casos, les dificultats poden incrementar-se per una resposta educativa que no s'adeqüe a les necessitats, de manera que no és estrany tampoc que aquests alumnes visquen les tasques i les situacions escolars com una cosa complexa i desmotivadora.

Associats a ambdues situacions hi apareixen aleshores una sèrie de fets que dificulten la tasca del professorat. En primer lloc, s'hi dona òbviament un "desfasament", la majoria de les vegades creixent, entre la "competència curricular" d'aquest alumnes (allò que són capaços de fer quant als objectius i continguts de les diverses àrees curriculars) i la dels seus companys, fet que complica la proposta d'una resposta equilibrada atenent el que estan fent els seus iguals i el que ells necessitarien individualment. En segon lloc, no és estrany que alguns dels esmentats alumnes mostren comportaments problemàtics atenent la conducta i adaptació escolars, en resposta a situacions que no s'ajusten a les seues necessitats i que, moltes vegades, afecten el seu auto-concepte i, generalment, deixen de ser motivadores o interessants per a ells. En última instància, també és evident que aquestes situacions provoquen que el professorat estiga més preocupat i visca la seua faena amb més tensió.

Aquests problemes són també relatius, ja que tots els professors no reaccionen igual davant aquestes dificultats; tots els centres escolars no tenen els mateixos recursos i experiències en el treball amb l'alumnat amb majors dificultats, i totes les dificultats no són idèntiques.

En qualsevol cas resulta evident que, quan per qualsevol raó aquestes dificultats són generalitzades i afecten en certa mesura el conjunt de les àrees curriculars, no sols tot el procés d'ajust de la resposta educativa es fa més complex, sinó que l'alumnat que experimenta les esmentades dificultats també corre més el risc de rebre una oferta curricular desequilibrada i poc adaptada a les seues necessitats.

Per a salvaguardar aquesta situació, en la LOGSE i en els decrets que la despleguen s'han previst mesures especials d'ordenació i adaptació curricular tot introduint-s'hi el concepte **d'alumnat amb necessitats educatives especials**, l'objectiu del qual és garantir també, per a aquest alumnat amb dificultats d'aprenentatge més greus, una resposta educativa de qualitat. Al llarg d'aquest capítol analitzarem detingudament l'abast i el sentit d'aquest terme.

Què entenem per necessitats educatives especials

Ens trobem davant un nou terme que, lluny de ser un eufemisme més per a denominar els alumnes fins ara anomenats deficients, minusvàlids, discapacitats..., implica un canvi conceptual important a l'hora de plantejar l'educació que aquests i altres alumnes necessiten.

En el concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials subjau, en primer lloc, el principi que els grans objectius de l'educació (proporcionar tota la independència possible, augmentar el coneixement del món que ens envolta, participar activament en la societat, etcètera) han de ser els mateixos per a tots els alumnes, encara que el grau en què cada alumne o alumna aconseguisca aquests objectius siga diferent, així com el tipus d'ajuda que necessite per a assolir-los.

Es tracta, per tant, de començar a parlar d'un alumnat divers, que exigeix alhora respostes diferents per part de l'escola. Des d'aquesta perspectiva, **determinats alumnes necessitaran més ajuda i una ajuda diferent de la resta de companys de la seua edat per a aconseguir aquests objectius.**

L'educació, per tant, ha de ser una sola, amb diferents ajustos per a donar resposta a la diversitat de necessitats dels alumnes. El sistema educatiu en conjunt ha de proveir els mitjans necessaris per a proporcionar l'ajuda que cada alumne necessite, dins del context educatiu més normalitzat possible.

Pensar en termes de "necessitats educatives" pot resultar en principi un procés complex, a causa de la manca de tradició en el nostre sistema educatiu. A l'hora de preocupar-se per les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, ha predominat fins a hores d'ara la tendència a la classificació dels alumnes en diferents categories diagnòstiques, basades en els diferents dèficits, que no hi han aportat, no obstant això, la informació suficient per a determinar una intervenció educativa adequada dins del context escolar.

Allò que necessiten els diferents professionals que s'ocuparan de l'educació dels alumnes amb més dificultats per a aprendre és saber quins continguts són adequats i prioritaris per a aqueix alumnat, com enfrontar-se a la tasca d'ensenyar-los-els, quins materials són els més adequats o quin tipus de suport necessiten.

És a dir, cal canviar el punt de mira i traduir "el dèficit" en necessitats educatives: **què, com i en quin moment necessita aprendre i què, com i en quin moment s'ha d'ava-**

luar i quins recursos seran necessaris per al desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge.

Havent arribat en aquest punt, hom pot preguntar-se quan les necessitats educatives comunes a tots els alumnes, que es troben expressades en el currículum escolar, passen a ser especials en un alumne o una alumna en un moment determinat. Podem considerar que:

Un alumne té necessitats educatives especials quan presenta dificultats superiors a la resta dels alumnes per tal d'accedir als aprenentatges que s'assenyalen en el currículum que li correspon per edat (bé per causes internes, per dificultats o mancances en l'entorn socio-familiar o per una història d'aprenentatge desajustada), i necessita, per a compensar les dites dificultats, adaptacions d'accés i/o adaptacions curriculars significatives en diverses àrees d'aqueix currículum.

Aquest canvi terminològic no significa oblidar que algunes dificultats que presenten els alumnes tenen una base biològica. Un exemple evident són les pèrdues visuals o auditives, els problemes motrius o les lesions cerebrals o alteracions genètiques, etcètera, que tenen repercussions en l'aprenentatge. No obstant això, també és cert que determinats alumnes poden tenir necessitats educatives especials, no sols derivades de dèficits psíquics, físics o sensorials sinó com a resultat d'una mala història d'aprenentatge o com a conseqüència de viure en un context socio-familiar de privació.

Tot seguit analitzarem les dimensions fonamentals que delimiten el concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials. És important recordar que, per tal d'arribar a considerar un alumne amb necessitats educatives especials, s'han de tenir en compte els diferents criteris que es desenvoluparan a continuació i, en últim terme, **que aquestes necessitats especials només podran determinar-se després d'un procés d'avaluació ampli de l'alumne i del context escolar i socio-familiar.**

Dimensions fonamentals del concepte de necessitats educatives especials

Dificultats d'aprenentatge

El primer criteri que s'utilitza en el concepte de necessitats educatives especials és que alguns alumnes poden presentar **dificultats superiors a la resta dels alumnes per tal d'accedir als aprenentatges comuns propis de la seua edat**. Brennan (1988) fa una distinció entre les diferències individuals per a aprendre, que són inherents a qualsevol alumne i que poden ser resoltes pels mitjans ordinaris de què disposa el professor, i les dificultats d'aprenentatge que presenta l'alumnat amb necessitats educatives especials, que no poden ser resoltes sense ajudes o recursos extra, bé siguin educatius, psicològics o mèdics.

Per tant, el **criteri fonamental** que s'ha d'utilitzar per tal de determinar si un alumne o una alumna presenta més dificultats d'aprenentatge que els seus companys d'edat ha de basar-se, sobretot, en el fet que **el mateix professorat individualment i col.lectivament haja posat en marxa i esgotat els recursos ordinaris de què disposa (canvis metodològics, materials distints, més temps...) i considere que, a pesar d'això, l'alumne necessita una ajuda extra per a resoldre les dificultats**.

Òbviament, aquesta és una decisió delicada i complexa que aconsella la intervenció dels equips interdisciplinaris de sector o dels orientadors dels centres⁵, una de les funcions específiques dels quals és, precisament, dur endavant aquesta determinació en col.laboració amb el professorat⁶.

En insistir en la necessitat de revisar també les mesures col.lectives que s'hagen posat en marxa per a compensar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, el que estem fent és recordar que l'ensenyament no depèn exclusivament de la voluntat individual de cada profes-

⁵ Cada vegada que apareix la denominació "equips interdisciplinaris" hem de recordar que a la Comunitat Valenciana la figura equivalent és la dels serveis psicopedagògics escolars. Així mateix, cada vegada que apareix la denominació "orientador de centre" cal recordar que aquesta figura no existeix a la Comunitat Valenciana.

⁶ MEC (1992e): *Orientación y tutoría*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

sor sinó també de les mesures col·lectives que des del Projecte Curricular s'hagen pres, i especialment les referides al tractament de la diversitat⁷. Tal com veurem amb detall en els capítols 3 i 4, una organització racional dels suports, dels espais escolars o del temps pot facilitar en gran manera l'atenció a les necessitats especials. La continuïtat metodològica, les seqüències coherents de continguts i el desenvolupament continuat d'una avaluació formativa, que depenen del Projecte Curricular i de la Programació o de les unitats didàctiques, possibiliten reduir sensiblement el nombre i grau de les mesures especials.

Aquestes consideracions fonamenten també la decisió del fet que aquests professionals dels equips interdisciplinars formen part, progressivament, de la Comissió de Coordinació Pedagògica que en cada centre siga responsable de la coordinació dels projectes curriculars d'etapa.

Aleshores, a fi d'ordenar i proporcionar de recursos i mesures curriculars especials, només es consideraran alumnes amb necessitats educatives especials aquells que, una vegada esgotades les mesures anteriors, hagen sigut avaluats d'aquesta manera en el Dictamen d'Escolarització⁸ que, amb aquesta finalitat, hauran de realitzar els equips interdisciplinars de sector o els orientadors dels centres d'Educació Secundària.

D'altra banda, esmentar les necessitats especials referides a les dificultats per a accedir als aprenentatges comuns de la seua edat, expressats en el currículum escolar, **implica una al·lusió explícita al criteri de normalització que ha de presidir tota actuació educativa:** no són només dificultats pròpies d'un dèficit sinó dificultats que, siga quina siga la seua etiologia, fan que la resposta educativa adequada per a la majoria siga per a ells inadequada o insuficient.

A més, prendre com a referència els aprenentatges bàsics de la seua edat permetrà no sols conèixer la distància que separa aquests alumnes dels seus companys sinó, sobretot, tenir presents els aprenentatges bàsics que cal perseguir mitjançant la realització de les modificacions oportunes. D'aquesta manera, és més fàcil assegurar que no es renuncie, a priori, a determinats aspectes que aquests alumnes, malgrat les dificultats, podrien aconseguir. El que es pretén és, en definitiva, augmentar el grau d'expectatives pel que fa a les seues possibilitats.

⁷ MEC (1992c): *Proyecto Curricular*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

⁸ La Conselleria Educació i Ciència regularà els procediments per a l'elaboració del Dictamen d'Escolarització.

Caràcter interactiu i relatiu de les necessitats educatives especials

Una idea fonamental que aporta el concepte de necessitats educatives especials és que les causes de les dificultats no es troben només en l'alumne, pel fet que aquest tinga una deficiència concreta, sinó també en mancances de l'entorn educatiu: en un plantejament educatiu desajustat. Des d'aquest punt de vista, la **"dimensió real" de les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat té un caràcter fonamentalment interactiu**, és a dir, depenen tant de les característiques personals de l'alumne com de les de l'entorn educatiu en què es mou i de la resposta educativa que se li ofereix.

Pensar que les dificultats només es trobem en l'alumne com, per exemple, quan es diu que "és deficient mental i per això té dificultats per a aprendre", comporta generalment **un baix nivell d'expectatives** respecte de les possibilitats d'aquest alumne i **un menor compromís** per part de l'escola per a donar resposta a les dificultats. Al contrari, des d'una concepció interactiva de les dificultats d'aprenentatge, **l'escola té un major compromís a buscar la resposta que pugui eliminar, paliar o compensar, en tant que siga possible, aqueixes dificultats**. Per això, l'avaluació i la intervenció tindran un caràcter més global i no se centraran sols en l'alumne sinó també en el context en el qual es desplega el seu procés de l'aprenentatge.

D'altra banda, partir d'un caràcter interactiu de les dificultats d'aprenentatge ens remet a la idea de la **relativitat de les necessitats educatives especials**, ja que aquestes seran diferents atenent les característiques i la resposta educativa que s'ofereix en cada context educatiu.

Els plantejaments educatius dels diversos contextos no són uniformes. L'organització de la resposta educativa de cada centre pot provocar que s'hi prevegen unes necessitats i no unes altres, i, en conseqüència, que un mateix alumne o alumna pugui tenir més dificultats en una escola que en una altra, depenent del tipus de resposta educativa que s'hi done. Per exemple, els alumnes amb retard mental, per les dificultats derivades de la seua pròpia deficiència, requereixen la utilització de tècniques instructives i materials que afavoresquen l'experiència directa, la mediació dels iguals en determinats aprenentatges, un ambient cooperatiu, reforçar l'esforç, contextualitzar els aprenentatges i seqüències instructives més permenoritzades; unes necessitats que poden estar més cobertes en uns centres que en altres. **Com més rígida i uniforme siga l'oferta educativa d'un centre, més s'intensificaran les necessitats educatives especials de l'alumnat.**

Per tant, **les necessitats especials d'un alumne o una alumna no poden establir-se ni amb caràcter definitiu ni d'una forma determinant**, ja que aquestes varien d'acord amb les condicions i oportunitats que els ofereix el context d'ensenyament/aprenentatge en què es troben en un moment determinat al llarg de l'escolarització. En aqueix sentit, assolix una especial rellevància el seguiment que es faça del procés d'ensenyament/aprenentatge mitjançant l'avaluació contínua.

Així, es podria parlar de necessitats educatives especials en un doble sentit: **les que es deriven directament de la problemàtica de l'alumnat** (per causes internes, com ara les deficiències, a conseqüència de mancances en l'entorn socio-familiar o bé per una història d'aprenentatge desajustada) i **la dimensió real que adquireixen aquestes necessitats d'acord amb el context educatiu actual en què es desplega el procés d'ensenyament/aprenentatge**. Atenent les característiques del context educatiu i la resposta educativa que se li oferesca, algunes de les necessitats derivades de la seua problemàtica poden compensar-se i relativitzar-se o, per contra, accentuar-se. Això vol dir, d'altra banda, que en el millor dels contextos educatius imaginables, determinats alumnes continuarien tenint necessitats educatives especials que, això no obstant, es veurien reduïdes o minimitzades respecte a un altre context en el qual no es feren determinades modificacions per adaptar-se a les característiques de l'alumnat.

Wedell (1980) representa gràficament el caràcter interactiu i, per tant, relatiu de les necessitats educatives especials tal com es mostra en la figura 1.

La part esquerra del quadrat es refereix als recursos i deficiències pròpies del xiquet, com ara habilitats, discapacitats, motivació, etcètera. La dimensió vertical del quadrat indica el balanç resultant com a conseqüència de la interacció compensatòria entre aquests recursos i les deficiències pròpies de l'alumne. Aquest balanç pot ser positiu o negatiu, basant-se en com l'alumne compense, per exemple, una capacitat limitada amb un alt grau de motivació per la tasca. Com més positiu siga aquest balanç, més contribuïran al rendiment final els factors "inherents" a l'alumne.

La dimensió horitzontal del quadrat representa els recursos i les deficiències de l'entorn, com ara uns bons mètodes d'ensenyament o un context empobrit. Com més positiu siga el balanç dels recursos de l'entorn, més contribuïran al rendiment els factors ambientals per mitjà d'una interacció compensatòria.

Un alumne o una alumna amb una deficiència seriosa pot compensar en gran manera les seues dificultats amb l'ajut d'un entorn positiu que li proporcione una resposta adequada i en el qual hi haja recursos suficients. Al contrari, aquestes dificultats s'intensifiquen en un context que ofereix una resposta educativa desajustada o amb recursos insuficients. (Ambdues situacions queden reflectides en els angles inferior dret i esquerre, respectivament).

Però, també un alumne o una alumna amb un bon nivell d'adquisicions pot veure perjudicat el seu rendiment per una inadequació dels recursos i l'entorn educatiu en general (angle superior esquerre), i assolir només un nivell òptim quan tant la seua competència com l'entorn presenten un balanç positiu (angle superior dret).

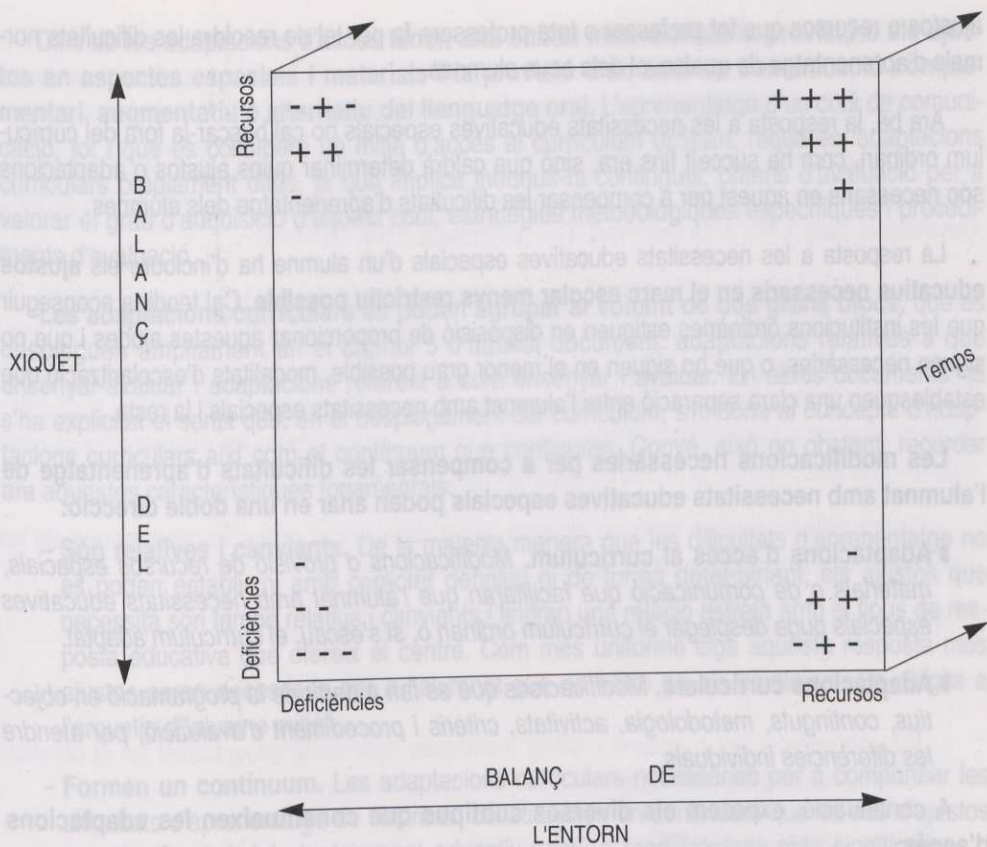


Fig.1 Caràcter interactiu i relatiu de les necessitats educatives especials

La dimensió del temps implica que al llarg del desenvolupament i l'educació de l'alumne poden donar-se diversos nivells d'interacció, atès que tant aquest com el context poden canviar; la qual cosa redunca en la idea de relativitat, pel fet que com en les dificultats d'aprenentatge influeixen diverses variables, aquestes no són mai estàtiques i estan sotmeses a canvis i modificacions constants.

Adaptacions d'accés al currículum i adaptacions curriculars significatives

Com ja s'ha comentat, les dificultats d'aprenentatge que presenten aquests alumnes requereixen més ajuda i/o una ajuda distinta per a ser resoltes, ja que no són suficients els

ajustos o recursos que tot professor o tota professora fa per tal de resoldre les dificultats normals d'aprenentatge de qualsevol dels seus alumnes.

Ara bé, la resposta a les necessitats educatives especials no cal buscar-la fora del currículum ordinari, com ha succeït fins ara, sinó que caldrà determinar quins ajustos o adaptacions són necessaris en aquest per a compensar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes.

La resposta a les necessitats educatives especials d'un alumne ha d'incloure els **ajustos educatius necessaris en el marc escolar menys restrictiu possible**. Cal tendir a aconseguir que les institucions ordinàries estiguen en disposició de proporcionar aquestes ajudes i que no siguin necessàries, o que ho siguin en el menor grau possible, modalitats d'escolarització que estableixen una clara separació entre l'alumnat amb necessitats especials i la resta.

Les modificacions necessàries per a compensar les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials poden anar en una doble direcció:

- ▶ **Adaptacions d'accés al currículum.** *Modificacions o provisió de recursos espacials, materials o de comunicació que facilitaran que l'alumnat amb necessitats educatives especials pugui desplegar el currículum ordinari o, si s'escau, el currículum adaptat.*
- ▶ **Adaptacions curriculars.** *Modificacions que es fan a partir de la programació en objectius, continguts, metodologia, activitats, criteris i procediment d'avaluació, per atendre les diferències individuals.*

A continuació, exposem **els diversos subtipus que constitueixen les adaptacions d'accés:**

- **Espais.** Condicions d'accés, sonorització i lluminositat, per tal d'afavorir el procés d'ensenyament/aprenentatge, la mobilitat i l'autonomia de l'alumnat.
- **Materials.** Adaptació de materials d'ús comú i/o provisió d'instruments específics que poden facilitar el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat i compensar-ne les dificultats: mobiliari, materials i equipaments específics o ajudes tècniques per al desplegament, visió o audició.
- **Comunicació.** Aprenentatge d'un sistema de comunicació complementari, augmentatiu o alternatiu del llenguatge oral. Alguns alumnes no poden comprendre i/o expressar-se mitjançant el llenguatge oral exclusivament, o el seu nivell no és suficient per a comunicar-se adequadament. Aquests alumnes necessiten aprendre i fer servir altres codis de comunicació complementaris, alternatius o augmentatius del llenguatge oral, evitant que això impliqui renunciar a l'aprenentatge.

L'aprenentatge d'aquests sistemes de comunicació facilitarà que els alumnes puguin accedir als plantejaments curriculars ordinaris i els proporcionarà una eina fonamental per a aconseguir no només el desplegament de determinades capacitats i l'aprenentatge de diversos continguts, sinó també la possibilitat d'interactuar i comunicar-se amb els altres.

Dins de les adaptacions d'accés **tenen una entitat molt distinta la provisió o els ajustos en aspectes espacials i materials i la provisió d'un codi de comunicació complementari, augmentatiu o alternatiu del llenguatge oral.** L'aprenentatge d'un codi de comunicació, tot i que es considere un mitjà d'accés al currículum ordinari, requereix adaptacions curriculars pròpiament dites, ja que implica introduir-hi continguts, criteris d'avaluació per a valorar el grau d'adquisició d'aquest codi, estratègies metodològiques específiques i procediments d'avaluació.

Les adaptacions curriculars es poden agrupar al voltant de dos grans blocs, que es despleguen àmpliament en el capítol 5 d'aquest document: adaptacions relatives a què ensenyar-avaluar i adaptacions referent a com ensenyar i avaluar. En altres documents⁹ ja s'ha explicat el sentit que, en el desplegament del currículum, s'hi dóna al concepte d'adaptacions curriculars així com el contínuum que configuren. Convé, això no obstant, recordar ara aquestes característiques fonamentals:

- **Són relatives i canviants.** De la mateixa manera que les dificultats d'aprenentatge no es poden establir ni amb caràcter definitiu ni de forma determinant, els ajustos que necessita són també relatius i canviants i tindran una relació estreta amb el tipus de resposta educativa que ofereix el centre. Com més uniforme siga aquesta resposta més ajustos seran necessaris per a l'alumnat que no entre en els plantejaments dirigits a l'arquetip d'"alumne mitjà".
- **Formen un contínuum.** Les adaptacions curriculars necessàries per a compensar les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat constitueixen un contínuum que va des d'ajustos poc significatius del plantejament educatiu comú a modificacions més significatives, i des d'ajustos temporals a modificacions més permanents. En aquest sentit podem parlar de:
 - ▶ **Adaptacions curriculars no significatives.** Modificacions que es fan, en els diversos elements de la programació dissenyada per a tots els alumnes d'una aula o cicle, per respondre a les diferències individuals, **però que no afecten pràcticament els ensenyaments bàsics del Currículum Oficial.** Comporten, sobretot, diferències quant a plantejaments curriculars establerts per un centre per a tot l'alumnat, però no eliminacions en els aprenentatges considerats bàsics o essencials del Currículum Oficial.

Les adaptacions curriculars no significatives pot requerir-les qualsevol alumne amb necessitats educatives especials o sense. **Precisament, el professor les fa perquè l'alumnat pugui assolir les capacitats expressades en el Currículum Oficial. Són l'estratègia fonamental per a aconseguir la individualització de l'ensenyament** i són, des d'aquesta perspectiva, les accions que hauria de dur a terme qualsevol professor en l'exercici responsable de la seua acció tutorial i orientadora.

⁹ MEC (1992a): *Adaptaciones curriculares*, dins de MEC "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

► **Adaptacions curriculars significatives.** Modificacions que es fan des de la Programació i que impliquen la eliminació d'alguns dels ensenyaments bàsics del Currículum Oficial: objectius, continguts i criteris d'avaluació.

Les adaptacions curriculars significatives, per tant, no sols allunyen l'alumne dels plantejaments curriculars establerts pel centre per a tot l'alumnat, sinó també dels ensenyaments considerats bàsics per a tot l'alumnat d'un determinat àmbit territorial.

És convenient tenir molt present que no tota eliminació dels elements que integren els ensenyaments bàsics del Currículum Oficial (objectius generals d'etapa, objectius generals d'àrea, blocs de continguts i criteris d'avaluació) ha de considerar-se significativa. La eliminació de determinats continguts i/o criteris d'avaluació no es considerarà significativa si no afecta els continguts o capacitats considerades nuclears o essencials en les diferents àrees curriculars, i, per descomptat, si no afecta els objectius generals de l'etapa.

¿Quins criteris podem tenir en compte per a determinar quins aprenentatges de les diverses àrees curriculars són essencials o nuclears?

Podem considerar aprenentatges essencials o nuclears els que:

- Tenen un caràcter més general i s'apliquen a un major nombre de situacions.
- Són necessaris per a aprendre altres continguts i continuar progressant en el coneixement de cada àrea curricular.
- Tenen una major aplicació en la vida social.

També ens poden servir d'ajut per a determinar quins aprenentatges són més essencials en cada àrea curricular, els criteris d'avaluació determinats per l'Administració educativa, ja que en aquests s'apleguen aspectes que, si no s'aconsegueixen, obstaculitzaran l'aprenentatge de l'alumnat.

Ara bé, allò que realment ha de guiar la consideració sobre si un alumne té necessitats educatives és que requeresca adaptacions d'accés i/o adaptacions curriculars significatives en diverses àrees del currículum que li coresponga segons l'edat.

L'empara legal de les necessitats educatives especials ha de servir per a intentar garantir, a l'alumnat que té dificultats més grans i més greus per a aprendre, un currículum el més ampli, equilibrat i rellevant possible, i assegurar a l'alumnat que necessita mesures especials d'accés al currículum que aquestes han d'estar disponibles. Pensar que, des del punt de vista de l'ordenació acadèmica, seria positiu que més alumnes (com ara els que tenen dificultats d'aprenentatge menys greus) foren considerats com a alumnes que tenen necessitats educatives especials, porta a fer recaure de nou sobre l'alumnat, individualment considerat, les mesures d'adaptació curricular i a reduir les possibilitats de revisar, i si s'escau millorar, les condicions del context escolar susceptibles de compensar aquestes dificultats.

Per últim, convé que no oblidem que el fet que un alumne amb necessitats educatives especials siga objecte d'adaptacions significatives, no implica necessàriament que no puga ser promogut al cicle o etapa següent o que no puga aconseguir un títol de l'ensenyament obligatori, ja que encara que aquestes adaptacions afecten distints elements dels ensenyaments prescriptius, pot arribar a entendre's que aquest alumne ha assolit, en els aspectes importants, les capacitats bàsiques de l'etapa que són, al capdavall, el referent essencial per a la titulació.

Cal recordar, aleshores, que la necessitat d'adaptacions curriculars significatives, juntament amb les d'accés, són un criteri fonamental per a determinar que un alumne presenta necessitats educatives especials; això no obstant, a l'hora de planificar la resposta educativa que aquests alumnes necessiten, s'han de tenir en consideració totes les adaptacions que requeresquen per a compensar les seues dificultats, siguen o no significatives, tal com s'exposarà àmpliament en el capítol 5 d'aquest document.

El procés de resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials des del currículum

- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en el Currículum Oficial
- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en el Projecte Curricular d'Etapa
- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula
- ▶ Adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials
- ▶ De les adaptacions curriculars al Projecte Curricular d'Etapa

Els alumnes amb necessitats educatives especials en el Currículum Oficial

CAPÍTOL 2

Fins a hores d'ara la pràctica generalitzada davant un alumne amb necessitats educatives especials ha consistit a elaborar programes de desenvolupament individual (PDI) dissenyats a compensar les dificultats per tal d'optimitzar-ne el desenvolupament a partir d'una proposta curricular paral·lela al currículum oficial dels alumnes, com ara el *Diseño Curricular para la Elaboración de Programas de Desarrollo Individual* de l'Institut Nacional d'Educació Especial, 1983.

Aquesta pràctica ha posat en relleu que la intervenció centrada bàsicament en l'alumne, i des d'un currículum distint al dels seus companys, és insuficient per a aconseguir l'equilibri necessari entre el màxim desenvolupament de les possibilitats d'aquests i la participació activa en les distintes activitats de la vida escolar.

El procés de resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials des del currículum

L'existència de currículums paral·lels per a planificar la resposta educativa per a un alumne amb necessitats educatives especials, desenvolupats en un moment determinat de la pràctica educativa, en el seu caràcter únic i centralitzat, ofereix oportunitats de variació per a donar resposta a contextos i a alumnes amb necessitats educatives i peculiaritats específiques, en detriment d'altres de caràcter afeciu, social, motor, etc., que de vegades són fonamentals per a determinats alumnes. D'altra banda, no s'ha d'oblidar que els alumnes amb necessitats educatives especials estan integrats en el sistema educatiu ordinari.

- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en el Currículum Oficial
- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en el Projecte Curricular d'Etapa
- ▶ L'alumnat amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula
- ▶ Adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials
- ▶ De les adaptacions curriculars al Projecte Curricular d'Etapa

El punt de partida per a donar resposta als alumnes amb necessitats educatives especials no és un currículum paral·lel (com el *Diseño Curricular para la Elaboración de*

Els alumnes amb necessitats educatives especials en el Currículum Oficial

Fins a hores d'ara la pràctica generalitzada davant un alumne amb necessitats educatives especials ha consistit a elaborar programes de desenvolupament individual (PDI), adreçats a compensar les dificultats per tal d'optimitzar-ne el desenvolupament i **elaborats generalment a partir d'una proposta curricular paral·lela al currículum ordinari establert per a tots els alumnes**, com ara el *Diseño Curricular para la Elaboración de Programas de Desarrollo Individual* de l'Institut Nacional d'Educació Especial, 1983.

Aquesta pràctica ha posat en relleu que la intervenció centrada bàsicament en l'alumne, i des d'un currículum distint al dels seus companys, és insuficient per a aconseguir l'equilibri necessari entre el màxim desenvolupament de les possibilitats d'aquests i la participació activa en les distintes activitats de la vida escolar.

A més ja hem esmentat, en tractar el caràcter interactiu de les necessitats educatives especials, la pertinència de realitzar modificacions d'alguns aspectes del context educatiu que generen o intensifiquen les dificultats de l'aprenentatge dels alumnes.

L'existència de currículums paral·lels per a planificar la resposta educativa per a un alumne amb necessitats educatives especials era necessària en un moment determinat de la nostra història educativa per les pròpies característiques del Currículum Oficial (*Programas Renovados*). Aquest currículum, pel seu caràcter tancat i centralitzat, oferia escasses possibilitats de variació per a donar resposta a contextos i a alumnes amb necessitats educatives i peculiaritats diferents. Així mateix, hi tenien més importància els continguts que desenvolupen capacitats de tipus cognitiu en detriment d'altres de caràcter afectiu, social, motor, etc., que de vegades són fonamentals per a determinats alumnes. D'altra banda, no s'ha d'oblidar que els *Programas Renovados* es dissenyaren en un moment en què els alumnes amb necessitats educatives especials no estaven integrats en el sistema educatiu ordinari.

El que es pretén ara és canviar el tipus de resposta educativa per a aquests alumnes en una doble vessant:

- El focus d'atenció no és solament l'alumne, com en el cas dels PDI, sinó també el context d'ensenyament/aprenentatge: el centre i l'aula.
- El punt de partida per a donar resposta als alumnes amb necessitats educatives especials no és un currículum paral·lel (com el *Diseño Curricular para la Elaboración de*

Programas de Desarrollo Individual de l'Institut Nacional d'Educació Especial), sinó el currículum ordinari: Currículum Oficial, projectes curriculars d'etapa i programacions d'aula.

Si en el Currículum Oficial s'expressen les capacitats bàsiques que tot alumne ha de desenvolupar per a ser un membre útil i actiu en el seu marc sòcio-cultural de referència, l'escola ha d'intentar, per tots els seus mitjans, d'ajudar a tots els alumnes a desenvolupar aquestes capacitats en la mesura de les possibilitats d'aquests.

Per tant, l'objectiu fonamental ha de ser sempre aconseguir la major participació possible d'aquests alumnes en el currículum ordinari, atenent alhora les necessitats específiques i individuals per mitjà de les mesures d'adaptació i diversificació curricular.

Aquest objectiu s'afavoreix amb l'actual plantejament curricular en què les adaptacions i la diversificació curriculars, juntament amb l'optativitat, constitueixen les estratègies fonamentals per a donar resposta a diferents capacitats, interessos i motivacions per a aprendre i, per consegüent, per a individualitzar l'ensenyament. Així ho preveuen els articles 36 i 37 del capítol 5 de la LOGSE.

Art.36.1: "El sistema educatiu posseirà els recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguen assolir, dins del mateix sistema, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes."

Art.37.1: "...Els centres hauran de tenir la corresponent organització escolar i realitzar les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per tal de facilitar als alumnes l'assoliment dels objectius assenyalats. Les condicions físiques i materials dels centres s'adequaran a les necessitats d'aquests alumnes".

En els reials decrets 1344 i 1345, de 6 de setembre, pels quals s'estableixen els currículums de l'Educació Primària i Secundària¹⁰ respectivament, aquests aspectes s'arreglen en els articles següents:

Art.12.1: "En l'Educació Primària podran realitzar-se adaptacions curriculars que s'aparten significativament dels continguts i criteris d'avaluació del currículum, adreçades als alumnes amb necessitats educatives especials".¹¹

Art.17.1: "En l'Educació Secundària Obligatòria podran realitzar-se adaptacions curriculars que s'aparten significativament del currículum, adreçades a alumnes amb necessitats educatives especials".¹²

¹⁰ En els decrets 20/1992, de 17 de febrer, i 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pels quals s'estableixen els currículums de l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana.

¹¹ Art.11.1 del Decret pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària.

¹² Art 14.1 del Decret pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria.

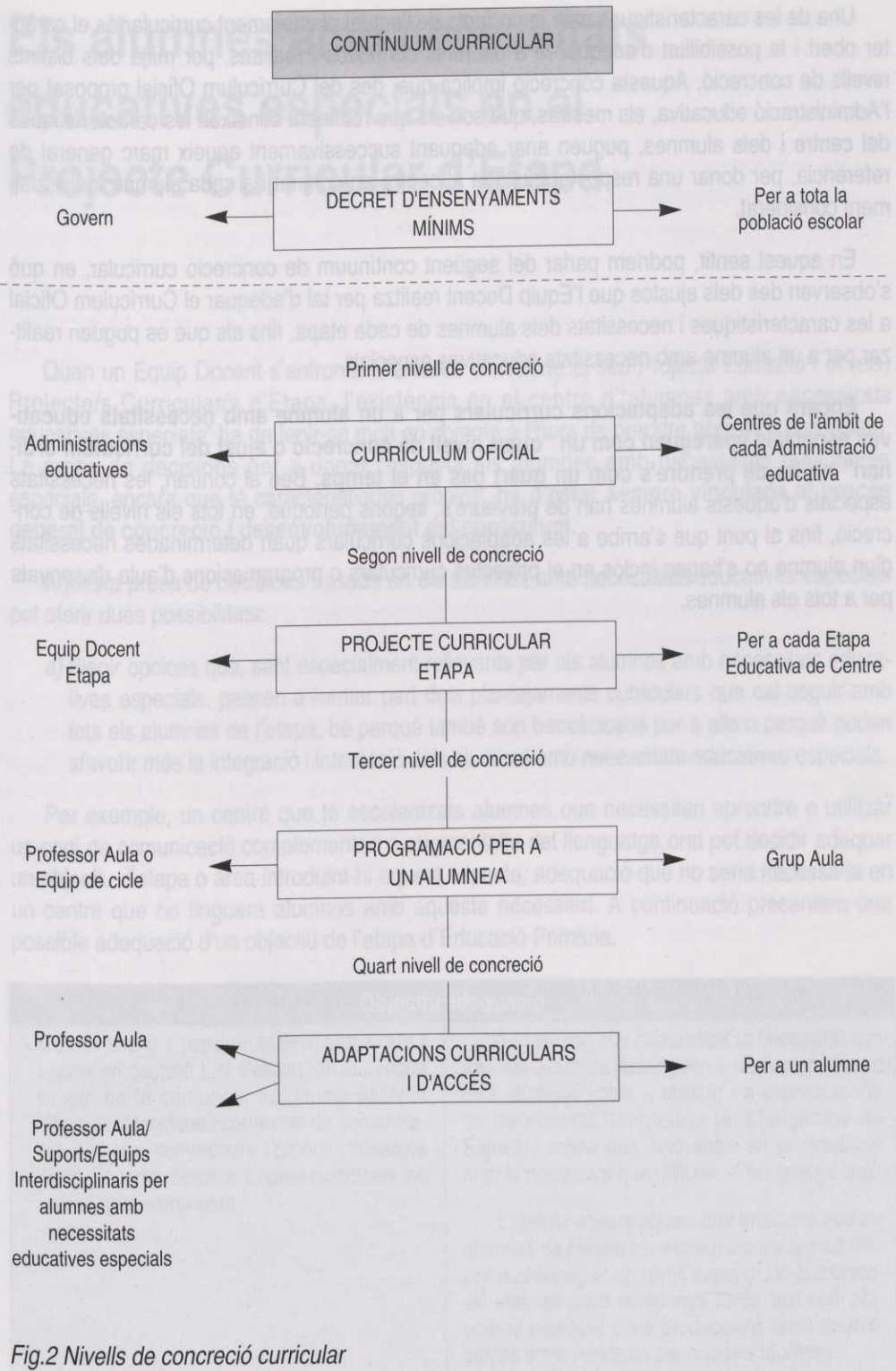


Fig.2 Nivells de concreció curricular

Una de les característiques més importants de l'actual plantejament curricular és el caràcter obert i la possibilitat d'adequar-lo a diferents contextos i realitats, per mitjà dels distints nivells de concreció. Aquesta concreció implica que, des del Currículum Oficial proposat per l'Administració educativa, els mestres, que són els que realment coneixen les característiques del centre i dels alumnes, puguen anar adequant successivament aqueix marc general de referència, per donar una resposta ajustada al centre en conjunt i a cada alumne individualment considerat.

En aquest sentit, podríem parlar del següent continuïm de concreció curricular, en què s'observen des dels ajustos que l'Equip Docent realitza per tal d'adequar el Currículum Oficial a les característiques i necessitats dels alumnes de cada etapa, fins als que es puguen realitzar per a un alumne amb necessitats educatives especials.

Encara que les adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials apareguen com un "quart nivell de concreció o ajust del currículum ordinarí" no ha de prendre's com un quart pas en el temps. Ben al contrari, les necessitats especials d'aquests alumnes han de preveure's, segons pertoque, en tots els nivells de concreció, fins al punt que s'arribe a les adaptacions curriculars quan determinades necessitats d'un alumne no s'hagen inclòs en el projectes curriculars o programacions d'aula dissenyats per a tots els alumnes.

En els reials decrets 1344/1992 i 1354/1992 de 17 de febrer i 30 de març de 1992, respectivament, de l'Educació Primària i Secundària Obligatòria, s'estableixen les adaptacions curriculars en els articles següents:

Art. 12.1: "En l'Educació Primària i Secundària Obligatòria, les adaptacions curriculars consistiran en la modificació dels continguts i dels criteris d'avaluació i dels processos d'aprenentatge i d'ensenyament, de manera que s'adequaran a les necessitats dels alumnes amb necessitats educatives especials."

En els reials decrets 1344/1992, de 17 de febrer, i 1354/1992, de 30 de març, de 1992, de l'Educació Primària i Secundària Obligatòria, s'estableixen les adaptacions curriculars en els articles següents:

Art. 11.1: "En l'Educació Primària i Secundària Obligatòria, les adaptacions curriculars consistiran en la modificació dels continguts i dels criteris d'avaluació i dels processos d'aprenentatge i d'ensenyament, de manera que s'adequaran a les necessitats dels alumnes amb necessitats educatives especials."

Els alumnes amb necessitats educatives especials en el Projecte Curricular d'Etapa

Quan un Equip Docent s'enfronta a la tasca d'elaborar el seu Projecte Educatiu i el (els) Projecte/s Curricular/s d'Etapa, l'existència en el centre d'"alumnes amb necessitats educatives especials" ha de tenir-se molt en compte a l'hora de prendre decisions curriculars. La presa de decisions per a donar resposta als alumnes amb necessitats educatives especials, encara que té característiques pròpies, **ha d'estar sempre vinculada al procés general de concreció i desenvolupament del currículum.**

Aquesta presa de decisions basada en els alumnes amb necessitats educatives especials pot oferir dues possibilitats:

- a) Elegir opcions que, sent especialment rellevants per als alumnes amb necessitats educatives especials, passen a formar part dels plantejaments curriculars que cal seguir amb tots els alumnes de l'etapa, bé perquè també són beneficiosos per a ells o perquè poden afavorir més la integració i interacció dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Per exemple, un centre que té escolaritzats alumnes que necessiten aprendre o utilitzar un codi de comunicació complementari o augmentatiu del llenguatge oral pot decidir adequar un objectiu d'etapa o àrea introduint-hi aquest aspecte, adequació que no seria necessària en un centre que no tinguera alumnes amb aquesta necessitat. A continuació presentem una possible adequació d'un objectiu de l'etapa d'Educació Primària.

Objectiu adequació

- Comprendre i produir missatges orals i escrits en castellà i, si s'escau, en la llengua pròpia de la comunitat autònoma atenent diferents intencions i contextos de comunicació, així com comprendre i produir missatges orals i escrits senzills i contextualitzats en una llengua estrangera.

Aquest objectiu comparteix la necessitat que tots els alumnes entenguin i respecten el dret dels alumnes sords a utilitzar i a expressar-s'hi un determinat llenguatge (el Llenguatge de Signes), sense que això entre en contradicció amb la necessitat que utilitzen el llenguatge oral.

L'interés envers aqueix dret implicarà que els alumnes de l'etapa aprenguen alguns signes útils per a aconseguir un nivell superior de comunicació amb els seus companys sords, així com afavorir el respecte a les produccions orals de missatges orals realitzats per aquests alumnes.

En aquesta adequació es veu clarament com certs aspectes rellevants per als alumnes sords s'hi incorporen per a tots els alumnes, si bé amb diferent grau d'exigència, pel que fa, per exemple, a l'aprenentatge del Llenguatge de Signes. S'hi inclou, a més, el respecte envers les produccions orals d'aquests alumnes.

De la mateixa manera, quan es desenvolupen els continguts proporcionats per l'Administració educativa, s'hi podran introduir continguts, per a tots els alumnes d'un cicle o una etapa, sobre aquests sistemes de comunicació o sobre valors, normes i actituds envers els alumnes sords.

- b) Una segona possibilitat és prendre decisions per al col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials que no repercuten en els plantejaments curriculars que se seguiran amb tots els alumnes.

Seguint l'exemple anterior, un equip docent pot no decidir que tots els alumnes d'una etapa o cicle aprenguen mínimament un sistema de comunicació complementari o augmentatiu del llenguatge oral, i fer-ho només en el cas del col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Òbviament, la primera decisió afavoreix més la integració d'aquests alumnes, ja que els permet més possibilitats de comunicació i interacció amb els seus companys, mentre que en la segona aquesta possibilitat de comunicació es restringeix només als primers.

En qualsevol cas, els alumnes amb necessitats educatives especials han d'estar presents en les decisions que s'adopten en tots els elements que configuren el Projecte Curricular d'Etapa. Aquest aspecte es desenvoluparà amb més aprofundiment en el capítol 3 d'aquesta guia.

| Objectiu adequació | |
|---|---|
| <p>Assolir objectius comuns i específics que tinguin en compte les necessitats dels alumnes sords i els seus companys amb necessitats educatives especials.</p> <p>Assolir objectius comuns i específics que tinguin en compte les necessitats dels alumnes sords i els seus companys amb necessitats educatives especials.</p> | <p>Compartir i produir coneixements i actituds que tinguin en compte les necessitats dels alumnes sords i els seus companys amb necessitats educatives especials.</p> <p>Compartir i produir coneixements i actituds que tinguin en compte les necessitats dels alumnes sords i els seus companys amb necessitats educatives especials.</p> |

Els alumnes amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula

De nou, quan el professor ajuste en la programació els plantejaments curriculars previstos per al cicle a les peculiaritats i necessitats dels alumnes, ha de tenir en compte les d'aquells que presenten necessitats educatives especials.

En aquest moment del procés podem trobar-nos amb dues situacions diferents:

a) Que en el Projecte Curricular d'Etapa no s'hagen previst suficientment determinades decisions tenint presents els alumnes amb necessitats educatives especials. En aquesta situació, el professor d'aula pot elegir determinades opcions per tal de compensar certes necessitats educatives especials dels seus alumnes.

Seguint l'exemple que hem tractat en el Projecte Curricular d'Etapa, si en aquest àmbit no es decideix incorporar l'aprenentatge d'un sistema de comunicació complementari al llenguatge oral, encara que s'haja pres un altre tipus de decisions tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials, el professor d'aula pot decidir incorporar-lo en la seua Programació per a tots els alumnes.

b) Que en el Projecte Curricular d'Etapa s'hagen pres determinades opcions que cal ajustar o matisar més per raó de les peculiaritats que presenten els alumnes amb necessitats educatives especials de l'aula.

Suposem que en elaborar el Projecte Curricular d'Etapa, un equip docent arriba a establir en l'Àrea de Coneixement del Medi per al segon cicle, en relació amb el bloc de continguts, tenint en compte les necessitats educatives especials dels alumnes, l'objectiu següent: "El coneixement de si mateix".¹³

"Identificar i localitzar els principals òrgans del cos, relacionar-los amb la funció que realitzen, conèixer i practicar alguns hàbits relacionats amb la higiene i analitzar les dificultats que poden produir en les persones les disfuncions o deficiències d'aquests òrgans."

¹³ En el currículum de la Comunitat Valenciana, el bloc de continguts corresponent és "L'ésser humà i la salut".

Si en l'aula hi ha cap alumne amb una deficiència visual o motora, es podrà concretar encara més l'objectiu anterior amb el que segueix:

“Analitzar quins obstacles troben aquests alumnes en moure's i orientar-se dins del centre i de l'aula, i idear solucions per tal d'eliminar-los o compensar-los”.

En l'àmbit de l'aula adquireixen una rellevància especial les decisions referides a com ensenyar i avaluar, ja que aquestes facilitaran en gran manera que els alumnes amb necessitats educatives especials puguin tenir una major participació en la dinàmica de l'aula. Aquest aspecte es desenvoluparà àmpliament en el capítol 4 d'aquesta guia.

¹² En el currículum de Comunitat Valenciana, el bloc de continguts corresponent és: "Estar furtiu i la salut".

Adaptacions curriculars per a alumnes amb necessitats educatives especials

El rang d'adequacions o concreció curricular descrit anteriorment, per a arribar a proporcionar una resposta educativa totalment ajustada a les necessitats educatives.

No obstant això, encara que s'haja projectat un procés adequat intentant preveure la diversitat i les necessitats educatives especials dels alumnes en els nivells superiors de concreció del currículum, és obvi que una programació es planifica per a un grup d'alumnes i és impossible tenir en compte totes i cadascuna de les necessitats dels alumnes individualment considerats. **És en aquest punt, on l'actual plantejament curricular ens ofereix, com ja hem observat, la possibilitat de realitzar adaptacions curriculars de diferent grau per tal d'individualitzar i ajustar l'ensenyament a diferents necessitats, capacitats, ritmes i interessos per a aprendre.**

Cal no oblidar que no sols els alumnes amb necessitats educatives especials, sinó tots els alumnes, tenen necessitats, capacitats i interessos distints, que es tradueixen en nivells d'aprenentatge diferents. Per tant, **qualsevol alumne o grup d'alumnes dins de l'aula pot requerir ajustos o adaptacions curriculars per a compensar les dificultats i accedir als aprenentatges considerats bàsics per l'Administració educativa.**

De nou, els ajustos o adaptacions curriculars i d'accés al currículum necessaris per a compensar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes estaran condicionats per una doble situació de partida, que farà que les modificacions siguin més o menys nombroses o significatives.

- a) Que el professor no haja elegit determinades opcions per la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials en la seua aula.

Continuant l'exemplificació del codi de comunicació complementari o augmentatiu del llenguatge oral, si el professor no decideix incorporar-lo als plantejaments curriculars de l'aula, el que és evident és que **aquesta decisió serà irrenunciable quan ens trobem davant de l'alumne amb necessitats educatives especials individualment considerat.**

- b) Encara que el professor haja pres determinades decisions que incloguen les necessitats educatives especials dels alumnes en els plantejaments curriculars que se seguiran amb tots els alumnes, caldrà fixar un nivell superior d'aprofundiment per als alumnes amb necessitats educatives especials, o fer-hi altres adaptacions que és impossible preveure en els plantejaments curriculars que se seguiran amb tots els alumnes de l'aula.

Continuant l'exemplificació anterior, encara que el professor considere l'aprenentatge d'un codi de comunicació complementari o augmentatiu del llenguatge oral per a tots els alumnes, és obvi que els qui presenten necessitats educatives especials hauran d'aprendre'l amb el mateix aprofundiment amb què la resta d'alumnes aprenen el llenguatge oral, però tenint en compte, no obstant això, que no és possible exigir a aquests que aprenguen l'altre codi de la mateixa manera que l'alumnat amb necessitats educatives especials.

ensenyar i avaluar ja que aquestes necessitats són més grans que les dels alumnes amb necessitats educatives especials i podrien impedir una major participació en la dinàmica de l'aula. Aquest aspecte es desenvoluparà àmpliament en el capítol 4 d'aquesta guia.

No obstant això, encara que s'haja projectat un procés d'ensenyament i d'aprenentatge amb diversitat i les necessitats educatives especials dels alumnes en els nivells superiors de con- creció del currículum, és obvi que una programació es planifica per a un grup d'alumnes i és impossible tenir en compte totes i cadascuna de les necessitats dels alumnes individualment considerats. És en aquest punt on l'actual plantejament curricular ens ofereix, com ja hem observat, la possibilitat de realitzar adaptacions curriculars de diferent grau per tal d'individualitzar i ajustar l'ensenyament a diferents necessitats, capacitats, ritmes i interessos per a aprendre.

Cal no oblidar que no són tots els alumnes amb necessitats educatives especials, sinó tots els alumnes, tenen necessitats, capacitats i interessos diferents, que es tradueixen en nivells d'aprenentatge diferents. Per tant, qualsevol alumne o grup d'alumnes dins de l'aula pot requerir ajustos o adaptacions curriculars per a compensar les dificultats i accedir als aprenentatges considerats bàsics per l'Administració educativa.

De nou, els ajustos o adaptacions curriculars i d'accés al currículum necessaris per a com- pensar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes estan condicionats per una doble situació de partida, que farà que les modificacions siguin més o menys nombroses o significatives.

a) Que el professor no hagi elegit determinades opcions per la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials en la seva aula.

Continuant l'exemplificació del codi de comunicació complementari o augmentatiu del lan- guatge oral, si el professor no decideix incorporar-lo als plantejaments curriculars de l'aula, el que és evident és que aquesta decisió serà irrenunciable quan ens trobem davant de l'alumne amb necessitats educatives especials individualment considerat.

b) Encara que el professor hagi pres determinades decisions que inclouen les neces- sitats educatives especials dels alumnes en els plantejaments curriculars que se segu- ran amb tots els alumnes, caldrà fixar un nivell superior d'aprofundiment per als alum- nes amb necessitats educatives especials, o fer-li altres adaptacions que és impossi- ble preveure en els plantejaments curriculars que se seguiran amb tots els alumnes de l'aula.

De les adaptacions curriculars al Projecte Curricular d'Etapa

El rang d'adequacions o concreció curricular descrit anteriorment, per a arribar a proporcionar una resposta educativa totalment ajustada a les necessitats educatives especials de l'alumnat, assegura que es despleguen al màxim els principis de normalització i individualització dels processos d'ensenyament/aprenentatge. Establir nivells progressius d'adequació curricular permet resoldre determinats problemes d'aprenentatge que, moltes vegades, són resultat de deficiències de l'ensenyament i ens permeten preveure determinades necessitats educatives especials en els plantejaments curriculars ordinaris, tot afavorint així una major normalització i integració d'aquests alumnes en la dinàmica escolar.

Perquè les necessitats educatives especials de l'alumnat siguin tingudes en compte adequadament en els projectes curriculars, en les programacions d'aula i en els programes individualitzats que necessiten, és fonamental la intervenció dels diferents professors i professionals de suport en aquesta planificació com uns membres més de l'Equip Docent. Els que fan aquesta tasca de suport poden aportar-hi altres perspectives i un major coneixement, en molt casos, de les necessitats d'aquests alumnes. A més a més, aquest treball conjunt facilitarà una major entesa i unificació de criteris, que afavoriran una actuació coordinada i coherent envers els alumnes amb necessitats educatives especials.

Juntament amb aquests, i tal com ja hem assenyalat, els professionals dels equips interdisciplinars o, si s'escau, els orientadors dels centres han de col·laborar amb el professorat, individualment i col·lectivament considerat, en els processos de planificació i presa de decisions quant a les adaptacions curriculars referides a aquests alumnes.

No obstant això, **el procés deductiu plantejat no es tan líneal en la pràctica.** És evident que no podem esperar que es tinguin en compte determinats aspectes necessaris per a aquests alumnes en els plantejaments curriculars ordinaris de l'etapa o l'aula, abans de donar-los una resposta educativa individualitzada, perquè podria passar molt de temps i no tenir-la.

Es tracta més aviat d'un **procés dinàmic d'anada i tornada o de presa de decisions paral·lela entre els diferents nivells d'adequació o concreció curricular.** És a dir, hi ha també una **estratègia de baix cap amunt**, que consisteix en el fet que, una vegada s'hagen decidit determinades adaptacions curriculars i/o d'accés per a un alumne o una alumna amb necessitats educatives especials, algunes d'aquestes poden, amb els temps, anar incorporant-se a les programacions d'aula o als projectes curriculars d'etapa.

Si continuem abordant l'exemple que ens ha servit de fil conductor per a desenvolupar aquest procés, ens trobem que si per a un alumne sord o amb una deficiència motora s'han realitzat adaptacions curriculars i d'accés per a cobrir la necessitat d'aprendre i utilitzar un sistema complementari o augmentatiu del llenguatge oral, és molt probable que, en passar un temps, el professor d'aula s'adone que si la resta de companys no empren mínimament aquest codi, aquests alumnes tindran molt limitades les possibilitats de comunicació i interacció. Caldrà esperar, aleshores, que decideasca incorporar-hi l'aprenentatge d'aquest codi com un contingut d'ensenyament/aprenentatge per a tots els alumnes de l'aula, encara que amb diferent grau de complexitat.

També es molt probable que la necessitat manifestada per aquest professor siga compartida per altres professors del mateix cicle o d'altres cicles que tenen alumnes amb la mateixa necessitat, i es decideasca al seu moment incorporar aquest contingut en el Projecte Curricular d'Etapa.

Aquesta doble estratègia que hem comentat en el procés de desenvolupament del currículum és la que ara volem reflectir en l'esquema de la pàgina següent.

En els capítols següents desenvolupem, de manera més detallada, el procés general de resposta als alumnes amb necessitats educatives especials descrit en aquest capítol.

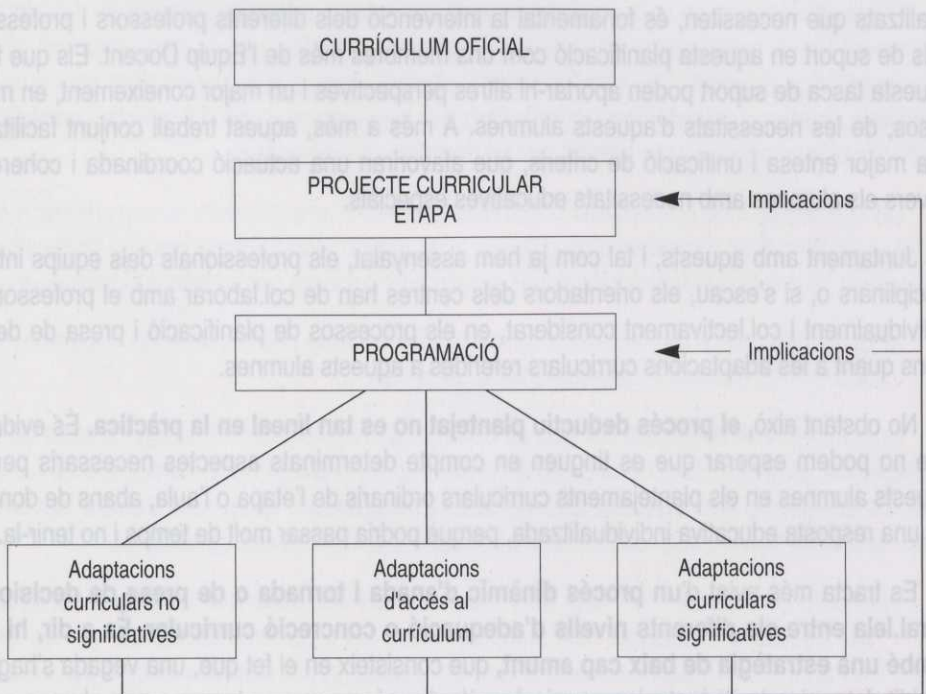


Fig.3 Estratègia d'adequació del currículum ordinari d'acord amb els ajustos individuals que es realitzen per a un alumne amb necessitats educatives especials.

Projecte Educatiu i Curricular d'Etapa

Des de l'actual plantejament educatiu, els centres tenen un grau superior d'autonomia en la presa de decisions quant a la planificació de l'acció educativa més adequada a la seva realitat. La qualitat de l'ensenyament exigeix que cada equip docent planifiqui conscientment el procés que cal seguir amb els alumnes, implicant-hi els diferents membres de la comunitat educativa.

A partir de la nova configuració del sistema educatiu establerta en la LOGSE i el posterior desenvolupament normatiu d'aquesta, podem parlar de diversos processos de presa de decisions en un centre, que es diferenciaren per la distinta naturalesa dels elements, la finalitat i les persones implicades en l'elaboració i/o revisió. Aquests processos, que es reflecteixen en diferents documents, són els següents:

- Projecte Educatiu
- Projecte Curricular d'Etapa
- Programació General de Centre, de caràcter anual

CAPÍTOL 3

Tot seguit analitzarem molt breument aquests processos¹, per a determinar-nos en un segon moment en l'elaboració del Projecte Educatiu i, especialment, en el Projecte Curricular, tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials.

La implicació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en la planificació educativa del centre

Les funcions bàsiques del Projecte Educatiu són:

- ▶ Projecte Educatiu i Projecte Curricular d'Etapa
- ▶ Aspectes importants per a l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa
- ▶ Possibles decisions en el Projecte Curricular d'Etapa segons l'alumnat amb necessitats educatives especials

¹ Un tractament més extensiu d'aquests processos el trobarem en MEC (1992a): Projecte Curricular, dins de MEC, "Materials para la Reforma Educativa Primaria", Madrid.

Projecte Educatiu i Curricular d'Etapa

Des de l'actual plantejament educatiu, els centres tenen un grau superior d'autonomia en la presa de decisions quant a la planificació de l'acció educativa més adequada a la seua realitat. La qualitat de l'ensenyament exigeix que cada equip docent planifiqui conjuntament el procés que cal seguir amb els alumnes, implicant-hi els diferents membres de la comunitat educativa.

A partir de la nova configuració del sistema educatiu establerta en la LOGSE i el posterior desenvolupament normatiu d'aquesta, podem parlar de diversos processos de presa de decisions en un centre, que es diferenciaren per la distinta naturalesa dels elements, la finalitat i les persones implicades en l'elaboració i/o revisió. Aquests processos, que es reflecteixen en distints documents, són els següents:

- Projecte Educatiu.
- Projecte Curricular d'Etapa.
- Programació General de Centre, de caràcter anual.

Tot seguit analitzarem molt breument aquests processos¹⁴, per a detenir-nos en un segon moment en l'elaboració del Projecte Educatiu i, especialment, en el Projecte Curricular, tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials.

- **Projecte Educatiu.** És el document en què s'arplega el procés de presa de decisions assumides per tota la comunitat escolar, quant a les opcions educatives bàsiques i l'organització general del centre.

Les funcions bàsiques del Projecte Educatiu són:

- ▶ Proporcionar un marc de referència a la institució escolar que permeta l'actuació coordinada i coherent de tots els membres de la comunitat escolar amb els principis bàsics que caracteritzen el centre.
- ▶ Orientar l'elaboració dels projectes curriculars d'etapa.
- ▶ Facilitar l'avaluació, pel que fa a la concepció educativa que es vol desenvolupar en el centre, i el funcionament d'aquest.

¹⁴ Un tractament més exhaustiu d'aquests processos el trobarem en MEC (1992c): *Proyecto Curricular*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

L'elaboració del Projecte Educatiu ha de realitzar-se després d'un ampli coneixement de les característiques del centre i del context socio-cultural en què està immers. Els elements que constitueixen el Projecte Educatiu¹⁵ són:

- Opcions educatives bàsiques o principis d'identitat.
- Objectius generals de centre.
- Relacions de col.laboració entre els diferents col.lectius que intervenen en l'educació.
- Estructura organitzativa.

L'aprovació i revisió del Projecte Educatiu correspon al Consell Escolar, on es troben integrats tots els representants de la comunitat educativa.

- **Projecte Curricular d'Etapa.** Consisteix a concretar i adequar el Currículum Oficial a les peculiaritats i necessitats de l'alumnat de cada etapa educativa i a les característiques i exigències del context socio-cultural del centre. Les funcions bàsiques del Projecte Curricular són:

- ▶ Adequar i concretar les prescripcions previstes en el Currículum Oficial a la realitat de cada centre.
- ▶ Traduir en intervenció didàctica les opcions educatives del Projecte Educatiu.
- ▶ Millorar la competència docent per mitjà de la reflexió sobre la pràctica.
- ▶ Assegurar la coherència, progressió i continuïtat de la intervenció educativa que se seguirà amb el conjunt d'alumnes de cada etapa educativa.
- ▶ Servir d'instrument de formació permanent del professorat.

Les decisions del Projecte Curricular d'Etapa, que tractarem amb més aprofundiment més endavant, afecten el què, com i quan ensenyar i avaluar, i són competència de l'Equip Docent.

Tot centre tindrà, per tant, un projecte educatiu i tants projectes curriculars com etapes educatives tinga el centre.

- **Programació General Anual.** És el document en què es reflecteixen els canvis que es produiran cada curs escolar en el Projecte Educatiu i/o Curricular, així com les decisions que necessàriament han de prendre's anualment. Els elements de les programacions anuals són¹⁶:

- Activitats complementàries.

¹⁵ M.E.C. (1992c): *Proyecto Curricular*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

¹⁶ M.E.C. (1992c): *Proyecto Curricular*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

- Horari general del centre.
- Memòria administrativa.
- Modificacions que es considere oportú introduir en el Projecte Educatiu i/o Curricular d'Etapa.

Quan un centre s'enfronta a la tasca d'elaborar el Projecte Educatiu i el/s projecte/s curricular/s, els alumnes amb necessitats educatives especials han d'estar presents en la presa de decisions de tots els elements que constitueixen ambdós processos, com una variable rellevant de la realitat del centre.

Com hem esmentat més amunt, les decisions del Projecte Educatiu s'han de traduir didàcticament en els projectes curriculars d'etapa, com a única via que assegure que les opcions educatives bàsiques es materialitzen en la pràctica i constitueixen un vertader procés d'aprenentatge per als alumnes. A continuació abordarem un possible exemple, que ens servirà per a il·lustrar aquest procés des de la perspectiva dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Imagineu que un centre ha establert en el Projecte Educatiu el següent principi, com a caracteritzador del model educatiu que pretén desplegar: **“Desenvolupar una educació no discriminatòria que compense les dificultats dels alumnes i respecte les diferències individuals, degudes a distintes capacitats, interessos, o socio-econòmiques i culturals”**.

Avaluar el grau d'aconseguit d'aquest principi implica fer-lo operatiu en diferents objectius. Un mateix principi educatiu es pot concretar en cada centre en objectius diferents. Un exemple de concreció del principi anteriorment expressat podria ser el següent:

- Afavorir la plena integració dels alumnes amb necessitats educatives especials en la vida escolar i social, conscienciant i implicant la comunitat educativa en el respecte a aquest dret fonamental de les persones.
- Potenciar l'ús de metodologies que afavoresquen la col.laboració, la cooperació i el respecte a les diferències.

Aquestes decisions hauran de reflectir-se, d'alguna manera, en les decisions didàctiques de cadascun dels projectes curriculars d'etapa, en l'adequació dels objectius generals d'etapa, en el desenvolupament dels continguts, en les decisions metodològiques i en els criteris i els procediments d'avaluació.

Preveure les necessitats educatives especials en el Projecte Educatiu i Curricular afavorirà els aspectes següents:

- Facilitar un grau superior d'integració i participació dels alumnes amb necessitats educatives especials en la vida del centre.
- Prevenir l'aparició o la intensificació de dificultats d'aprenentatge com a conseqüència d'un plantejament educatiu rígid i inadequat.

- Fer responsable tot l'Equip Docent en la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials, i afavorir que coneguen les necessitats d'aquests perquè puguin tenir una actitud i tracte adequats envers ells.
- Afavorir que les adaptacions curriculars que necessite un alumne amb necessitats educatives especials siguin tan poc nombroses i significatives com es puga.

Les decisions que es prendran en el Projecte Educatiu i Curricular seran encara molt generals i estaran encaminades a proporcionar un primer nivell de resposta a la totalitat d'alumnes, entre els quals un determinat nombre poden presentar necessitats educatives especials. No obstant això, són imprescindibles per a crear les condicions necessàries que afavoresquen la individualització en l'aula.

Imaginem que un centre ha estat en el Projecte Educatiu el següent principi, com a responsable del procés educatiu: "Desenvolupar una educació no discriminatòria que compense les dificultats dels alumnes i respecte les diferències individuals, degudes a diferents capacitats, interessos, o socio-econòmiques i culturals."

Un exemple de progrés del principi anteriorment expressat podria ser el següent: "Avaluem la plena integració dels alumnes amb necessitats educatives especials en la vida escolar i social, concientitzant i implicant la comunitat educativa en el respecte a aquest dret fonamental de les persones."

Les decisions del Projecte Curricular d'Etapa, apart d'articular el Projecte Educatiu, són més específiques i més orientades a la realització de les activitats d'aula que impliquen la participació dels alumnes amb necessitats educatives especials en les diferents àrees de treball.

Tot centre tindrà, per tant, un projecte educatiu i curricular que tindrà en compte les necessitats dels alumnes amb necessitats educatives especials en les diferents àrees de treball. Aquestes decisions hauran de reflectir-se, d'alguna manera, en les decisions de caràcter més específic dels projectes curriculars d'etapa, en l'adequació dels objectius generals de cada àrea i en el desenvolupament dels continguts en les diferents modalitats de treball.

Preveure les necessitats educatives especials en el Projecte Educatiu i Curricular és un dels aspectes més importants de la planificació educativa i curricular. Per tant, cal afavorir els aspectes següents:

- Facilitar un grau superior d'integració i participació dels alumnes amb necessitats educatives especials en la vida del centre.
- Preveure l'aplicació de la intel·ligència de diferents tipus d'alumnes amb necessitats educatives especials en el desenvolupament de les activitats d'aula.

Aspectes importants per a l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa

L'elaboració del Projecte Curricular no pot fer-se en abstracte, atenent uns criteris més o menys estàndards i una terminologia pedagògica més o menys elaborada. L'experiència ha demostrat que molts projectes elaborats en els centres sense un coneixement profund de les condicions que s'hi donaven, no han servit en cap moment de guia per al treball en l'escola, tot convertint-se en un requisit burocràtic alié per complet a la pràctica.

L'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa ha de realitzar-se basant-se en un ampli coneixement i en una anàlisi de la realitat a la qual s'adreça, de manera que es pugui partir d'una informació sòlida que permeti prendre unes decisions i no unes altres.

Atés que aquesta elaboració pertoca a l'Equip Docent, en un centre d'integració els diversos professionals de suport (professors de suport, logopedes, orientadors, membres de l'Equip Interdisciplinari¹⁷, etcètera) podran aportar-hi una perspectiva interessant de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En aquest apartat, i abans de referir-nos a alguns suggeriments i orientacions concrets que us proposem més endavant, considerem oportú oferir-vos alguns criteris i qüestions que us ajuden a fer aquesta anàlisi, si més no pel que fa als aspectes següents.

Característiques del context socio-cultural en què s'ubica el centre

Les característiques i exigències que el context planteja a l'alumnat seran un element essencial a l'hora d'adequar els objectius i continguts i de determinar les estratègies metodològiques, les activitats i l'organització dels recursos propis del centre.

¹⁷ *Mestres de Pedagogia Terapèutica, mestres d'Audició i Llenguatge, professionals de Servei Psicopedagògic Escolar, etcètera.*

Per això, esdevé necessari qüestionar-nos fins a quin punt els aspectes **físico-ambientals, socio-econòmics, culturals**, així com **els recursos de l'entorn o els problemes socials més rellevants**, condicionen positivament o negativament les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat i la nostra acció educativa.

Característiques de l'alumnat del centre

Per a prendre decisions educatives ajustades a les peculiaritats de l'alumnat, cal conèixer de forma genèrica les característiques més rellevants del col·lectiu d'alumnat de cada etapa educativa: informació general sobre el nivell d'aprenentatges escolars, interessos, motivacions, expectatives i actituds davant l'escola, alumnat amb necessitats educatives especials, problemàtica social, hàbits bàsics d'higiene i autonomia, problemes afectivo-emocionals, etcètera.

Des de la nostra perspectiva, ens interessa conèixer sobretot el **tipus de necessitats educatives especials més freqüents en el centre**. Un coneixement general d'aquestes necessitats és indispensable perquè aquests alumnes tinguin cabuda des del primer moment en els plantejaments educatius de l'etapa.

És important conèixer, per exemple, si l'alumnat presenta necessitats especials amb relació amb la comunicació oral i/o escrita; el codi de comunicació que fan servir i els problemes més rellevants que tenen pel que fa a la interacció, l'autonomia o l'equilibri personal, i els recursos específics que calen per a afavorir-ne l'aprenentatge, etcètera.

Característiques de l'Equip Docent

Pel que fa a l'Equip Docent, hi ha molts aspectes importants que cal revisar. Lògicament s'han d'analitzar quines són les actituds i expectatives que tenim davant de l'alumnat amb necessitats educatives especials, els nivells de coordinació i el treball conjunt que hom és capaç de desplegar. Esdevé fonamental revisar el grau d'implicació dels professionals de suport en les estructures organitzatives del centre i en l'elaboració del Projecte Educatiu i Curricular.

Les preguntes que exposem tot seguit poden servir per a començar aquesta anàlisi:

- ¿Participen tots els professors del centre en els temes relacionats amb l'atenció a alumnes amb necessitats educatives especials, o només els que hi són directament implicats? ¿Com es podria implicar-hi tots els professors?

- ¿Participen els professionals de suport en les estructures organitzatives del centre i en la presa de decisions que caldrà aplicar a l'alumnat? En cas negatiu, esmenteu-ne les raons.
- ¿Quines són les expectatives respecte a les possibilitats de l'alumnat amb necessitats educatives especials? ¿Es té un coneixement suficient de les característiques d'aquest? ¿Quines són les mancances principals d'informació? ¿Com s'obté la informació necessària?
- ¿Hem establert les coordinacions fonamentals per proporcionar una atenció educativa coherent i continuada a l'alumnat amb necessitats educatives especials? ¿Quines coordinacions són prioritàries? ¿Quin ha de ser el contingut essencial d'aquestes coordinacions?
- ¿Hi són clarament definides les funcions dels professionals de suport? ¿Quins criteris s'hi han emprat? ¿Han sigut decidits i consensuats per tot l'Equip Docent?

Característiques dels recursos materials i espacials del centre

Conèixer els recursos espacials i materials disponibles i les característiques d'aquests és un requisit necessari per a planificar l'acció educativa amb un criteri realista i predre'n decisions, com ara saber quins materials cal adquirir, fer servir de manera diferent i adaptar; com seleccionar-los i organitzar-los; quines modificacions cal fer en la distribució dels espais; quins criteris s'establiran per a l'ús d'espais comuns, etcètera. De vegades, determinats plantejaments són difícils de portar a la pràctica per una falta de recursos o una organització inadequada d'aquests.

Algunes preguntes similars a les que s'hi assenyalen tot seguit poden ajudar a reflexionar sobre aquests aspectes:

- ¿Quins criteris es poden establir per a la distribució dels espais? ¿La distribució dels espais afavoreix la mobilitat i l'autonomia de l'alumnat amb necessitats educatives especials?
- ¿Es rendibilitza adequadament la utilització dels espais? ¿N'hi ha flexibilitat pel que fa l'ús?
- ¿Quins criteris s'hi han establert per a la selecció, l'adquisició i l'adaptació de materials per a l'alumnat amb necessitats educatives especials?
- ¿Quins materials d'ús comú presenten més dificultats per a l'alumnat amb necessitats educatives especials? ¿Quines adaptacions són necessàries per a compensar-les?

Anàlisi del Currículum Oficial de cada etapa educativa

És obvi que concretar i adequar el Currículum Oficial als diferents contextos implica un coneixement profund d'aquest, a fi d'analitzar en quina mesura té en compte la realitat del nostre alumnat amb necessitats educatives especials i de fer les modificacions i adequacions oportunes que ens permeten disposar d'un guió adaptat a les característiques d'aquests. Elaborar-ne un estudi a fons és, per tant, un pas necessari per a poder prendre qualsevol decisió d'adaptació de forma justificada.

Com en apartats anteriors, hi proposem possibles preguntes que en guien la reflexió:

- ¿Els objectius generals de cada etapa educativa apleguen adequadament les necessitats del nostre alumnat i la realitat del nostre context? ¿Tenen en compte suficientment les necessitats educatives del nostre alumnat? ¿Quins aspectes caldria introduir-hi, matisar o anteposar a fi de respondre a les necessitats educatives especials?
- ¿Són suficients els continguts proposats per l'Administració educativa en les diferents àrees curriculars per tal de respondre a les necessitats del nostre alumnat i del context? ¿Quins continguts són susceptibles d'un major desplegament o de matisacions atenent les necessitats educatives especials de l'alumnat? ¿Quines fonts d'informació hem de menester per a seleccionar-ne i desplegar-ne els continguts?
- ¿Quins mètodes, procediments i estratègies instructives hi utilitzem amb més freqüència? ¿Quines tècniques o estratègies serien més adequades per a afavorir-hi la participació activa de l'alumnat amb necessitats educatives especials? ¿Quines fonts hi fem servir per conèixer-les?
- ¿Quins criteris hi hem fixat per adscriure l'alumnat als grups? ¿S'hi han tingut en compte altres criteris, a més de l'edat cronològica? ¿Són vàlids per als alumnes amb necessitats educatives especials? ¿Seria necessari establir-hi criteris diferents per a aquests alumnes? ¿Quins són?
- ¿Quins criteris comuns s'hi han fixat per avaluar els alumnes? ¿Han sigut consensuats? ¿Són vàlids per als que presenten necessitats especials?

Les preguntes que us presentem poden servir d'orientació per a elaborar-ne d'altres, com si foren guies de reflexió que aprofiten perquè el mateix Equip Docent pugui analitzar i contrastar conjuntament els aspectes fonamentals de la proposta curricular del seu centre. Unes altres vies per a obtenir informació poden ser les entrevistes, els diàlegs i els qüestionaris dirigits a l'alumnat i als pares. Pel que fa a anàlisis més estructurades dels diversos aspectes indicats, també es pot recórrer, entre altres, al qüestionari per a l'*Análisis del funcionamiento de la escuela* (QUAFE 80), de Darder i López; als qüestionaris d'*Análisis de aspectos curriculares y instruccionales y de opiniones pedagógicas* emprats en *La evaluación del Programa de Integración*; a l'*Escala de clima social*, de Moos i Trickett, o al *Modelo de evaluación de centros*, de Pérez Juste i Martínez Aragón. (Vegeu la bibliografia.)

Possibles decisions en el Projecte Curricular d'Etapa atenent els alumnes amb necessitats educatives especials

Tot seguit enumerarem possibles decisions que cal prendre en els distints elements del Projecte Curricular d'Etapa, atenent la presència en el centre d'alumnes amb necessitats educatives especials.

En cadascun dels elements seguirem l'esquema següent:

- Breu exposició de cada element, segons s'entén des de l'actual plantejament curricular.
- Quines decisions poden prendre els equips docents sobre cadascun dels elements.
- Exemplificació de les esmentades decisions tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials.

Recordem que es poden prendre dos tipus de decisions quant als alumnes amb necessitats educatives especials: decisions que, sent especialment beneficioses per a ells, passen a formar part de plantejaments curriculars ordinaris que s'aplicaran a tots els alumnes i decisions que únicament afectaran el col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials. Ara bé, això no significa, però, caure en un procés artificial i forçat en què s'adeqüen tots i cadascun dels aspectes, tenint en compte el col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials, sinó només aquells que siguin necessaris i pertinents.

Abans de tractar les possibles decisions que poden prendre's per tal d'afavorir els alumnes amb necessitats educatives especials, presentarem un esquema dels diferents elements del Projecte Curricular que ens servirà de guia de l'exposició.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Què ensenyar | <ul style="list-style-type: none"> • Adequació objectius d'etapa |
| Quan ensenyar | <ul style="list-style-type: none"> • Seqüència d'objectius i continguts en cada cicle |
| Com ensenyar | <ul style="list-style-type: none"> • Principis metodològics • Materials • Espais i temps • Agrupaments |
| Decisions sobre avaluació | <ul style="list-style-type: none"> • Criteris d'avaluació • Com avaluar • Criteris de promoció |
| Mesures de resposta a la idiversitat | <ul style="list-style-type: none"> • Programes d'orientació • Organització de recursos personals i materials per als alumnes amb necessitats educatives especials • Optativitat • Diversificació |

Objectius generals de l'etapa

Els objectius generals d'etapa establerts en el Currículum Oficial expressen les capacitats que s'espera que hagen desenvolupat els alumnes, com a conseqüència de la intervenció educativa, en finalitzar cada etapa educativa. Aquests objectius s'hi expressen en termes molt generals, ja que estan dirigits a tota la població escolar, sense pensar en un context concret. Hi es preveuen de manera relacionada capacitats de tipus cognitiu i motor, d'equilibri personal i d'interacció i actuació o inserció social.

Els objectius generals d'etapa han de desenvolupar-se des de les diverses àrees curriculars, per això les capacitats expressades en aquests objectius tornen a estar presents en els objectius generals de cada àrea curricular, encara que fan referència a l'àmbit de coneixement propi de cada àrea.

Cada centre ha de dotar de significat propi i “fer seus aquests objectius”, atenent les característiques i necessitats de l'alumnat de la seua etapa i la realitat socio-cultural. Per a aconseguir-ho poden realitzar-s'hi les adequacions següents: **introduir**-hi determinats aspectes importants per als alumnes, a causa de les seues mancances o necessitats o per les exigències del context; **matisar i contextualitzar** les capacitats expressades en el Currículum Oficial, atenent cada realitat, o **donar prioritat** a determinades capacitats per les característiques dels alumnes o del context.

Les adequacions dels objectius d'etapa poden adoptar dues formes diferents en expressar-les per escrit: reformular l'enunciat original dels objectius, incloent-hi les ampliacions, matisacions o aspectes prioritaris, o realitzar comentaris annexos, respectant l'enunciat original dels objectius del Currículum Oficial.

L'adequació dels objectius generals d'etapa ha de realitzar-se d'acord amb les diferents variables del context descrites en l'apartat anterior i amb les opcions del Projecte Educatiu.

A continuació presentem, a tall d'exemple, l'adequació d'un dels objectius generals de l'etapa d'Educació Primària en què es preveuen les diferents possibilitats esmentades (introducció, matisació i prioritat de determinats aspectes), tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials.

| Objectiu | Adequació |
|---|--|
| <p>Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes i comportar-se de manera solidària, reconeixent i valorant críticament les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de sexe, classe social, creences, raça i en altres característiques individuals i socials.</p> | <p>Aquest objectiu comporta la necessitat d'una especial insistència a establir relacions equilibrades i constructives amb totes les persones, sense tenir-hi en compte les limitacions (físiques, intel·lectuals o sensorials), fomentant actituds positives davant de les necessitats especials, creant canals de col·laboració mútua que hi facen possible la valoració i el reconeixement de les diferències i rebutjant qualsevol discriminació basada en les diferències esmentades.</p> |

Seguint l'exemplificació, podríem adequar l'objectiu 3 de l'àrea de Coneixement del Medi¹⁸ del Currículum Oficial de l'etapa de l'Educació Primària, estretament relacionat amb l'objectiu d'etapa adequat anteriorment, de la manera que assenyalarem més avall. L'adequació dels objectius d'àrea no ha de realitzar-se necessàriament després d'adequar els d'etapa, sinó que en fer la seqüència d'objectius i continguts de cada cicle es poden fer les ampliacions, prioritats i matisacions oportunes. No obstant això, en aquest cas ens pot resultar molt útil, des del punt de vista didàctic, efectuar prèviament l'adequació de l'objectiu general de l'àrea per entendre millor els exemples que proposem pel que fa als continguts i criteris d'avaluació relacionats amb el dit objectiu.

| Objectiu d'àrea | Adequació |
|---|--|
| <p>Reconèixer i captar la pertinença a uns grups socials amb característiques i trets propis (normes de convivència, relacions entre els membres, costums i valors compartits, llengua comuna, interessos...), respectant i valorant les diferències entre altres grups i rebutjant qualsevol classe de discriminació per aquest fet.</p> | <p>Es prestarà especial atenció al respecte i a la valoració de les diferències individuals dins del grup i, fonamentalment, de les que deriven de limitacions intel·lectuals, físiques i sensorials, per tal d'evitar actituds de rebuig, sobreprotecció o discriminació per aquests motius.</p> |

Seqüència d'objectius i continguts per cicle

El Currículum Oficial de cada etapa educativa estableix amb caràcter prescriptiu els objectius i continguts de cada àrea curricular per al conjunt de tota l'etapa, però no hi prescriu aquells que serien objecte d'aprenentatge en els diferents cicles. No obstant això, en l'àmbit del territori MEC s'ofereix amb **caràcter orientatiu**, en la Resolució de la Secretaria d'Estat¹⁹, la seqüència d'objectius i de continguts en els diferents cicles que constitueixen cada etapa educativa.

¹⁸ Aquesta àrea, en el currículum de la Comunitat Valenciana, es denomina Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural.

¹⁹ Resolució de 5 de març de 1992, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es regula l'elaboració de projectes curriculars per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels cicles.

A la Comunitat Valenciana: Resolució de 12 de setembre de 1992, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, per la qual es donen orientacions metodològiques i per a l'avaluació, així com orientacions per a la seqüenciació de continguts per cicles de l'Educació Primària (DOGV 26-11-1992).

Prèviament o paral·lelament a la seqüència d'objectius i continguts de cada àrea curricular, **cal desenvolupar o fer més extensius els blocs de contingut del Currículum Oficial**, atenent les característiques dels alumnes i del context, i d'acord amb les adequacions que s'hagen realitzat en els objectius generals d'etapa i àrea. Si hi hem introduït determinats aspectes, matisacions, o fixat certes prioritats en els objectius, quan ens trobarem davant dels continguts que ajuden a la consecució d'aquests, haurem de realitzar les mateixes o semblants adequacions.

Tot seguit observarem possibles exemples d'introducció, de desenvolupament i de matisació d'alguns continguts de l'àrea de Coneixement del Medi, que contribuiran al desenvolupament de les capacitats esmentades en l'apartat anterior i expressades en l'adequació dels objectius (generals i d'àrea).

a) Introducció de nous continguts

“Coneixement i anàlisi dels problemes amb què s'enfronten les persones amb limitacions físiques, sensorials o intel·lectuals en el seu entorn, que poden provocar situacions de marginació, rebuig o sobreprotecció”.

b) Desenvolupament i matisació de continguts del Currículum Oficial

| Contingut | Desenvolupament |
|---|--|
| <p>Domini de les regles de funcionament de l'assemblea (torns de paraula, exposició d'opinions, conclusions), com a instrument de participació en les decisions col·lectives, i resolució de conflictes.</p> <p>(Àrea de Coneixement del Medi)²⁰</p> | <p>Domini de les regles de funcionament de l'assemblea: torns de paraula (tenint en compte que els alumnes amb necessitats educatives especials poden ser més lents en les manifestacions orals); exposició d'opinions; actitud receptiva i respecte envers les opinions dels altres (encara que aquestes siguen molt diferents o s'expressen amb dificultat o mitjançant un altre sistema de comunicació diferent de l'oral); establiment de conclusions i respecte per les decisions i acords presos.</p> |

²⁰ En el currículum de la Comunitat Valenciana aquest contingut correspon al Bloc 4 “Relacions humanes i cultura”, de l'àrea de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural.

Decisions metodològiques

Principis metodològics

Els equips docents han de discutir els principis metodològics que són a la base de l'actual plantejament curricular, contrastar-los amb la seua posada en pràctica i traduir-los en acords didàctics concrets, a més de tenir-ne en compte, a cada moment, els matisos i les prioritats, atenent les peculiaritats de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En aquest sentit, és important ressaltar que, segons Brennan (1988), llevat de quan hi ha una pèrdua sensorial important, els xiquets amb necessitats educatives especials aprenen mitjançant mètodes adequats per als xiquets sense necessitats educatives especials, encara que per a la majoria facen falta algunes modificacions.

Els alumnes amb necessitats educatives especials requereixen, a l'igual de la resta de l'alumnat, aprendre de forma significativa; ser elements actius en el seu procés d'aprenentatge; aprendre a dur a terme aprenentatges significatius per ells mateixos i comptar amb la mediació del professor i d'altres companys per a aprendre, si bé és cert que necessitaran més ajuda i/o una ajuda distinta per a aconseguir-ho. Aquest aspecte és important pel que fa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ja que en molts casos reben un ensenyament mecànic i poc participatiu.

Els aspectes més rellevants que cal tenir en compte, basant-se en l'alumnat amb necessitats educatives especials, fan referència al fet que les opcions metodològiques propicien el major grau possible de comunicació i d'interacció entre professor i alumnes i entre ells mateixos; faciliten la incorporació dels professionals de suport a la dinàmica de l'aula; afavoresquen la contextualització i generalització dels aprenentatges i prevegen la utilització de diversos procediments i estratègies instructives.

A continuació veurem, a tall d'exemple, els possibles acords que pot adoptar un equip docent quant a dos dels principis metodològics bàsics de l'actual plantejament curricular, i que caldrà matisar atenent l'alumnat amb necessitats educatives especials:

- **Fomentar tècniques de treball de grup cooperatiu²¹ en les diferents àrees curriculars, per tal d'afavorir la interacció de l'alumnat i la consecució d'objectius i de continguts diversos mitjançant tasques de grup, respectant els diferents ritmes i nivells d'aprenentatge de l'alumnat i valorant les aportacions que cada alumne fa al grup.**

Algunes estratègies poden ser: trencaclosques, grups d'investigació, grups de discussió i ensenyament tutorat. Cada professor, d'acord amb les peculiaritats de l'alumnat i de les diverses unitats didàctiques, seleccionarà les que considere més adients a cada moment.

²¹ CNREE (1989a): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*, MEC-CNREE, "Serie Formación", Madrid.

Quant al col·lectiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials, seria convenient matisar, en les diverses tècniques, els aspectes que siguin més rellevants per a compensar les seues dificultats. Així, per exemple, pel que fa al cas concret dels grups de discussió, un equip docent podria fer les consideracions següents:

- Es prestarà una atenció especial a les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu, especialment en allò que fa referència al respecte de les produccions i opinions alienes i al ritme d'expressió.
- El professorat posarà més atenció i prestarà més ajuda als grups en què hi haja alumnat amb necessitats educatives especials, mitjançant la utilització d'estratègies que l'ajuden a seguir la discussió del grup (senyals visuals perquè l'alumne perceba el canvi d'orador en el cas de l'alumnat sord, resums breus cada cert temps, aclariment de termes, relació d'idees, etc.).
- A partir del tercer cicle de l'Educació Primària seran els mateixos alumnes del grup els que facen servir aquest tipus d'estratègies per afavorir la participació i comprensió de l'alumnat amb necessitats educatives especials, per a la qual cosa aquestes estratègies hauran de ser objecte d'ensenyament/aprenentatge per part de tot l'alumnat.
- **Motivar adequadament l'alumnat perquè vulga aprendre i en senta la necessitat, basant-se en els seus interessos i ampliant-los.**

Per a això, es poden fer servir les estratègies següents:

- ▶ Partir dels seus interessos (debats, pluja d'idees, enquestes, etc.)
- ▶ Ampliar els seus interessos, és a dir associar els nous continguts a experiències de la vida quotidiana, aprofitar notícies d'actualitat, projectar una pel·lícula o fer un debat, etc.
- ▶ Explicar els objectius que es pretenen amb aquestes tasques.
- ▶ Plantejar activitats que impliquen un repte.
- ▶ Reforçar l'esforç o el procés i no només els resultats.
- ▶ Establir un temps setmanal per a activitats de lliure elecció.

Les dificultats d'aprenentatge de molts alumnes són originades en part, i sobretot són reforçades, per problemes motivacionals davant de tasques que resten molt allunyades del seu abast o, per contra, mecàniques i repetitives, que els produeixen fatiga o un baix auto-concepte. Per aquesta raó, cal prestar especial atenció al tipus de tasques que s'ofereix a aquests alumnes; al temps que s'hi dedica; al reforç de l'esforç realitzat i a l'assumpció de determinades responsabilitats en l'aula, etcètera.

A més a més d'incorporar-hi les consideracions oportunes per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, pel que fa a les opcions metodològiques que cal aplicar a tot l'alumnat de l'etapa, caldrà **determinar els mètodes, les tècniques i les estratègies instructives més adequades per a aquest alumnat en allò que fa referència a l'aprenentatge de determinats continguts**. En aquest sentit, són especialment rellevants el mètode de lecto-escriptura, les tècniques per a l'aprenentatge del llenguatge oral i la generalització dels aprenentatges, i les tècniques per a l'aprenentatge d'un sistema de comunicació complementari, augmentatiu o alternatiu, del llenguatge oral.

Materials

Els equips docents han de seleccionar els materials i els recursos didàctics que millor afavoresquen el procés d'ensenyament/aprenentatge que es pretén aconseguir i que siguin més adequats a les característiques i necessitats de l'alumnat, així com determinar les normes d'ús i l'organització dels esmentats materials.

L'alumnat amb necessitats educatives especials pot seguir en molts casos les activitats del seu grup, si disposa dels materials idonis (adaptats o específics). Per això, és important que l'Equip Docent en faça una reflexió i es prenguen decisions que integren, tant com es puga, els alumnes amb necessitats educatives especials en la dinàmica escolar.

– Seleccionar materials que, a més de ser especialment indicats per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, resulten igualment vàlids per a la resta²².

A l'hora de seleccionar els materials didàctics manipulatius, gràfics, textos o àudiovisuals, per a tots els alumnes, s'han de tenir en compte les necessitats específiques d'alguns d'aquests i escollir-ne els que faciliten la compensació de les seues dificultats i puguin ser utilitzats per tot l'alumnat. D'aquesta manera, si tenim alumnes amb dificultats greus d'aprenentatge o problemes d'expressió oral i escrita, entre diversos textos es poden elegir els que tinguen suports visuals concrets i major claredat de l'expressió lingüística i conceptual; els que continguin quadres-resum que relacionen diversos conceptes o els que plantegen diferents activitats que siguin motivadores.

– Seleccionar material específic per al col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Quan calga prendre decisions sobre l'adquisició dels materials necessaris per a tots els xiquets que integren l'etapa, s'haurà de tenir en compte els materials específics que seran

²² CNREE (1991d): *Recursos materiales para los alumnos con necesidades educativas especiales*, MEC-CNREE, Madrid.

necessaris per a compensar les dificultats del col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials d'etapa.

- Determinar criteris per a la selecció, l'elaboració i l'adaptació de materials d'ús comú per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

A més a més de la selecció dels materials per a tot l'alumnat, partint de les necessitats especials d'aquest, i de la provisió de materials específics per a aquest, de vegades, és necessari i n'hi ha prou amb fer xicotetes adaptacions en la presentació i utilització dels materials d'ús comú a fi de compensar-ne les dificultats.

- Crear una comissió d'adaptació de materials.

Pot resultar molt útil la creació d'un grup de treball, en què podrien estar inclosos tutors i professionals de suport, que es dedicara tant a l'elaboració de materials específics per a l'alumnat amb necessitats educatives especials com a l'adaptació de materials d'ús comú (adaptació de textos i material manipulatiu, elaboració de fitxes de treball...).

Una altra possibilitat pot ser la implicació de l'alumnat més gran en l'elaboració i adaptació de materials, a fi que esdevinguin un contingut d'ensenyament/aprenentatge per a aquest, tot aprofitant els tallers o l'àrea d'Educació Artística per a materials de tipus manipulatiu, gràfic i audiovisual; o l'àrea de Llengua per a l'adaptació de textos escrits.

Espais i temps

Les decisions que cal prendre referents a aquests elements van encaminades a la distribució dels espais, a la determinació de criteris per a utilitzar els espais comuns, a la distribució de l'espai dins de l'aula i a l'horari general del centre (distribució del temps dels professors, àrees curriculars, activitats de suport, etc.).

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, és important que s'hi donen una sèrie de condicions físico-ambientals que en compensen les dificultats i n'afavoresquen l'autonomia i mobilitat per les diverses dependències del centre. Algunes decisions possibles són:

- Proposar modificacions arquitectòniques per garantir-ne tant la mobilitat i l'autonomia dins de l'escola com l'accés físic a aquesta.

Les modificacions arquitectòniques són competència de l'Administració educativa, si bé els centres poden determinar quines són les necessitats i els tipus de modificacions arquitectòniques més convenients, segons les característiques de l'alumnat:

- ▮ Instal·lació de rampes i d'ascensors, de baranes o d'altres suports.

- ▶ Modificacions en la il·luminació o sonorització dels espais comuns del centre i en les aules.
- ▶ Ampliació, adequació o creació d'espais nous (serveis adaptats, pati de jocs, etc.).
- ▶ Divisions d'espais que permeten una distribució diferent.

- Instal·lar indicadors en el centre a fi de facilitar-hi la localització dels espais i l'orientació de l'alumnat.

Alguns alumnes poden trobar dificultats per a orientar-se en el centre i localitzar-ne autònomament els diversos espais. La instal·lació d'indicadors de diferent tipus (dibuixos; fotografies; rètols en Braille, Llenguatge de Signes, SPC o Bliss; colors, guies en les parets a l'abast de l'alumnat amb dificultats de visió, etcètera) pot compensar àmpliament les dificultats de determinats alumnes.

- Distribució dels espais o aules que han d'emprar els diferents grups.

En molts centres hi ha una tradició pel que fa a la distribució dels espais, i hi és bastant freqüent distribuir els cicles en diferents plantes. En aquest cas, el que es tracta és que les necessitats educatives especials de determinats alumnes siguin una variable rellevant a l'hora de decidir la distribució de les aules. Així, l'alumnat amb deficiències sensorials ha d'ubicar-se en les aules que tinguen millors condicions de llum i sonoritat, de la mateixa manera que els alumnes amb dificultats motores s'hauran d'ubicar en les aules que tinguen millors condicions d'accessibilitat.

- Designar espais concrets per a activitats específiques de suport fora de l'aula.

És important determinar uns espais concrets per a fer activitats de suport fora de l'aula que compleixen unes condicions físico-ambientals adequades i disposen dels materials i mobiliari necessari. Aquests espais poden utilitzar-se per a altres activitats quan no s'estiga prestant cap suport, amb la condició que se'n faci una planificació prèvia i es respecten les normes d'ús.

- Distribuir el temps dels diversos professionals de suport entre l'alumnat que necessita una atenció directa.

En l'àmbit de l'etapa, hi caldrà preveure les necessitats de suport directe de l'alumnat i les prioritats en la distribució del temps d'atenció directa als diferents alumnes segons les seues necessitats. El fet que un professor de suport atenga alumnat ubicat en aules diferents, requereix que la distribució del seu temps d'atenció directa a aquest siga consensuada entre tot l'Equip Docent tenint en compte les diverses necessitats.

Agrupament de l'alumnat

Preveure la diversitat de capacitats, d'interessos i de motivacions per a aprendre implica una flexibilitat organitzativa en els diferents elements de l'acció educativa. Aquesta flexibilitat, en allò que fa referència a l'agrupament de l'alumnat, es pot aconseguir per mitjà d'una flexibilitat d'agrupaments dins de l'aula o bé dins del cicle o nivell.

A continuació hi exposarem les decisions que es poden prendre quant a l'agrupament dels alumnes, des de la perspectiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

- Establir el tipus d'agrupaments per al desplegament del procés d'ensenyament/aprenentatge.

Un tipus d'organització molt tancada dificulta la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Si obrim i flexibilitzem la distribució de l'alumnat en el centre, determinats alumnes amb necessitats educatives especials podran seguir el currículum ordinari per a algunes àrees o activitats.

Flexibilitzar l'organització implica trencar amb el grup-classe tancat en si mateix i passar a una organització, preferentment de cicle, que pugui oferir més possibilitats tant per a respondre a diverses necessitats com per a rendibilitzar els recursos humans. Així, en un moment determinat, poden reunir-se tres grups amb un sol professor que els presente un tema per mediació de mitjans audiovisuals que no requereixi la presència dels tres tutors; durant aquest temps, els altres dos tutors poden dedicar-se a un altre tipus de tasques. Després de la presentació del tema, els alumnes poden distribuir-se en grups reduïts, mes o menys heterogenis segons la tasca, de manera que tots els professors els atenguin. Aquest tipus d'agrupaments es poden fer en diversos moments al llarg del curs.

La flexibilitat implica també combinar diferents agrupaments en cadascun dels cicles: grup-classe, "tallers" i grups flexibles, atenent les diverses àrees curriculars o el tipus de continguts. Seria convenient reflexionar al voltant dels avantatges i inconvenients que poden plantejar els diversos agrupaments per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a fi de poder esmenar els segons²³.

- Establir criteris per adscriure alumnes a grups.

És important establir criteris diversos per a assignar alumnes a grups, especialment si en el centre hi ha escolaritzats alumnes amb necessitats educatives especials.

Determinats alumnes poden presentar dificultats d'aprenentatge per estar inclosos en un grup on no interactuen adequadament amb el professor o els seus iguals, o perquè els objectius d'ensenyament/aprenentatge resten molt lluny del seu abast.

²³ Per a més informació: CNREE (1988e): *La integración en el Ciclo Medio*, MEC-CNREE, "Serie Orientaciones Pedagógicas, núm. 3", Madrid.

CNREE (1991c): *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de EGB*, MEC-CNREE, Madrid.

Cal establir diversos criteris que es combinen de maneres diferents en els diversos alumnes, especialment si presenten dificultats, i prendre una decisió individualitzada respecte al grup, que pugua respondre millor a les seues necessitats; en determinats alumnes uns criteris tindran més rellevància que altres. Alguns dels possibles criteris que es poden establir són: nivell d'aprenentatge, nivell d'interacció, edat cronològica, característiques de la pròpia deficiència, interessos, etcètera.

També convé determinar si s'assignen alumnes amb necessitats similars al mateix grup. Un centre que, posem per cas, escolaritza alumnes sords pot decidir agrupar dos alumnes sords en cada aula quan un altre tipus de criteris ho permetesca.

Decisions sobre avaluació

Com tothom sap, l'avaluació és un element i un procés fonamentals en la pràctica educativa, que ens proporciona informació per adequar-hi la intervenció educativa.

Per tant, no ha de circumscriure's només als alumnes sinó a tots els elements que incideixen en el seu procés d'aprenentatge i, molt especialment, a la pràctica docent.

Què avaluar

La resposta a què avaluar és determinada pels **criteris d'avaluació**, ja que els objectius generals no són directament avaluables. Els criteris d'avaluació impliquen establir el tipus i el grau d'aprenentatge respecte d'uns continguts concrets, que indiquen el grau de desplegament que s'espera que assolisquen els alumnes en relació amb les capacitats assenyalades en els objectius generals.

En el Currículum Oficial es deteminen, amb caràcter prescriptiu, els criteris d'avaluació de cada àrea curricular en finalitzar cada etapa, encara que l'Administració educativa estableix, amb caràcter orientatiu, per a l'àmbit de gestió del territori del MEC, en la Resolució de la Secretaria d'Estat d'Educació²⁴, els criteris d'avaluació de cada àrea curricular per cicles.

²⁴ Resolució de 5 de març de 1992, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es regula l'elaboració de projectes curriculars per a l'Educació Primària i s'estableixen orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels cicles.

A la Comunitat Valenciana, Resolució de 12 de setembre de 1992, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, per la qual es donen orientacions metodològiques i per a l'avaluació, així com orientacions per a la seqüenciació de continguts per cicles de l'Educació Primària (DOGV 26-11-1992).

En relació amb aquest element, els centres han de fer dues tasques:

Adequar els criteris d'avaluació del Currículum Oficial d'acord amb les peculiaritats de l'alumnat i del context.

Els criteris d'avaluació no s'hi poden aplicar de manera rígida i mecànica, sinó que cal adequar-los atenent les característiques de l'alumnat de cada etapa, del context educatiu i de les adequacions fetes en els objectius i continguts. Si els criteris d'avaluació són el mitjà per a avaluar el grau de desplegament assolit per l'alumnat pel que fa a les capacitats dels objectius generals, les adequacions que se n'hagen fet en els objectius i continguts hauran de reflectir-se, al seu torn, en els criteris d'avaluació: matisació o ampliació de determinats aspectes.

És important que les adequacions que s'hi facen no alteren ni el tipus ni el grau d'exigència establert en el criteri del Currículum Oficial, ja que, aleshores, més que una adequació seria un nou criteri.

A l'hora de fer les adequacions dels criteris, és necessari preveure les necessitats especials de l'alumnat i tenir en compte, al mateix temps, les adequacions que se n'hagen fet en els objectius i continguts partint d'aquest alumnat. La majoria de les adequacions fetes basant-se en l'alumnat amb necessitats educatives especials estan relacionades amb la forma d'expressar les capacitats que el criteri preveu que assolisca l'alumnat.

La manera de reflectir per escrit les adequacions presenta dues possibilitats: **introduir les matisacions en la mateixa formulació del criteri o fer comentaris annexos a l'explicació d'aquest, tot respectant la formulació original dels criteris del Currículum Oficial.**

A continuació exposem una possible adequació d'un dels criteris de l'àrea de Coneixement del Medi²⁵, que possibilita l'avaluació de l'objectiu general d'aquesta àrea, adequat, al seu torn, en la pàgina 66.

²⁵ En el currículum de la Comunitat Valenciana, aquesta àrea s'hi denomina: *Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural.*

| Criteri d'avaluació | Adequació |
|---|---|
| <p>Fer servir el diàleg per a superar els conflictes i mostrar respecte, en la conducta habitual i en l'ús del llenguatge, davant de les persones i dels grups de diferent edat, sexe, raça i origen social, així com davant de les persones i dels grups amb creences i opinions distintes de les pròpies²⁶.</p> <p>Amb aquest criteri, es pretén comprovar que l'alumne ha desenvolupat actituds de tolerància i respecte envers les persones i els grups de característiques diferents de les seues i que recorre al diàleg de manera habitual, per superar les diferències que puguen sorgir-li en la seua relació amb els altres.</p> | <p>a)En la formulació:</p> <p>“...raça, origen social o qualsevol tipus de limitació, així com davant...”</p> <p>b)En l'explicació:</p> <p>Amb aquest criteri es pretén comprovar que l'alumne ha desenvolupat actituds de tolerància i respecte davant de les persones i dels grups de característiques o limitacions diferents de les seues (com ara el cas de persones amb necessitats educatives especials), i que recorre al diàleg d'una manera habitual per solucionar els problemes de convivència i superar les diferències que puguen sorgir-li en la seua relació amb els altres.</p> |

Elaborar els criteris d'avaluació de cadascun dels cicles

En el Currículum Oficial s'estableixen criteris d'avaluació respecte a una selecció de continguts que l'Administració educativa ha considerat essencials per a continuar progressant en les diferents àrees curriculars. Els centres han d'elaborar criteris d'avaluació en cada cicle, referits a altres continguts del Currículum Oficial que no han sigut objecte de l'elaboració de criteris d'avaluació per part de l'Administració educativa, i a continguts introduïts o desplegats per l'Equip Docent de cada etapa educativa.

A continuació veurem un exemple d'elaboració d'un criteri d'avaluació per al tercer cicle d'Educació Primària que no és arrellegat en el Currículum Oficial, en relació amb l'àrea de Coneixement del Medi²⁷. En aquest criteri determinarem el tipus i grau d'aprenentatge que

²⁶ El criteri d'avaluació del currículum de la Comunitat Valenciana és: "Utilitzar el diàleg per a superar els conflictes i mostrar, en la conducta habitual i en el seu llenguatge, el respecte i la valoració de les persones i grups diferents en edat, sexe, raça, creences i opinions".

²⁷ En el currículum de la Comunitat Valenciana aquesta àrea es denomina: Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural.

hauria d'assolir l'alumnat, en acabar el tercer cicle d'Educació Primària, pel que el contingut introduït en l'àrea de Coneixement del Medi, per contribuir al desplegament de l'objectiu general d'aquesta àrea adequat en la pàgina 66.

| Contingut | Criteri |
|--|---|
| <p>Coneixement i anàlisi dels problemes amb què s'enfronten les persones amb limitacions físiques, sensorials o intel·lectuals en el seu entorn, o que poden provocar situacions de marginació, rebuig o sobreprotecció.</p> | <p>Identificar comportaments de rebuig, discriminació o sobreprotecció, de cara als alumnes amb dificultats intel·lectuals, físiques i sensorials, i tendir cap a l'autocorrecció.</p> |

Com avaluar

Una vegada establerts els criteris d'avaluació, l'Equip Docent haurà de decidir els procediments d'avaluació que se seguiran per a obtenir informació, no només respecte als assoliments de l'alumnat sinó també en relació amb el procés d'ensenyament/aprenentatge.

En les orientacions didàctiques de cada etapa educativa i de cada àrea curricular s'ofereixen indicacions per avaluar els aspectes adés assenyalats. Els equips docents poden discutir-les, contrastar-les amb la seua pràctica i prendre decisions d'acord amb la seua realitat. Les esmentades decisions van encaminades a determinar quins aspectes s'avaluaran, tant en allò que es refereix a l'alumnat com al mateix procés d'ensenyament o pràctica educativa, així com els procediments més adequats per a avaluar aquests aspectes.

Pel que fa a com avaluar, cal dir que no hi ha un únic procediment per excel·lència per a avaluar els diferents components del procés d'ensenyament/aprenentatge; ben al contrari, és imprescindible fer-hi servir diverses estratègies i instruments, d'acord amb els distints aspectes que es vulga avaluar, aplicant-hi, en moltes ocasions, diversos procediments per a avaluar un mateix aspecte a fi de contrastar així el vertader grau de consecució assolit.

- **Determinar els procediments i instruments més idonis i les possibles adaptacions en els d'ús comú per a avaluar l'alumnat amb necessitats educatives especials.**

Moltes vegades, emprar-hi procediments i instruments d'avaluació no adequats a les peculiaritats de l'alumnat, i fonamentalment al que presenta necessitats educatives especials, pot emascarar el vertader grau d'aprenentatge assolit per aquest. Per tant, és necessari tenir en compte tots els possibles procediments i instruments que es poden fer servir amb tots els xiquets al llarg de l'etapa; quins poden compensar més les seues dificultats, i,

dins d'aquests, les adaptacions que serà necessari fer-hi per adequar-los a les seues característiques.

Alguns procediments i instruments que s'hi poden emprar són:

- ▶ Proves escrites (desplegament de temes, preguntes curtes i obertes, preguntes tancades).
- ▶ Proves orals.
- ▶ Observació.
- ▶ Treballs de l'alumnat (quaderns, fitxes de treball, dramatitzacions...).
- ▶ Entrevistes i diàlegs amb l'alumnat.

Partint d'aquestes possibilitats i atenent l'alumnat amb necessitats educatives especials, caldrà arribar a acords sobre quines d'aquestes poden ser les més idònies. Per exemple, pel que fa als alumnes amb dificultats d'expressió oral i escrita, l'observació sistematitzada pot ser un procediment que no amague el seu vertader grau d'aprenentatge, en no sentir-se sotmesos a la pressió de ser avaluats.

A aquest efecte, es poden elaborar en l'etapa fulls de seguiment²⁸ per facilitar i sistematitzar el recull i l'anàlisi de la informació. L'elaboració conjunta d'aquests fulls, que posteriorment poden ser adaptats a cada aula i a cada alumne concret, comportarà un estalvi considerable de temps en el treball individual del professorat i, probablement, un major aprofundiment i una millor qualitat en incorporar-hi diversos punts de vista.

- Avaluació del context educatiu atenent l'alumnat amb necessitats educatives especials.

En apartats anteriors d'aquest capítol, en tractar dels aspectes importants per a l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa basant-se en l'alumnat amb necessitats educatives especials, ja s'hi va parlar de la necessitat de conèixer i **analitzar** cadascun dels aspectes rellevants, per a prendre decisions a l'hora d'adequar el procés educatiu de l'alumnat al llarg de l'etapa. És a dir, s'hi reforçava la idea de fer una avaluació inicial per a elaborar el Projecte Curricular d'Etapa, tenint en compte les necessitats especials.

Ara bé, com tothom sap, l'avaluació del context no es circumscriu només a aquest moment inicial, sinó que n'hi ha d'altres en què cal continuar ajustant i adequant les propostes educatives a l'alumnat. Des de la nostra perspectiva pot ser necessari revisar, per exemple, la coordinació establerta entre els diversos professionals, els criteris adoptats en la modalitat de suport per a aquests alumnes o l'organització dels espais comuns.

²⁸ Exemples de fulls de seguiment i d'escala d'observació es poden trobar en MEC (1986): *Guías de observación del alumno* de la "Serie Documentos y Experiencias de los Equipos Psicopedagógicos, núm. 1", MEC, Madrid.

Les decisions que es prenguen s'hauran de reflectir en la Memòria Anual i en la Programació General Anual, en les quals s'hauran de fer constar les modificacions o concrecions adoptades per a cada curs escolar.

Per a l'avaluació del context, us remetem de nou als mateixos procediments assenyalats anteriorment en aquest capítol: qüestionaris, guies de reflexió, entrevistes, etc.

- Explicitar-hi les responsabilitats relatives a la detecció de necessitats educatives especials i els criteris per a demanar un dictamen individual de l'Equip Interdisciplinari.

És necessari determinar unes orientacions en el centre sobre qui és el responsable d'aquestes tasques, en què ha de consistir el procés de detecció i valoració i quines variables han de ser tingudes en compte. La tasca d'orientador del centre serà, a aquest efecte, rellevant i recaurà probablement en el cap d'estudis o, si no n'hi ha, en algun altre membre de l'Equip Directiu.

En aquestes orientacions, pel seu gran nivell d'implicació, és un element fonamental la presència de l'Equip Interdisciplinari, que haurà d'acordar o "negociar" amb el centre les condicions de l'actuació conjunta, per ajustar adequadament les demandes al llarg del curs i evitar, així, la possibilitat de problemes d'entesa amb el centre.

Una decisió que es pot prendre seria, per exemple, a elaborar un pla de prevenció de necessitats educatives especials, amb objectius clars, unes tasques molt concretes, unes responsabilitats ben definides i una planificació d'activitats específiques en uns moments determinats i amb uns instruments comuns.

El centre i l'Equip Interdisciplinari poden elaborar també uns criteris de procediments, a tall de **diagrama de flux**, que ajuden a prendre decisions per a la sol·licitud d'una avaluació psicopedagògica més completa d'un alumne per part de l'Equip. En aquest, s'hi podran detallar tots els passos previs i les distintes situacions que poden donar-s'hi.

- Establir criteris comuns a fi de donar informació a pares i alumnes, i de rebre'n.

La necessitat de proporcionar una informació ajustada de tots i cadascun dels alumnes tant als pares com als mateixos alumnes és un fet àmpliament conegut. En el cas d'alumnes amb necessitats educatives especials, i atès que generalment requereixen la participació de diversos professionals en el procés d'aprenentatge, aquesta necessitat pot veure's afectada negativament per distintes raons.

Per això és necessari que, des del Projecte Curricular d'Etapa, s'adopten normes comunes per retornar una informació coherent i coordinada, que podrà concretar-se després en cada aula i amb cada alumne o alumna específics. Així, per exemple, es poden fixar el calendari i el nombre de reunions mínimes que es compartiran amb els pares durant el curs escolar; les hores de visita; els models d'informes comuns que afavoresquen el recull coordinat d'informació i garanteixen la continuïtat i coherència del procés.

Criteris de promoció

L'última decisió en relació amb l'avaluació és la d'establir els criteris de promoció dels alumnes al cycle següent o, si s'escau, la permanència un any més en el cycle.

Segons allò que estableixen els reials decrets 1344 i 1345, de 6 de setembre²⁹, un alumne podrà romandre un any més en l'etapa d'Educació Primària i un altre en l'Educació Secundària, encara que el Ministeri d'Educació i Ciència fixarà les condicions en què, excepcionalment, un alumne o una alumna puga romandre un segon any en l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria al final d'un cycle o curs diferent. I això, una vegada hagen sigut escoltats l'alumne i els seus pares, tal com s'assenyala en l'article 15.3 del Reial Decret 1345, de 6 de setembre de 1991³⁰.

En l'Educació Primària les decisions relatives a la promoció són de cycle, mentre que en l'etapa d'Educació Secundària la promoció es decideix des del primer cycle al segon o des del tercer curs al quart, ja que en el segon cycle d'Educació Secundària la unitat de programació és de curs i no de cycle.

Les decisions de promoció o permanència es prendran a partir de la informació obtinguda mitjançant el procés d'avaluació i en relació amb el progrés de l'alumnat, pel que fa als objectius programats. No hi ha, tanmateix, una correlació directa o mecànica entre el fet que l'alumne no assoleisca globalment els objectius i la no promoció al cycle següent.

La permanència un any més en el mateix cycle o curs no sempre és la millor mesura per a garantir el progrés de l'alumnat. Per això, en l'actual plantejament curricular s'hi preveuen també mesures de reforç i d'adaptació curricular perquè els alumnes promocionen al cycle següent amb una atenció més individualitzada, en especial si es tracta d'alumnes amb necessitats educatives especials; cosa que s'assenyala en el Reial Decret de Currículum d'Educació Primària³¹:

“En el context del procés d'avaluació contínua, quan el progrés d'un alumne no responga globalment als objectius programats, els professors hauran d'adoptar les mesures oportunes de reforç educatiu i, si s'escau, d'adaptació curricular”.

“En l'àmbit d'aquestes mesures, a la fi del cycle s'hi decidirà si l'alumne promociona o no al cycle següent. La decisió anirà acompanyada, si s'escau, de mesures edu-

²⁹ A la Comunitat Valenciana: Decrets 20/1992, de 17 de febrer, i 47/1992, de 30 de març. Ordre de 19 de febrer de 1993, sobre avaluació en Educació Primària (DOGV 23-3-1993). Ordre de 23 d'abril de 1993, sobre avaluació en Educació Secundària Obligatoria (DOGV 25-5-1993).

³⁰ A la Comunitat Valenciana, Decret 47/1992, de 30 de març, article 13.2.

³¹ Decret 20/1992, de 17 de febrer, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

catives complementàries encaminades a fer que l'alumne assoleisca els objectius programats".

Pel que fa a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, les prescripcions són molt similars i estan reflectides en els articles 14 i 15 del Reial Decret 1345/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria³².

No obstant això, a més de les mesures adés esmentades, la metodologia i l'organització adoptades en el centre seran variables importants pel que fa a la promoció. Així, per exemple, si en un centre es fan grups flexibles, en determinats moments, que permeten respondre a diversos nivells d'aprenentatge, o es fixen moments en l'aula en què es porten a cap activitats amb un grau diferent de complexitat, serà més fàcil que un alumne promocione, encara que el seu nivell d'aprenentatge difereisca del seu grup de referència.

Els equips docents gaudeixen de prou autonomia per a establir els criteris més rellevants que guien la presa de decisions respecte de la promoció de l'alumnat. És important que els criteris siguen de naturalesa diversa, de manera que les decisions de promoció o permanència es prenguen a partir de diferents variables, que poden tenir una importància decisiva en l'alumnat, sobretot si presenta necessitats educatives especials.

Un criteri fonamental ha de ser, precisament, que les decisions referents a la promoció es prenguen individualment, segons cada cas; la qual cosa no implica, d'altra banda, que s'hi estableisca una sèrie de criteris que faciliten, al seu torn, aquesta decisió individualitzada.

Un altre criteri important és decidir en quin cicle és més convenient que l'alumne no promocione i s'hi quede un curs més. Per exemple, en l'etapa d'Educació Primària, un centre pot considerar que açò es faça preferentment en el primer cicle, a fi que l'alumnat assoleisca un major grau de maduresa i domini de les tècniques instrumentals. En canvi, en altres casos, un altre centre pot estimar que és més adequat fer-ho en el segon o tercer cicle, perquè és quan l'alumnat ha desplegat més habilitats per a adaptar-se a noves situacions.

També, un possible criteri seria establir quins aprenentatges es consideren bàsics en cada cicle per a continuar progressant en l'aprenentatge. En aquest cas, poden determinar-s'hi quins criteris d'avaluació de cadascuna de les àrees són fonamentals per a decidir-ne la promoció.

A l'hora de fixar els criteris, se'n poden tenir en compte alguns de caràcter general per a tot l'alumnat i d'altres més específics, si fóra necessari, per al col·lectiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials de cada etapa.

Alguns criteris que cal tenir presents pel que fa a l'alumnat amb necessitats educatives especials poden ser els següents:

³² Decret 47/1992, de 30 de març, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana, article 12, punts 1 i 2.

- **Nivell d'interacció i adaptació social de l'alumne en el grup.** A vegades aquest criteri pot tenir una importància decisiva per a decidir la promoció de l'alumne, sobretot si aquest ja presenta un nivell d'aprenentatge molt allunyat del grup en què es troba.
- **Nivell d'assoliment dels aprenentatges considerats essencials per a l'alumne.** La promoció de l'alumnat amb necessitats educatives especials ha de decidir-se a partir de la pròpia evolució respecte dels aprenentatges que hagen sigut considerats bàsics en la seua proposta individual.
- **Grau de significança de les adaptacions curriculars que necessite l'alumne.** La decisió sobre el fet que l'alumne torne a cursar els estudis o promocione estarà condicionada al grau de significança de les adaptacions que puga requerir en relació amb el grup de referència. En conseqüència, la permanència tindria sentit si amb aquesta es garantira que l'alumne no necessitara tantes adaptacions significatives respecte del grup de referència; si, al contrari, tot i romanent-hi un any més, necessitara les mateixes adaptacions significatives respecte del grup, aquesta decisió podria no ser l'adequada.

Mesures de resposta a la diversitat

En aquest últim apartat del Projecte Curricular d'Etapa s'han de prendre decisions per a donar resposta a la diversitat d'alumnes que constitueixen una etapa educativa en un centre.

S'hi inclouen:

- Programes d'orientació.
- Organització de recursos personals i materials per a alumnes amb necessitats educatives especials.
- Optativitat.
- Diversificació.

En farem referència a algunes que, des del nostre punt de vista, considerem que poden ser més específiques per a alumnes amb necessitats educatives especials.

Primerament, el més convenient és recordar que el fet que aparega un epígraf diferent de resposta a la diversitat no significa, tal com hi hem exposat, que aquest siga l'únic lloc on cal prendre decisions pel que fa a l'alumnat amb necessitats educatives especials; més aviat al contrari, el que es pretén en aquest apartat és incloure i revisar explícitament altres decisions i accions que no s'hagen inclòs en els elements anteriors.

Organització de recursos personals i materials per a alumnes amb necessitats educatives especials

Com ja hem assenyalat, els aspectes tractats poden haver-se inclòs en els apartats corresponents, en tenir en compte tots els alumnes. Pot succeir, no obstant això, que encara hi hagen aspectes molt concrets per al col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials que no s'hagen considerat més amunt.

Per exemple, pot ser el cas de l'organització de recursos personals, que tractarem breument.

- Facilitar la incorporació dels professionals de suport i de l'orientador a les estructures organitzatives del centre.

Cal que el centre es trobe preparat per tal que la incorporació d'aquestes persones es faça de manera efectiva. Pot succeir que les estructures organitzatives siguen tan rígides que hi dificulten la presència d'un nou element, o que, durant un temps, els nous membres que s'han incorporat a l'Equip Docent no tinguen molt clares i delimitades les seues funcions i responsabilitats. De vegades, fallen els canals d'informació necessaris perquè els nous membres coneguen al més prompte possible el centre i el funcionament d'aquest.

Totes aquestes són situacions que es produeixen en la realitat i que converteixen, inicialment, en molt poc profitosa la incorporació de nous professionals, encara que la seua presència fóra necessària i la dotació s'haguera ajustat a una demanda clara i justificada.

Una participació plena dels nous membres en les estructures organitzatives existents s'hi produirà amb més facilitat si:

▶ Hi ha en el centre i en la etapa uns bons projecte educatiu i projecte curricular d'etapa, assumits per tots i útils com a guia de l'actuació docent. La incorporació dels professionals de suport a les estructures organitzatives del centre, als equips de cycle, als departaments i a les comissions de treball afavorirà una implicació superior d'aquests professionals en la presa de decisions generals i un millor aprofitament de l'especialització.

▶ Les funcions es troben delimitades clarament, però amb el grau de flexibilitat suficient perquè puguen ser revisades i adequades a les noves realitats.

- Establir les coordinacions fonamentals entre els diversos professionals de suport: contingut i calendari.

El fet que s'hi incorporen altres recursos personals pot complicar l'organització de les relacions personals i llevar temps per a la realització d'altre tipus d'activitats.

És fonamental simplificar al màxim l'organització, de manera que aquesta afavoresca el desenvolupament dels plantejaments curriculars de l'etapa en comptes d'entorpir-los. Per això, cal establir les coordinacions que, per mitjà d'una rigorosa avaluació, s'hi hagen considerat fonamentals, a fi d'evitar la duplicitat d'esforços. Per exemple, poden considerar-se reu-

nions fonamentals: les de professionals de suport-tutors, professionals de suport-equip psico-pedagògic-tutors i professionals de suport entre si.

Atés que s'ha de plantejar el treball amb la idea de cicle, aquesta situació pot ser una via útil per a aconseguir la simplificació organitzativa i evitar, d'aquesta manera, que es facen moltes reunions individuals de cada professor tutor amb els professionals de suport, ja que aquests últims es poden incorporar a les reunions de cicle com un element més per a programar els objectius, continguts, activitats...

- Determinar clarament les funcions i responsabilitats dels diferents professionals de suport de l'etapa.

De la mateixa manera que cal establir diferents nivells de coordinació, resulta indispensable aclarir, de manera conjunta i acordada per tots, quines seran les funcions i responsabilitats concretes de cadascun d'aquells.

Les tasques que realitzen els professionals de suport resulten sovint poc definides, així com el seu àmbit d'actuació. És important tenir present que els professors de suport han de constituir, d'una banda, un recurs global per a l'etapa i, quan siga necessari, dedicar-se més específicament als alumnes amb necessitats educatives especials. En la figura 4 es presenta un possible model de presa de decisions per a organitzar el treball dels professionals de suport en el centre.

- Determinar criteris generals per a decidir-ne la modalitat de suport.

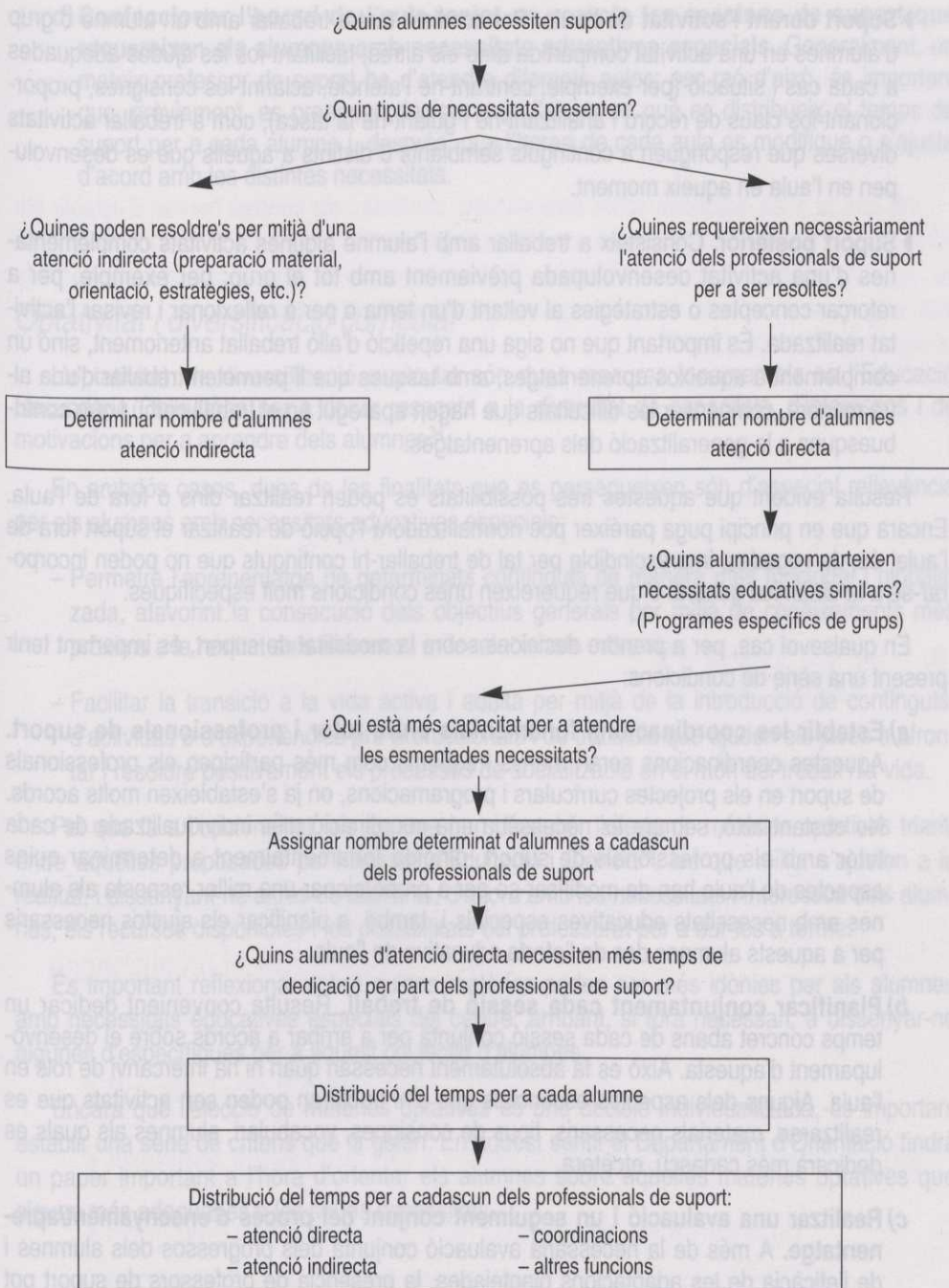
En aquest àmbit del Projecte Curricular d'Etapa, és fonamental que es prenguen decisions consensuades per tot l'Equip Docent sobre quins seran els criteris per tal que els alumnes reben atenció directa o indirecta, el nombre d'alumnes que s'han d'atendre, la distribució del temps per a atendre aquests alumnes i els criteris per a decidir-ne la modalitat de suport. Seleccionar-ne la més idònia per a cada alumne serà una decisió individualitzada, però convé tenir presents en el Projecte Curricular d'Etapa uns criteris generals que faciliten l'esmentada decisió.

Ja s'han analitzat en altres documents³³ les possibilitats que pot adoptar la modalitat de suport, atenent el lloc on es realitze (dins o fora de l'aula). No obstant això, ens detindrem breument en les diverses modalitats de suport d'acord amb el moment en què es realitzen, pel que fa a l'activitat general de l'aula:

- ▶ **Suport previ.** No consisteix a estudiar per endavant amb un alumne o grup d'alumnes el tema que s'ha de desplegar en l'aula, sinó a oferir-los les ajudes o el llenguatge necessaris perquè puguin comprendre i tractar els continguts que es treballaran després amb tot el grup, i que els permetran una major integració en les activitats de l'aula.

³³ Si voleu més informació, consulteu CNREE (1988e): *La integració en el Ciclo Medio*, MEC-CNREE, "Serie Orientaciones Pedagógicas, núm. 3", Madrid.

CNREE (1991c): *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de EGB*, MEC-CNREE, Madrid.



En aquest punt acabarien les decisions d'Etapa i començarien les relatives a l'atenció directa més idònia entre els professionals de suport, els tutors implicats i l'Equip Psicopedagògic envers cada alumne.

Fig.4 Procés de presa de decisions per a l'organització dels professionals de suport.

► **Suport durant l'activitat de l'aula.** Pot consistir tant a treballar amb un alumne o grup d'alumnes en una activitat compartida amb els altres, facilitant-los les ajudes adequades a cada cas i situació (per exemple, centrant-ne l'atenció, aclarint-los consignes, proporcionant-los claus de record i analitzant-ne i guiant-ne la tasca), com a treballar activitats diverses que responguen a continguts semblants o diferents a aquells que es desenvolupen en l'aula en aqueix moment.

► **Suport posterior.** Consisteix a treballar amb l'alumne algunes activitats complementàries d'una activitat desenvolupada prèviament amb tot el grup; per exemple, per a reforçar conceptes o estratègies al voltant d'un tema o per a reflexionar i revisar l'activitat realitzada. És important que no siga una repetició d'allò treballat anteriorment, sinó un complement a aqueixos aprenentatges, amb tasques que li permeten treballar d'una altra manera, compensar les dificultats que hagen aparegut en el treball comú i que contribueixen a la generalització dels aprenentatges.

Resulta evident que aquestes tres possibilitats es poden realitzar dins o fora de l'aula. Encara que en principi pugui parèixer poc normalitzadora l'opció de realitzar el suport fora de l'aula, és, de vegades, imprescindible per tal de treballar-hi continguts que no poden incorporar-se a la dinàmica general o que requereixen unes condicions molt específiques.

En qualsevol cas, per a prendre decisions sobre la modalitat de suport, és important tenir present una sèrie de condicions:

a) Establir les coordinacions fonamentals entre tutor i professionals de suport.

Aquestes coordinacions seran menys freqüents com més participen els professionals de suport en els projectes curriculars i programacions, on ja s'estableixen molts acords. No obstant això, sempre és necessària una coordinació més individualitzada de cada tutor amb els professionals de suport, dirigida fonamentalment a determinar quins aspectes de l'aula han de modificar-se per a proporcionar una millor resposta als alumnes amb necessitats educatives especials i, també, a planificar els ajustos necessaris per a aquests alumnes des de l'oferta educativa de l'aula.

b) Planificar conjuntament cada sessió de treball. Resulta convenient dedicar un temps concret abans de cada sessió conjunta per a arribar a acords sobre el desenvolupament d'aquesta. Això es fa absolutament necessari quan hi ha intercanvi de rols en l'aula. Alguns dels aspectes essencials que s'hi tractaran poden ser: activitats que es realitzaran, materials necessaris, tipus de consignes, vocabulari, alumnes als quals es dedicarà més cadascú, etcètera.

c) Realitzar una avaluació i un seguiment conjunt del procés d'ensenyament/aprenentatge. A més de la necessària avaluació conjunta dels progressos dels alumnes i de l'eficàcia de les adaptacions plantejades, la presència de professors de suport pot ser de gran utilitat per a avaluar el context i la dinàmica general de l'aula, de manera que s'hi puguin determinar quins factors de la pràctica educativa l'afavoreixen o generen i intensifiquen les dificultats d'aprenentatge dels alumnes. És possible, així mateix, fer una avaluació mútua en què es registren situacions de desacord entre ambdós professors, conduents a plantejaments contradictoris que creen confusió als alumnes.

d) Confeccionar l'horari de l'aula tenint en compte les sessions de suport que requereixen els alumnes amb necessitats educatives especials. Generalment, un mateix professor de suport ha d'atendre diferents aules; per raó d'això, és important que, prèviament, es prenguen decisions en l'etapa en què es distribueix el temps de suport per a cada alumne i, després, que l'horari de cada aula es modifiqui o s'ajusti d'acord amb les distintes necessitats.

Optativitat i diversificació curricular

L'optativitat i la diversificació curricular són dues mesures fonamentals en l'Educació Secundària Obligatoria per a donar resposta a la diversitat de capacitats, d'interessos i de motivacions per a aprendre dels alumnes³⁴.

En ambdós casos, dues de les finalitats que es persegueixen són d'especial rellevància per als alumnes amb necessitats educatives especials:

- Permetre l'aprenentatge de determinats continguts de manera més funcional i globalitzada, afavorint la consecució dels objectius generals per mitjà de coneixements més pròxims a la realitat dels alumnes i més relacionats entre si.
- Facilitar la transició a la vida activa i adulta per mitjà de la introducció de continguts, d'activitats o d'experiències pre-professionals i de transició que ajuden els joves a afrontar i resoldre positivament els processos de socialització en el món del treball i la vida.

Pel que fa a l'opcionalitat, els centres han d'establir l'oferta de matèries optatives triant, entre aquelles proposades pel Ministeri d'Educació i Ciència³⁵, les que millor s'ajusten a la realitat, i dissenyant-ne altres de diferents, d'acord amb les necessitats i interessos dels alumnes, els recursos disponibles i les possibilitats del professorat per a dur-les a terme.

És important reflexionar sobre quines matèries poden ser més idònies per als alumnes amb necessitats educatives especials del centre, arribant, si fóra necessari, a dissenyar-ne algunes d'específiques per a aquest col·lectiu d'alumnes.

Encara que l'elecció de matèries optatives és una decisió individualitzada, és important establir una sèrie de criteris que la guien. En aquest sentit el Departament d'Orientació tindrà un paper important a l'hora d'orientar els alumnes sobre aquelles matèries optatives que siguin més adequades a les seues necessitats.

³⁴ Si voleu més informació sobre aquestes mesures de resposta a la diversitat, vegeu MEC (1992): *Diversificación Curricular; Optatividad; Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*, dins de MEC, "Materiales para la Reforma, Educación Secundaria Obligatoria", Madrid.

³⁵ La Conselleria d'Educació i Ciència.

El criteri fonamental que ha d'orientar la selecció de matèries optatives per als alumnes amb necessitats educatives especials serà el tipus de necessitats que presente cada alumne. Igualment, serà important proposar-hi aquelles que més afavoresquen l'autonomia, la interacció i la comunicació, ja que són aquestes les dificultats més freqüents dels alumnes amb necessitats educatives especials i les optatives de caràcter pre-professional.

Pel que fa a les decisions sobre diversificació curricular, els centres hauran d'establir els criteris que orienten la posterior elaboració de programes individuals de diversificació curricular. Aquests programes hauran d'incloure algunes àrees de la branca comuna compartides amb el grup de referència, altres de caràcter globalitzat (àmbit sòcio-lingüístic i científico-tecnològic) i matèries optatives³⁶.

³⁶ Aquest aspecte es desenvolupa en el capítol 5 d'aquest document.

Programació d'Aula

L'aula constitueix el context pròxim de l'ensenyament/aprenentatge, ja que en aquest es produeix la relació educativa més intensa entre professor-alumnes i entre els alumnes mateixos. Allò que ocorre en l'interior de l'aula afecta de forma irremediable l'aprenentatge dels alumnes i per això adquireix una importància decisiva la planificació que s'ha d'efectuar per tal d'orientar la pràctica educativa que es seguirà amb cada grup d'ensenyament/aprenentatge.

Una vegada establert el Projecte Curricular d'Escola, cada professor ha de controlar i adequar les decisions preses per al conjunt de l'etapa i de realitzar-les tenint en compte les peculiaritats i necessitats del seu grup d'alumnes.

La programació constitueix l'element fonamental que orienta i guia el procés d'ensenyament/aprenentatge en l'aula.

CAPÍTOL 4

En el *Diseño Curricular Base* es defineixen les programacions didàctiques ordenades i distribuïdes per a les àrees de cada cicle educatiu, i cadascuna d'aquestes unitats didàctiques s'entén com una "unitat de treball relativa a un procés d'ensenyament/aprenentatge complet. Cal precisar-hi per tant, els continguts, els objectius, les activitats d'ensenyament/aprenentatge i les activitats per a l'avaluació" (MEC, 1989b, pàg. 52).

La implicació dels alumnes amb necessitats educatives especials en la Programació d'Aula

► Programació d'Aula

► Aspectes importants per a l'elaboració de la Programació d'Aula

► Possibles decisions tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials

– Que es creïn condicions que facen possible el desenvolupament simultani dels diferents programes en l'aula, incloent-hi els que són específics de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Programació d'Aula

L'aula constitueix el context pròxim de l'ensenyament/aprenentatge, ja que en aquest es produeix la relació educativa més intensa entre professor-alumnes i entre els alumnes mateixos. Allò que ocorre en l'interior de l'aula afecta de forma immediata l'aprenentatge dels alumnes, i per això adquireix una importància decisiva la planificació que s'hi efectue per tal d'orientar la pràctica educativa que se seguirà amb cada grup d'ensenyament/aprenentatge.

Una vegada establert el Projecte Curricular d'Etapa, cada professor ha de concretar i adequar les decisions preses per al conjunt de l'etapa i de cadascun dels cicles a les peculiaritats i necessitats del seu grup d'alumnes.

La programació constitueix l'element fonamental que orienta i guia el procés d'ensenyament/aprenentatge en l'aula.

En el *Diseño Curricular Base* es definen les programacions com “el conjunt d'unitats didàctiques ordenades i distribuïdes per a les àrees de cada cicle educatiu”; i cadascuna d'aquestes unitats didàctiques s'entén com una “unitat de treball relativa a un procés d'ensenyament/aprenentatge complet. Cal precisar-hi per tant, els continguts, els objectius, les activitats d'ensenyament/aprenentatge i les activitats per a l'avaluació” (MEC, 1989b, pàg. 52).

Per tot això, i superficialment, sabem que en cada aula hi ha dos nivells diferents d'elaboració del currículum estretament relacionats:

- Un projecte curricular comú a tots els grups de cicle, però contextualitzat en cadascuna de les aules.
- Un conjunt ordenat d'unitats didàctiques que constitueixen la Programació de l'Aula.

Al llarg d'aquest capítol farem al·lusió als ajustos o modificacions que hauran de fer-se en cadascun d'aquests dos nivells per a donar una resposta adequada als alumnes amb necessitats educatives especials, dins de la diversitat d'alumnes de l'aula. Per aquesta raó, haurem de tenir en compte dues qüestions fonamentals:

- Que es garanteixi que l'alumnat amb necessitats educatives especials no siga alié al grup d'aprenentatge, sinó part essencial d'aquest participant activament en les activitats i la dinàmica general.
- Que es creen condicions que facen possible el desenvolupament simultani dels diferents programes en l'aula, incloent-hi els que són específics de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

No pot afirmar-se que tots els ajustos hagen de fer-se en un o altre referent curricular (projecte curricular comú a tot el cicle i unitats didàctiques). La relació entre ambdós es tan estreta que això no és possible. Però, sí que convé fer-hi constar que les decisions han de prendre's **preferentment amb la perspectiva del cicle complet** (no poden plantejar-se com una novetat cada vegada que comença una unitat didàctica), la qual cosa significa que una gran part dels ajustos han de fer-se en contextualitzar per a l'aula el projecte curricular comú a tot el cicle.

Per exemple, en tractar els objectius, continguts i criteris d'avaluació ens referirem de manera fonamental a les decisions de cicle. Suposem que hi introduïm un contingut que es treballarà al llarg del cicle; això, evidentment, tindrà un correlat necessari en una o diverses unitats didàctiques. El mateix ocorre si prenem decisions sobre els espais o els materials; la majoria d'aquestes decisions afectaran diverses unitats didàctiques, no sols una.

No obstant això, si ens referim a les activitats, la metodologia o l'avaluació, encara que algunes decisions consistiran a establir criteris generals per al posterior desenvolupament de les unitats didàctiques, d'altres hauran de dur-se a terme precisament en la mateixa programació, en una determinada unitat didàctica o en diverses d'aquestes.

Tota aquesta reflexió ens porta a destacar un fet en el qual ja s'havia insistit en diverses parts d'aquest document: totes les modificacions que ja s'hagen decidit per a tots els alumnes de l'etapa evitaran decisions particulars en cadascuna de les aules. No obstant això, no és menys cert que **gran part de les decisions que es preveuen i es prenen en l'àmbit de l'etapa han de concretar-se i posar-se en pràctica en cadascuna de les aules**, que, insistent, és on es produirà, fonamentalment, el procés d'ensenyament/aprenentatge.

Pel que fa a qui correspon la **responsabilitat** en l'elaboració de la Programació d'Aula, de manera general, podem dir que **a tots aquells que tinguen una participació activa amb el grup d'ensenyament/aprenentatge**; és a dir, sobretot al professor d'aula i als professors especialistes de les àrees corresponents. Ara bé, quan en el grup d'aula hi haja alumnes amb necessitats educatives especials, que comporten, generalment, la presència de professionals de suport a l'hora de poder realitzar ajustos o modificacions en la dita programació, aquestes decisions tindran més garantia d'efectivitat si són preses en conjunt per **tots** els professionals que estan implicats en la resposta educativa de tots i cadascun dels alumnes d'aqueix grup d'ensenyament/aprenentatge.

Cal esmentar-hi també la participació de l'**orientador del centre i de l'Equip Interdisciplinari**, com a professionals que han de **col·laborar** amb els professors orientant-los, assessorant-los o proporcionant-los instruments, tant per a guiar la reflexió i l'anàlisi de les condicions del grup-classe (amb un punt de vista objectiu, ja que no estan directament implicats en el funcionament de l'aula), com per a prendre decisions referides als ajustos o a les modificacions necessàries en l'elaboració de la Programació d'Aula per a tots els alumnes d'aqueix grup.

Aspectes importants per a l'elaboració de la Programació d'Aula

De la mateixa manera que hem vist en el capítol anterior, dedicat al Projecte Curricular d'Etapa, la necessitat d'analitzar cadascun dels paràmetres fonamentals que hi incideixen a l'hora de planificar la Programació d'Aula, haurem de completar o ajustar l'avaluació realitzada en l'etapa als paràmetres específics que defineixen cada grup d'ensenyament/aprenentatge i que constitueixen, a més, la base de qualsevol proposta curricular per a aquest. Els paràmetres esmentats són: les característiques de l'alumnat de l'aula, les característiques del professorat, les característiques físiques i dels recursos materials de l'aula i les característiques del mateix Projecte Curricular, a partir del qual es deriva la Programació d'Aula. El coneixement d'aquests aspectes passa indubtablement per una avaluació i anàlisi de les característiques.

Com en el capítol anterior, primerament, us oferim algunes orientacions per tal de dirigir aquesta anàlisi prèvia necessària i, després, hi aportem exemples més concrets de possibles adaptacions en la Programació.

Característiques dels alumnes de l'aula

Si la Programació d'Aula ha d'aconseguir l'equilibri entre donar resposta al grup com a tal i a cada alumne dins del grup, caldrà tenir un coneixement general de tot el grup d'alumnes: del seu nivell de competència curricular, del seu grau de motivació i dels seus interessos, del tipus de relacions que s'hi estableixen, de la forma en què aprenen...

Dins d'aquesta avaluació general del grup d'alumnes, cal analitzar les peculiaritats o característiques específiques d'aquells que presenten necessitats educatives especials, de manera que les seues necessitats educatives es troben presents en totes les decisions curriculars per a l'aula.

Característiques dels professors

Com a professorat serà necessari valorar les actituds, les expectatives i l'estil d'ensenyament que es despleguen davant dels alumnes amb necessitats especials, a fi de conèixer en quina mesura unes o altres condicionen positivament o negativament la resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup-classe.

En gran manera, aquesta avaluació consisteix bàsicament en una autoavaluació, en una profunda reflexió sobre la pròpia acció, que pot i ha de completar-se sempre que siga possible amb una avaluació externa que compense la possible subjectivitat. En aquesta avaluació externa poden participar-hi altres professors com l'orientador del centre o l'Equip Interdisciplinari, en un clima de confiança i cooperació.

Algunes preguntes que podrien orientar la reflexió són les següents:

- ¿Es coneix el codi de comunicació que utilitzen els alumnes amb necessitats educatives especials (Bliss, SPE, Cued Speech, Llenguatge de Signes...)? ¿Quins problemes hi ha per a aprendre'ls? ¿Com podem superar aquests problemes?
- ¿Hi ha criteris comuns entre tutor i professionals de suport quant a la metodologia, la utilització de materials, etc.?
- ¿Quins criteris utilitzem per a decidir les modalitats de suport més indicades per a cada alumne de l'aula? ¿En revisem l'adequació? ¿D'acord amb quins criteris en valorem l'eficàcia?
- ¿S'avalua la pròpia pràctica educativa? ¿Quines en són les dificultats? ¿Què podem fer per a resoldre-les?

Aquesta avaluació hi aportarà un criteri de realitat a l'hora de plantejar-se determinades decisions, i permetrà modificar aquells aspectes de la pràctica que no s'ajusten a un plantejament educatiu de resposta a la diversitat.

Característiques generals dels recursos materials de l'aula

Unes propostes educatives ajustades i realistes han d'efectuar-se a partir d'un bon coneixement dels mitjans de què s'hi disposa per tal de dur-les a la pràctica. Es tracta de valorar les condicions físico-ambientals de l'aula, el mobiliari, els recursos didàctics i tots els materials que es posen en joc en el procés d'ensenyament/aprenentatge per a tots els alumnes de l'aula.

Algunes preguntes que es podrien plantejar serien del tipus:

- ¿La distribució de l'espai de l'aula afavoreix l'autonomia i la mobilitat dels alumnes? ¿Quins aspectes tenim en compte per a distribuir l'espai de manera que compensen les dificultats de l'alumnat i n'afavoresquen l'autonomia i mobilitat?
- ¿El mobiliari de l'aula és adequat a les necessitats dels alumnes? ¿Quines modificacions hi hem efectuat per tal d'aconseguir-ho?
- ¿És molt alt el volum de soroll en l'aula? ¿Quines en són les causes? ¿Què podem fer per reduir-lo?
- ¿Hi ha diversos materials que siguin útils per als alumnes amb distintes necessitats? ¿Quines mesures podem posar en marxa per tal de proveir-nos de material divers?

Característiques del Projecte Curricular d'Etapa

Ja s'ha esmentat més amunt que la Programació d'Aula es realitza a partir de la Proposta Curricular d'Etapa i que aquesta proposta té un caràcter general i no pot preveure les peculiaritats dels alumnes de cadascuna de les aules que la integren.

De la mateixa manera que per a elaborar el Projecte Curricular d'Etapa calia un bon coneixement del Currículum Oficial establert per l'Administració educativa, els professors de cada aula han de conèixer a fons la proposta de l'etapa i del cicle per a dilucidar si aquestes responen a les característiques i necessitats de la diversitat d'alumnes de l'aula, i dins d'aquesta als alumnes amb necessitats educatives especials, o si hi són necessàries modificacions o ajustos.

Com en els aspectes anteriors, hi presentem a tall d'exemple algunes qüestions que en poden guiar la reflexió:

- ¿La seqüència d'objectius i continguts seleccionada és adequada als coneixements previs dels alumnes? En cas negatiu, ¿quins ajustos hi serien necessaris?
- ¿Requereixen els alumnes de l'aula amb necessitats educatives especials accedir a determinats objectius i continguts que no estan previstos en la proposta? En cas afirmatiu, ¿quins serien?
- Segons les característiques de l'alumnat, ¿quins continguts són imprescindibles i prioritaris? ¿Són molt diferents les prioritats dels qui no presenten necessitats educatives especials?
- ¿S'organitza l'horari de l'aula tenint en compte els horaris de suport dels alumnes amb necessitats educatives especials? ¿Quins criteris s'hi utilitzen?
- ¿Quins criteris s'hi utilitzen per a organitzar el treball en grup? ¿Són vàlids per a l'alumnat amb necessitats educatives especials?

- ¿S'utilitza l'autoavaluació o l'avaluació mútua entre l'alumnat? ¿Som conscients de la seua importància per a l'autoregulació del procés d'aprenentatge?

- ¿Estem satisfets dels informes d'avaluació? ¿Reflecteixen clarament la situació dels alumnes? ¿Són vàlids per a l'alumnat amb necessitats educatives especials?

preguntes que no oïem a l'entorn de la nostra pràctica.

Característiques del Projecte Curricular d'Àrea

Ja s'ha esmentat més amunt que la Programació d'Àrea es realitza a partir de la Proposta Curricular d'Àrea, que és un document que defineix el marc general i no pot preveure les necessitats dels alumnes de cada curs de la manera que la integren, ja que aquestes són variables.

Per tant, el treball de l'Àrea ha de partir de la Proposta Curricular d'Àrea i ha de tenir en compte les necessitats dels alumnes de cada curs de la manera que la integren, ja que aquestes són variables. A més, el treball de l'Àrea ha de tenir en compte les necessitats dels alumnes de cada curs de la manera que la integren, ja que aquestes són variables.

Com en els aspectes anteriors, hi presentem a tall d'exemple algunes preguntes que en el treball de l'Àrea podrien plantejar-se.

- ¿La seqüència d'objectius i continguts seleccionats és adequada al desenvolupament dels vis dels alumnes? En cas negatiu, ¿quins ajustos hi serien necessaris?

- ¿Podrien els alumnes de l'àrea amb necessitats educatives especials accedir a determinats objectius i continguts que no estan previstos en la proposta? En cas afirmatiu, ¿quins ajustos hi serien necessaris?

Característiques generals dels recursos materials de l'Àrea

- Segons les característiques de l'alumnat, ¿quins continguts són imprescindibles i prioritaris? ¿Com podrien ser treballats aquests continguts en el marc de les necessitats educatives dels alumnes de l'àrea amb necessitats educatives especials?

- ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts? ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts? ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts?

- ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts? ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts? ¿Quins recursos materials són necessaris per a treballar aquests continguts?

Possibles decisions tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials

L'avaluació dels diferents elements que incideixen en el procés d'ensenyament/aprenentatge ens permet prendre decisions sobre els ajustos o les modificacions que considerem importants en la Programació d'Aula, tenint en compte les necessitats educatives dels alumnes.

És cert que hi ha més condicions generals ja conegudes per a donar resposta a la diversitat de l'alumnat, com ara: l'equilibri entre els diferents tipus de continguts; utilitzar estratègies que afavoresquen la motivació i amplien els interessos dels alumnes; realitzar una avaluació inicial sempre que comence un nou procés d'ensenyament/aprenentatge; esbrinar quines són les idees prèvies de l'alumnat abans d'iniciar un nou tema, etcètera.

Ara bé, en aquest apartat ens centrarem sobretot en aquelles decisions que fonamentalment posen el punt "de mira" en l'adequació del procés d'ensenyament/aprenentatge d'un grup d'alumnes, entre els quals es troben alumnes amb necessitats educatives especials.

Així mateix, hi exposarem algunes estratègies o situacions que el professor pot utilitzar per tal de fomentar i millorar la seua relació amb els alumnes i la d'aquests entre ells, afavorint-hi el màxim grau de comunicació i un clima de respecte, acceptació i valoració envers l'alumnat amb necessitats educatives especials, aspecte fonamental per a guiar el procés d'ensenyament/aprenentatge del grup d'alumnes.

Aquestes possibles decisions les separarem en dos grans apartats, seguint el mateix ordre establert per a tota la Programació: què ensenyar/avaluar i com ensenyar/avaluar; i dins d'aquests, en els distints elements que el componen: què ensenyar (objectius-continguts), què avaluar (criteris d'avaluació), com ensenyar (estratègies d'ensenyament/aprenentatge, agrupaments, materials, espais i temps) i com i quan avaluar (procediments, instruments i moments d'avaluació).

Què ensenyar

- En adequar la seqüència i els continguts a les peculiaritats de l'aula, cal tenir presents les necessitats educatives especials de l'alumnat.

Si en l'elaboració del Projecte Curricular no s'han tingut en compte suficientment les necessitats educatives especials dels alumnes, en adequar els objectius generals d'etapa i concretar els d'àrea en els distints cicles, les decisions que cal prendre en l'aula són les mateixes que es proposaren per a l'elaboració del Projecte Curricular d'Etapa: matisació, introducció i donar prioritat a determinades capacitats o àmbits de coneixement.

No obstant això, fins i tot en el cas que s'hagen tingut presents les necessitats especials en el Projecte Curricular, poden quedar alguns matisos o condicions més específiques i relacionades amb les dificultats concretes dels alumnes de l'aula, que han de ser objecte de nous ajustos. Tot seguit hi exposarem alguns exemples de possibles adequacions.

Suposem que en el Projecte Curricular d'Educació Primària i en el procés d'adequació, tenint en compte les necessitats especials dels alumnes, s'arriba a establir el següent objectiu en l'àrea de Coneixement del Medi³⁷ per al tercer cicle, pel que fa a màquines i aparells:

“Identificar alguns objectes i recursos tecnològics entre els quals es pugen preveure aquells que utilitzen les persones amb necessitats especials, valorant-hi la contribució per a satisfer les necessitats humanes i adoptant-hi posicions favorables per tal que el desenvolupament tecnològic s'oriente envers usos pacífics i una millor qualitat de vida”.

Si en l'aula hi haguera cap alumne amb deficiència motora, es podria donar prioritat al coneixement d'aparells com ara ordinadors, comunicadors, elevadors, autobusos amb plataforma, cotxes amb comandaments adaptats...; i afegir, a aquest objectiu, el següent: **“Analitzar les dificultats que troben aquestes persones per moure's en el seu medi i valorar la contribució d'aquests aparells per a satisfer les necessitats i millorar la qualitat de vida”.**

Quan en la Proposta Curricular de Cicle no s'hagen introduït determinades capacitats i continguts necessaris per a afavorir la resposta educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials, sempre hi haurà la possibilitat que siga el professor de l'aula qui prenga aquesta decisió, segons les necessitats educatives especials de l'alumnat.

No obstant això, aquesta opció és viable si és possible aprendre els continguts i desenvolupar les capacitats introduïdes en el temps que aquest professor estiga amb el grup d'alumnes. Per contra, si fóra necessari un temps superior a la duració del cicle, no hi seria aconse-

³⁷ Aquesta àrea en el currículum de la Comunitat Valenciana s'anomena “Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural”.

lable que el professor prenguera aqueixa decisió unilateralment, sinó que hauria de ser una decisió d'etapa o d'intercicles.

Si en una aula del primer cicle d'Educació Primària d'un centre ordinari s'escolaritzen dos alumnes amb dificultats motores que utilitzen el sistema de símbols Bliss per a comunicar-se i, en la seqüència d'objectius i continguts comuns a totes les aules del cicle, no hi està previst l'objectiu: **“Comprendre i produir missatges senzills per mitjà del sistema Bliss”**, es pot considerar necessària la introducció d'aquest en l'aula, ja que premetrà que els alumnes amb dificultats motores puguin comunicar-se amb els seus companys.

Què avaluar

– En adequar els criteris d'avaluació a les peculiaritats de l'aula, cal tenir presents les necessitats educatives especials de l'alumnat.

Pot ocórrer-hi que en elaborar els criteris d'avaluació que formen part del Projecte Curricular no s'hagen tingut en compte suficientment les necessitats educatives especials dels nostres alumnes, o que encara que s'hi hagen tingut en compte no siguin suficients per a les dificultats que poden presentar els alumnes de l'aula; per la qual cosa pot ser necessari tornar a prendre algunes decisions sobre aquest tema.

Com ja se sap, els criteris d'avaluació comuna a totes les aules d'un cicle solen tenir una formulació que fa referència al tipus i grau d'aprenentatge sobre uns continguts concrets, que s'espera que assolosquen els alumnes en finalitzar un cicle. Juntament amb aquesta formulació del criteri, se'n pot afegir, si es considera necessari, una explicació, per tant, l'adequació d'aquests criteris d'avaluació pot consistir a prendre decisions sobre la formulació en si mateixa o sobre l'explicació adjunta.

Ho veureu millor amb un exemple. Suposem que en el Projecte Curricular d'Educació Primària s'arriba a establir el següent criteri d'avaluació en l'àrea de Llengua Estrangera per al tercer cicle:

“Participar en intercanvis orals breus relatius a activitats habituals de classe, produint un discurs comprensible i adaptat a les característiques de la situació i a la intenció comunicativa”.

Aquest criteri avalua la capacitat d'expressar-se oralment en situacions de comunicació pròpies de l'aula, amb la fluïdesa i correcció suficients per tal que el missatge siga comprensible i a fi de formular-ne les necessitats bàsiques: preguntar, demanar ajuda, demanar permís, demanar alguna cosa.

Si en una aula del tercer cicle d'Educació Primària hi ha una alumna amb greus dificultats d'expressió oral que utilitza per a comunicar-se l'expressió escrita, l'adequació d'aquest

criteri es podria realitzar en l'explicació d'aquest; i així, quan diu que **“aquest criteri avalua la capacitat d'expressar-se oralment”**, s'hi podria afegir **“o a través del mitjà de comunicació que cada xiquet utilitze”** i deixar la continuació de l'explicació tal com estava plantejada.

En l'apartat referit a què ensenyar hem fet referència a la introducció d'objectius i continguts. Evidentment, de tot contingut que s'ensenyi, cal comprovar-ne el grau d'adquisició per part dels alumnes; ara bé, el que no serà necessari és formular criteris d'avaluació específicament per a cada contingut nou que s'introdueix en l'aula. Considerem que els criteris d'avaluació degudament formulats seran una decisió de tots els grups que componen el cicle.

Com ensenyar

Estratègies d'ensenyament/aprenentatge

- **Introduir-hi i utilitzar en la pràctica quotidiana el sistema de comunicació que utilitzen els alumnes amb necessitats educatives especials.**

La comunicació i interacció amb l'alumnat amb necessitats educatives especials requereix necessàriament que el professor conega i utilitzi el codi de comunicació d'aquests. La utilització d'aquests sistemes en l'aula és essencial perquè aquests alumnes accedesquen als aprenentatges i desenvolupen les seues capacitats en les millors condicions possibles, ja que el fet que només aquests alumnes aprenguen un sistema distint al llenguatge oral no serà suficient per a complir la funció de comunicació, si la resta de persones que hi conviuen no poden compartir-lo.

Per aquesta raó seria desitjable que tant els professors de l'aula com la resta de companys aprenguen i utilitzen, en la mesura que en el centre es determine, el sistema de comunicació d'aquests alumnes.

- **Seleccionar per a tota l'aula les tècniques i estratègies que, sent especialment beneficioses per als alumnes amb necessitats educatives especials, siguin útils per a tots els alumnes.**

Està suficientment demostrat que determinats mètodes i tècniques d'ensenyament que s'han considerat exclusives per a determinats alumnes amb necessitats educatives especials són molt valuoses per a la resta (tècniques de treball del llenguatge oral o escrit, dramatització, joc, observació dirigida, etc.).

- **Potenciar l'ús de tècniques i estratègies que afavoresquen l'experiència directa, la reflexió i l'expressió.**

Com més oportunitats donem als alumnes d'experimentar i reflexionar sobre allò que aprenen i més possibilitats tinguen d'expressar el que han après, més significatiu serà el seu aprenentatge.

Aquests aspectes adquireixen encara més importància en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials que requereixen, necessàriament, vies d'experimentació directa que compensen els dèficits en els canals d'entrada, processament i eixida d'informació.

Volem fer especial insistència en el fet d'afavorir l'expressió personal de tots els alumnes de l'aula, incloent-hi aquells que puguen presentar més dificultats. Pel que fa a açò, caldrà concedir-los les ajudes i el temps suficients perquè tots puguen ordenar les seues idees i permetre'ls distintes vies d'execució (oralment, per escrit, dibuixos, representacions, esquemes, maquetes...). No s'ha d'oblidar el que s'ha comentat àmpliament en aquesta guia: cal que els alumnes utilitzen el sistema de comunicació que els siga útil, encara que no siga el majoritari (Bliss, SPC, Paraula Complementada, Bimodal, Llenguatge de Signes...).

- Introduir-hi o potenciar de forma planificada la utilització de tècniques que promouen l'ajuda entre els alumnes, per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials hi tinguen una participació activa.

Ja hem esmentat en el capítol anterior, en parlar de les possibles decisions que cal prendre en el Projecte Curricular atenent els alumnes amb necessitats especials, que la utilització de tècniques i estratègies de treball de grup cooperatiu afavoreix la interacció entre els alumnes. Si en el Projecte Curricular s'ha pres aquest tipus de decisions, en l'aula es concretaran i es posaran en pràctica aquelles que siguen més adequades en cada cas, tenint en compte els alumnes i la unitat didàctica que s'hi treballarà.

A més, podem dir també que la utilització d'aquest tipus de tècniques permet una major flexibilitat organitzativa de l'aula, de manera que el mestre pot anar passant pels diferents grups i dedicar més temps a aquells que més ho necessiten; d'altra banda, permet una incorporació més efectiva del professor de suport a la dinàmica de l'aula.

Una de les tècniques que possiblement siga menys utilitzada en l'aula i, sobretot, quan hi ha alumnes amb necessitats educatives especials, és el treball per parelles. Aquest tipus de tècnica constitueix una eina fonamental per als alumnes amb necessitats educatives especials que requereixen més que la resta la figura d'un mediador en l'aprenentatge, ja siga un adult o un igual.

L'ensenyament tutorat és una estratègia instructiva que presenta dos avantatges fonamentals per a l'alumnat:

- a) Poden entendre millor les dificultats d'un igual, ja que passen per processos semblants.
- b) Hi ha un major acostament en el llenguatge.

És important l'intercanvi de rols entre la parella de manera que no siga sempre el mateix qui ensenye. L'ensenyament tutorat és molt beneficiós per a ambdós alumnes, ja que aquests

han de realitzar un esforç important per organitzar, verbalitzar i explicitar la informació, aconseguint així el desenvolupament d'importants capacitats.

El que s'ha expressat més amunt justifica àmpliament que els alumnes amb necessitats educatives especials puguin ser, en altres ocasions, tutors d'altres alumnes i que no siguin sempre ells els alumnes tutorats.

Amb aquesta finalitat serà necessari buscar aquelles activitats que s'adeqüen millor a les intencions i puguin dur-se a terme amb èxit.

- Tenir en compte en la presentació dels continguts aquells canals d'informació que siguin més adequats per als alumnes amb necessitats educatives especials.

Utilitzar tots els mitjans possibles per a la presentació de continguts o activitats que s'han de realitzar, de manera que els alumnes amb necessitats educatives especials entenguin allò que han de fer. En alguns casos caldrà donar prioritat a un canal de representació sobre un altre. Per exemple, si tenim alumnes sords en l'aula, caldrà posar especial esment en les representacions de tipus visual i, per a altres alumnes, s'hi podran utilitzar canals simultanis. En el cas d'alumnes cecs, sense renunciar a representacions visuals per a la resta dels companys, serà imprescindible una explicació oral més exhaustiva.

- Utilitzar estratègies per centrar o enfocar l'atenció del grup.

És molt freqüent que els alumnes amb necessitats educatives especials tinguin dificultats a centrar-hi l'atenció, especialment en tasques de grup gran, sobretot si alguna de les seues vies d'entrada d'informació és deficitària. El professor ha de posar en marxa estratègies que dirigeixen l'atenció del grup envers aspectes pertinents de la discussió o del procés. Aquestes poden ser: aportar-hi informació ("Fixeu-vos, això és important"), posar l'èmfasi en algun contingut amb l'entonació, els gestos o els moviments; reiterar la informació; introduir pauses i canvis de ritme en la dinàmica, etcètera.

- Dissenyar activitats de gran abast que tinguin diferents graus de dificultat i que permeten diferents possibilitats d'execució i expressió.

Cal buscar activitats de gran abast que serveixen per a aconseguir objectius de distint nivell de complexitat. Per exemple, l'elaboració d'un periòdic és una activitat àmplia que requereix un treball en grup que ofereix diverses possibilitats de realització: fer entrevistes, redactar, il·lustrar, inventar passatemps, etcètera.

Un altre exemple. Si per a treballar un contingut de procediment referit a l'ús de la biblioteca d'aula, planifiquem cinc o sis tasques distintes (confeccionar la fitxa, localitzar un llibre en les prestatgeries, col·locar diversos llibres en les prestatgeries, localitzar un llibre en el fitxer, emplenar la fitxa de préstec), els alumnes amb necessitats educatives especials sempre podran participar en algunes d'aquestes juntament amb uns altres alumnes de l'aula, encara que decidim que no participen en totes.

Cal, doncs, valorar, en aquest tipus d'activitats, quin és el nivell que poden dur a terme significativament els alumnes amb necessitats educatives especials.

A més, és possible dissenyar activitats amb possibilitats diferents d'execució i expressió atenent les distintes necessitats dels alumnes de l'aula. Posem per cas que un professor vol que els alumnes critiquen o analitzin una notícia d'actualitat; en comptes de plantejar que l'activitat siga llegir i escriure una opinió personal sobre aquesta, pot oferir-se la possibilitat de llegir la notícia en un periòdic, escoltar-la en la ràdio o veure-la en la televisió a fi que en puguin expressar l'opinió de distintes maneres: per escrit, oralment, amb un sistema de comunicació, dibuixos, etcètera. No oblidem que el que pretenem és que "analitzin o critiquen una notícia", i això es pot aconseguir de diferents formes, si a l'aula hi ha un alumne amb dificultats de comunicació oral i/o escrita.

- Establir moments en què conflueixen diferents activitats dins de l'aula.

La confluència de diferents activitats dins de l'aula afavoreix els aspectes següents:

- ▶ La integració dels alumnes amb necessitats educatives especials, ja que si s'han de realitzar activitats molt diferents per a aconseguir determinats objectius, no es distingiran de la resta.
- ▶ Més possibilitats d'organitzar la labor del professorat de suport.
- ▶ Individualització. Es possibilita que cada alumne vaja al seu ritme i realitzi activitats adequades a les seues necessitats, que poden ser de reforç o d'aprofundiment.
- ▶ Rendibilitat dels recursos didàctics, en no tenir necessitat d'utilitzar tots els mateixos materials alhora.

Per exemple pot ser el cas d'una organització de l'acció educativa per mitjà de "racons", en què els alumnes poden estar fent en un mateix moment activitats diferents, bé de forma individual o en grup.

- Oferir als alumnes amb necessitats educatives especials una explicació clara sobre les característiques de les activitats que s'hi realitzaran.

És important que els alumnes amb necessitats educatives especials, de la mateixa manera que els altres, coneguen per endavant quines activitats realitzaran, l'ordre o seqüència d'aquestes, els objectius que es pretenen aconseguir i les condicions de realització (materials, treball en grup o individual, temps, etc.) o que, almenys, tinguen una idea clara d'allò que es persegueix.

Determinats alumnes amb necessitats educatives especials poden tenir dificultats a captar l'ordre o seqüència d'activitats i, fins i tot, el moment de canviar d'una activitat a un altra. El professor ha de prestar especial atenció a aquests alumnes perquè no es perden en el desenvolupament de les distintes activitats, ajudant-los en el procés d'estructuració d'aquests.

Agrupaments

- Combinar agrupaments heterogenis amb altres de caràcter més homogeni.

Si fomentar les relacions entre els alumnes requereix una intensificació dels contactes entre els que tenen capacitats distintes i també interessos i motivacions distintes (és a dir, agrupaments heterogenis), no s'ha d'oblidar que la possibilitat de treballar amb companys que presenten unes característiques i unes necessitats educatives semblants és una cosa natural que no s'ha d'excloure.

La constitució de grups més homogenis (que mai no podran ser absolutament homogenis), a més de facilitar algunes activitats (per exemple, les tasques de suport), pot ser una via adequada per tal que l'alumne amb necessitats educatives especials s'iniciï en unes relacions sempre difícils.

Així, agrupar en determinats moments alumnes sords en un aula pot ser tan necessari per a millorar l'autoconfiança o per a establir relacions més duradores com incloure'ls en altres grups de xiquets sense dificultats d'audició, que els proporcionaran un altre tipus d'experiències igualment enriquidores.

- Aprofitar les activitats del gran grup per a millorar el clima i la relació dels alumnes dins de l'aula.

Les assemblees i els debats a l'aula, per exemple, són un mitjà molt ric per a fomentar la connexió i cooperació en el grup, perquè permeten a tots els alumnes participar en la regulació de la vida social i afectiva de l'aula, afavorint, a més, l'aprenentatge de valors, normes i actituds.

- Utilitzar els agrupaments més espontanis per millorar les relacions entre els alumnes.

En alguns centres d'integració es pot observar com, després d'un treball a classe en què els alumnes realitzen activitats conjuntes, l'eixida al pati representa una clara divisió dels que presenten necessitats educatives especials en relació amb la resta.

El professor de l'aula haurà de preocupar-se perquè els alumnes es relacionen també fora de l'àmbit estricte de l'aula; pot suggerir jocs o activitats en què participen tots els alumnes; atendre els alumnes al menjador, etc. El treball dins de l'aula serà més complet si es complementa amb aquestes altres situacions de millora de les relacions entre els alumnes.

Això no implica, en absolut, que hagen d'impedir-se de manera rígida els agrupaments espontanis dels alumnes. Són situacions, ambdues, que han de ser tingudes en compte i equilibrades pels professors de l'aula.

Materials

- Seleccionar material per a l'aula que pugui ser utilitzat per tots els alumnes.

Encara que hi ha decisions en la selecció del material que ja s'han pogut adoptar per a tota l'etapa o per a un cicle, quan el mestre tria el material concret ha de tenir sempre presents les necessitats de *tots* els alumnes de l'aula, de manera que el material que utilitze afavoresca els qui presenten majors dificultats.

- Adaptar materials d'ús comú.

Cal preveure totes les possibilitats per tal que els alumnes amb necessitats educatives especials utilitzin els mateixos materials que els seus companys, sempre que siguin significatius per a ells.

Per exemple, el professor, en elaborar una sèrie de fitxes de treball per a tots els alumnes de l'aula, pot incloure-hi informació de tipus visual, ampliar la informació, aclarir determinats termes etc., si en la seua aula hi ha alumnes amb dificultats de llenguatge. Aquestes modificacions poden resultar beneficioses per a la resta dels alumnes.

- Situar els materials de manera que s'hi afavoresca l'accés autònom d'aquests alumnes.

Les prestatgeries estaran a una altura adequada per als alumnes, especialment si aquests presenten dificultats de tipus motor; si s'escau, les taules i cadires també haurien d'estar adaptades a les necessitats i possibilitats d'aquests.

A més, cal que els alumnes estiguen informats dels canvis que es realitzen en la ubicació de materials d'ús general o específic dels alumnes amb necessitats educatives especials. Aquest aspecte adquireix especial rellevància en el cas d'alumnes amb deficiència visual o problemes greus d'atenció i memòria. Una estratègia que serà d'utilitat per a aquest fi, pot ser col·locar indicadors als llocs de l'aula destinats als diferents materials. Aquests indicadors seran diferents segons les necessitats que presenten aquests alumnes, com ara: indicadors lluminosos, símbols gràfics pertanyents al sistema augmentatiu que els xiquets utilitzen, rètols en Braille...

- Informar l'alumnat sobre el material que hi ha en l'aula, incloent-hi l'específic, i la utilitat d'aquest.

Els alumnes han de conèixer tot el material existent en l'aula i les possibilitats d'utilització d'aquest. Això afecta també el material concret que necessiten determinats alumnes: màquines de Braille, optacó, lupes, etc. Tots els alumnes han de conèixer per a què serveixen aquests materials, i arribar fins i tot a aprendre'n el maneig.

- Distribuir adequadament l'espai per compensar les dificultats de determinats alumnes.

La disposició de l'espai ha d'ajustar-se al tipus d'activitat que es realitzi a cada moment dins de l'aula i, també, a les necessitats especials que hi plantegen els alumnes. Així, per exemple, serà convenient distribuir la classe en forma de "U" per a activitats de grup gran, quan hi ha alumnes amb deficiència auditiva a l'aula, de manera que puguin veure a tots els seus companys o possibilitar la disposició dels grups amb la distància suficient perquè puga desplaçar-se un alumne que utilitzi cadira de rodes.

- Reduir al màxim el soroll de l'aula.

Això es una cosa necessària per a tots els alumnes. Ara bé, en el cas d'alumnes amb dificultats auditives o visuals, aquesta consideració és més rellevant. Per a uns, perquè els audiòfons amplifiquen tots els sorolls i dificulten la discriminació de sons significatius i, per a altres (els qui presenten una deficiència visual) perquè, en ser l'entrada preferent d'informació la via auditiva, tenen més necessitat d'un ambient silenciós.

La reducció de sorolls en l'aula pot aconseguir-se per dues vies: d'una banda, col·locant suro en les parets, cortines, murals, etc. i, de l'altra, intentant convertir-la en un contingut d'aprenentatge per a tots els alumnes (per exemple, aprenent a parlar baix quan hi formen grups).

- Confeccionar l'horari de l'aula tenint en compte els moments de suport que requereixen els alumnes amb necessitats educatives especials.

Quan el professor elabora l'horari haurà de tenir en compte els moments en què aquests xiquets han d'eixir fora de l'aula, de manera que es realitzin activitats a l'aula que tinguin menor importància en la proposta curricular.

A més, si hi ha la possibilitat de dur a terme la tasca de suport dins de l'aula, caldrà tenir en compte els moments destinats a aquest fi per a proposar activitats que hi faciliten la incorporació d'aquests professionals. Generalment, aquest tipus d'activitats són les de grup reduït o treball individual.

Com avaluar

- Utilitzar procediments i instruments d'avaluació variats i diversos.

Un únic procediment d'avaluació, com poder ser proves escrites o orals, comporta serioses dificultats per a alguns alumnes que presenten problemes d'expressió o de tipus motor. A

més, l'ús exclusiu d'aquest tipus de proves per a avaluar qualsevol alumne proporciona una informació reduïda sobre la situació relativa als continguts curriculars; cal utilitzar-hi un altre tipus de procediments i instruments que ens aporten informació sobre altres aspectes difícils d'avaluar per aquesta via. Entre aquests es troben: l'observació sistematitzada o no sistematitzada, qüestions, entrevistes, anàlisi de treballs dels alumnes...

Avaluar per mitjà de diferents procediments permet, a més, donar oportunitats a estils i possibilitats diferents: una alumna pot sentir-se molt còmoda fent una prova objectiva, mentre que un altre alumne se sent millor desenvolupant un tema en què haja de donar el seu punt de vista; un altre pot requerir necessàriament l'ordinador, etc.

- Elaborar proves i instruments adequats a la realitat de l'aula.

Cap instrument extern, per molt complet que siga, ens servirà per a avaluar la situació de cada aula (alumnes i context), que per definició és irrepètible. És important elaborar instruments propis o adequar-hi els ja elaborats, tenint en compte les intencions i la realitat d'aquells.

En el cas de l'avaluació dels alumnes, els procediments i instruments més freqüents seran les proves pedagògiques, registres d'observació i fulls de seguiment.

Per a dur a terme l'avaluació del context és fonamental la utilització de procediments de tipus qualitatiu, com l'observació sistematitzada o no sistematitzada, entrevistes i qüestionaris. L'avaluació de la pràctica educativa del professor requereix necessàriament una autoavaluació que pot realitzar-se per mitjà de processos de reflexió i d'observació, registrant la informació en diaris, vídeos o altres gravacions. Aquesta avaluació es pot completar amb la d'altres professionals (professor de suport, Equip Interdisciplinari, orientador de centre, etc.)

Aquests instruments els poden fer el conjunt de professors de tot un cicle; així i tot caldrà, però, adaptar-los a les peculiaritats de cada aula, especialment atenent les característiques dels alumnes amb necessitats educatives especials. Les necessitats d'aquests alumnes tenen matisos diferents que requeriran enfocar l'avaluació en determinats aspectes.

► Decisions sobre la modalitat de suport

► Criteris de promoció

► Implicacions dels ajustos individuals en la Programació i el Projecte Curricular d'Etapa

► Criteris per a l'adaptació

► Document Individual d'Adaptacions Curriculars

CAPÍTOL 5

Adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials

- ▶ Procés d'elaboració d'adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials
- ▶ Detecció i determinació de les necessitats educatives especials d'un alumne
- ▶ Decisions sobre les adaptacions necessàries per a compensar les necessitats educatives especials d'un alumne
- ▶ Decisions sobre la modalitat de suport
- ▶ Criteris de promoció
- ▶ Implicacions dels ajustos individuals en la Programació i el Projecte Curricular d'Etapa
- ▶ Criteris per a l'adaptació
- ▶ Document Individual d'Adaptacions Curriculars

Procés d'elaboració d'adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials



Els passos que cal seguir per a donar una resposta educativa adequada a un alumne o alumna amb necessitats educatives especials els analitzarem partir de dues situacions diferents, que poden portar a la realització d'adaptacions curriculars individualitzades (casos A i B de la figura 5).

D'una banda, ens podem trobar alumnes que en qualsevol moment de la seua escolaritat comencen a presentar dificultats d'aprenentatge (cas A); d'altra, alumnes que des de molt xicotets, abans que seuen escolaritzats, ja presenten dificultats o discapacitats de tipus motor, sensorial, intel·lectual i/o social que, probablement, porten originant necessitats educatives especials (cas B).

Les necessitats educatives especials d'un alumne o alumna que no queden cobertes pel currículum ordinari requereixen una resposta específica i adaptada, que passarà a ser el que podríem anomenar el seu currículum o programació individual, i la finalitat del qual ha de ser tractar de garantir que es responga a les necessitats educatives que no compartesquen amb el seu grup-classe. **No es tracta, doncs, de fer un programa paral·lel, sinó de dur a terme adaptacions individuals a partir de la programació del grup de referència.**

Aquesta programació, amb idèntiques perspectives de cicle com les programacions habituals, ha d'arreglar les adaptacions individualitzades que requereisca l'alumne i quedar plasmada en un **document individual d'adaptacions curriculars**. En aquest capítol revisarem el procés que cal seguir en l'elaboració d'aquestes adaptacions individualitzades, així com les característiques i continguts fonamentals de l'esmentat document individual.

²⁰ Un desplegament més ampli d'aquest procés es pot trobar en MEC (1992a): *Adaptacions particulars, direcció MEC "Mediatives para la Reforma. Educación Primaria"*, Madrid.

Procés d'elaboració d'adaptacions curriculars per a un alumne amb necessitats educatives especials

Els passos que cal seguir per a donar una resposta educativa ajustada a un alumne o alumna amb necessitats educatives especials els analitzarem partint de dues situacions distintes, que poden portar a la realització d'adaptacions curriculars individualitzades (casos A i B de la figura 5).

D'una banda, ens podem trobar **alumnes que** en qualsevol moment de la seua escolaritat **comencen a presentar dificultats d'aprenentatge** (cas A) i, d'altra, alumnes que des de molt xicotets, abans que siguin escolaritzats, ja **presenten dificultats o dèficits de tipus motor, sensorial, intel·lectual i/o social que, previsiblement, poden originar necessitats educatives especials** (cas B).

Cas de l'alumne A

Una vegada escolaritzat en una aula ordinària, comença **a tenir més dificultats d'aprenentatge del que és habitual**. Des d'aqueix moment el professorat fa una valoració del procés educatiu de l'aula en relació amb aquest alumne per determinar els factors que poden estar dificultant el seu aprenentatge (1). Per això, poden sol·licitar la col·laboració del professorat de suport (si n'hi haguera) i/o d'altres professors del centre. També la família de l'alumne és una font d'informació important, ja que de vegades tant les dificultats com les possibles ajudes es poden trobar fora de l'àmbit escolar.

Aquesta valoració ha de portar a posar en marxa les mesures d'adaptació amb els recursos habituals del professorat que respecten els aprenentatges bàsics del currículum: canvi d'algun contingut, modificacions d'algunes estratègies o materials de treball, activitats alternatives o d'ampliació...(2) Si aquestes mesures resolen les dificultats de l'alumne (3), aquest seguirà la programació amb els ajustos fets³⁸. D'una manera estricta no direm, doncs, que es tracta d'un alumne amb necessitats educatives especials.

³⁸ Un desplegament més ampli d'aquest procés es pot trobar en MEC (1992a): *Adaptaciones curriculares*, dins MEC "Materiales para la Reforma. Educación Primaria", Madrid.

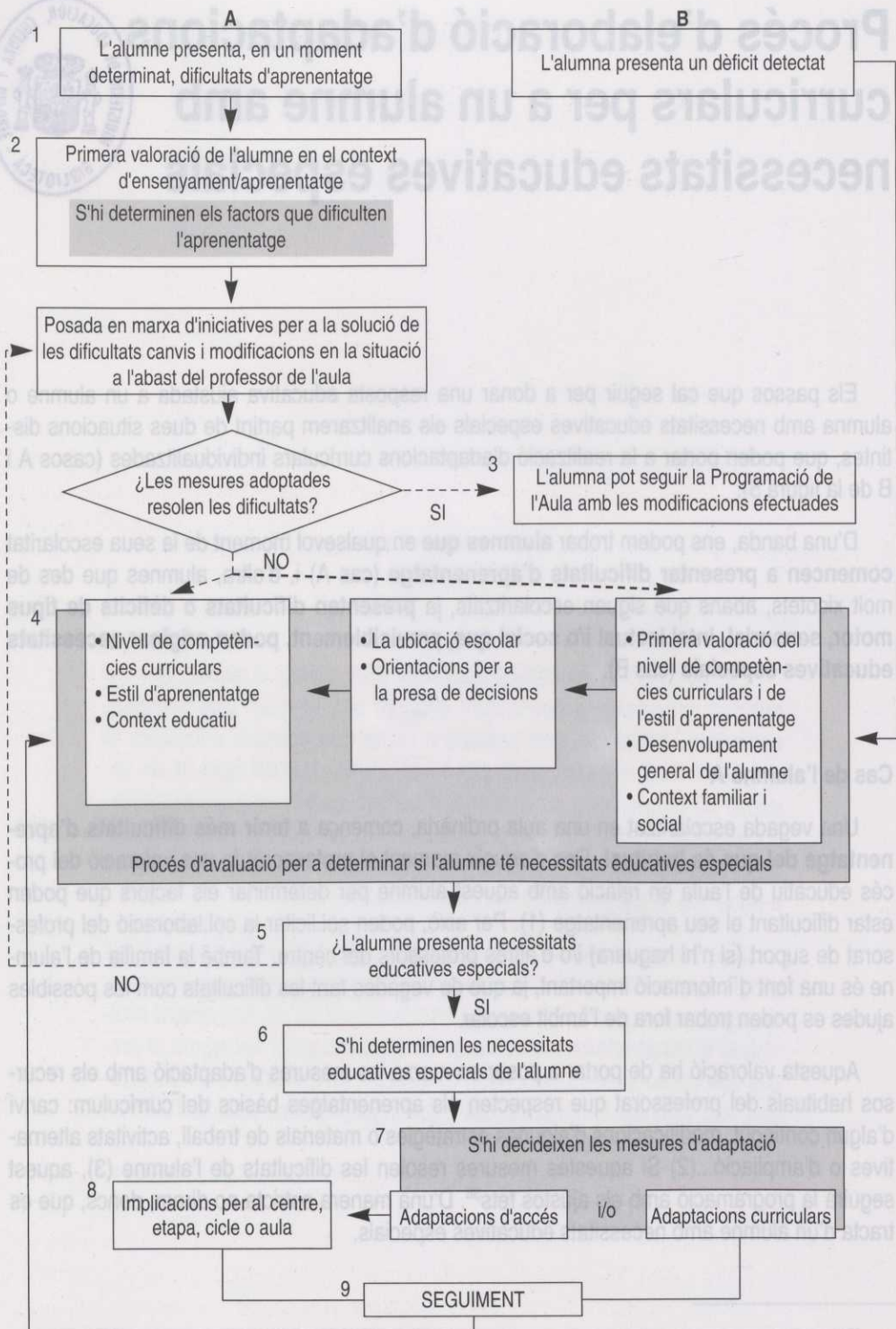


Fig.5 Procés que cal seguir en l'elaboració d'adaptacions curriculars.

Pot ser, però, que aquestes mesures no siguin suficients perquè l'alumne puga seguir la Programació de l'Aula com la resta, i el que es considera és que, probablement, requerirà mesures d'adaptació del currículum molt més especials, que són fora de l'abast dels recursos habituals del professor i de les mesures generals adoptades en el Projecte Curricular. És aleshores quan escau sol·licitar la col·laboració dels equips de suport al sistema educatiu: ajuda dels equips interdisciplinars del sector en les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària o del Departament d'Orientació en l'Educació Secundària.

És una tasca d'aquests equips, juntament amb els professors, dur a terme una avaluació psicopedagògica àmplia de l'alumne (del nivell de competència curricular, de l'estil d'aprenentatge i motivació, del desenvolupament general, del context familiar i del context escolar) (4), que permeta decidir si realment són necessàries aquestes mesures excepcionals d'adaptació curricular (adaptacions significatives i/o d'accés) i en quines àrees del currículum.

Si com a resultat d'aquest avaluació psicopedagògica es desprén que s'hi donen els criteris per a considerar que l'alumne té necessitats educatives especials, l'equip o orientador n'emetrà el dictamen apropiat (6), que serà el que facultarà perquè s'hi adopten mesures tant curriculars com relatives al replantejament de l'escolarització, si s'escau.

També es pot donar el cas que com a resultat d'aquesta avaluació conjunta s'arribe a la conclusió que l'alumne no presenta necessitats educatives especials (5), pel fet que s'estime que no requerirà "adaptacions curriculars significatives en diverses àrees del currículum ni d'accés" (recordeu la definició de necessitats educatives especials del capítol 1). Com és obvi, això no ha d'interpretar-se com que l'alumne no té dificultats d'aprenentatge, sinó que no s'han "esgotat" les mesures ordinàries que el professorat individualment i col·lectivament té al seu abast.

Cas de l'alumna B per escolaritzar

Aquesta alumna, a l'igual d'altres **alumnes amb dificultats o deficiències de tipus motor, sensorial, intel·lectual i/o social** detectades prèviament, acudeix en primer lloc a l'Equip Interdisciplinari de Zona que, després de l'avaluació psicopedagògica prèvia (4), determina, si escau, si l'alumna té necessitats educatives especials, i orienta sobre l'escolarització més adequada alhora que fa una estimació de les mesures d'adaptació necessàries per a compensar les dificultats derivades principalment de la seua problemàtica.

A fi de decidir sobre la seua escolarització, valorarà si els possibles centres escolars del sector tenen les condicions per a respondre a les seues necessitats (adequació del projecte educatiu i curricular; provisió de recursos personals, espacials, materials i didàctics; actituds del professorat, pares i alumnat...) sospesant i determinant les possibilitats de fer-hi una modificació futura, quan en els centres no es donen les condicions necessàries. Després d'aquesta valoració decidirà la modalitat d'escolarització més adequada i, una vegada s'haja aconseguit la conformitat de la família i de la Inspecció de Zona, la xiqueta quedarà escolaritzada.

A partir d'aquest moment, la informació que aporte l'Equip Interdisciplinari, mitjançant l'informe o el dictamen per a l'escolarització serà un important punt de partida per a la presa de decisions. Aquest informe aportarà informació sobre el desenvolupament general de l'alumna, la motivació per a aprendre i l'estil d'aprenentatge, així com sobre l'entorn familiar i social. També proporcionarà una primera avaluació del **nivell de competència curricular**, que permetrà conèixer què sap l'alumna i quin és el seu "nivell educatiu". Aquesta primera avaluació s'obtindrà, tanmateix, fora del context del centre, a partir del criteris d'avaluació del Currículum Oficial³⁹.

Serà necessari, per tant, fer més exhaustiva aquesta avaluació prèvia i completar-la amb informacions que només poden obtenir-se en el mateix context del centre. D'una banda, informació relativa a les seues competències curriculars (d'acord amb el desplegament curricular del mateix centre) i a les característiques principals del seu estil d'aprenentatge i motivació, i d'altra, aquella que faça referència a la necessitat de completar l'avaluació sobre el context socio-familiar en aquells aspectes que interessin en especial al centre (expectatives dels pares, grau de col·laboració, etc.); i, en tot cas, caldrà fer una avaluació sobre els aspectes més significatius del centre i de l'aula, que poden afavorir o dificultar els aprenentatges.

És a partir d'ara quan s'unifiquen els dos processos. Tant l'alumne A com l'alumna B estan escolaritzats en un centre i en una aula, i a més a més s'hi disposa d'una informació àmplia sobre les seues dificultats i de determinades orientacions per a compensar-les que serviran de base per a la presa de decisions curriculars.

Amb aquesta informació, tutors, professionals de suport i especialistes han de consensuar i determinar les necessitats educatives especials (6): tant les que es refereixen a capacitats que ha de desplegar l'alumne (sia perquè es deriven de la seua problemàtica sia perquè ja han sigut assolides pels seus companys) com les que es refereixen a requeriments de l'entorn per a desplegar aquestes capacitats.

En conseqüència, després de determinar i valorar les necessitats educatives d'aquests alumnes, es decidiran les mesures previstes per oferir-los la resposta educativa més ajustada (7).

Aquestes mesures poden concretar-se en adaptacions d'accés al currículum, adaptacions relatives al com ensenyar i avaluar, adaptacions significatives pel que fa a què ensenyar i avaluar i mesures de diversificació curricular.

Les adaptacions proposades van adreçades a l'alumne considerat individualment, ja que, de fet, es parteix de les seues necessitats educatives especials. No obstant això, alguns dels canvis necessaris per a respondre a aquestes tenen implicacions en la dinàmica o la

³⁹ En l'apartat següent d'aquest capítol, en referir-nos a la detecció i determinació de les necessitats educatives especials, hi explicarem amb més detall alguns termes que s'hi citen i que són els elements fonamentals del contingut de l'avaluació: aspectes del desenvolupament general de l'alumne, del nivell de competència curricular i de l'estil d'aprenentatge...

Programació d'Aula i, fins i tot, en el Projecte Curricular d'Etapa (8), amb la qual cosa certes decisions poden incorporar-se en aquests àmbits, bé en aquest moment o quan es revisen les decisions arrellegades en la Programació d'Aula o en el Projecte Curricular d'Etapa.

Com en tot procés de presa de decisions, cal referir-se per últim a la necessitat de fer un seguiment continu que permeti comprovar si les decisions preses han sigut positives o no, segons els progressos de l'alumne i/o els canvis de la situació d'aprenentatge (9). Aquest seguiment possibilitarà una adequació constant del procés mantenint algunes decisions o modificant-ne d'altres, quan es considere necessari.

En els apartats següents d'aquest capítol es despleguen més àmpliament les diverses fases del procés esmentades.

En l'apartat anterior s'ha presentat de manera general el procés per a arribar a la realització d'adaptacions curriculars individualitzades. Aquest procés inclou una primera part que consisteix en l'avaluació de l'alumne i del context on es desenvolupa l'aprenentatge, per a poder arribar a la determinació de les necessitats educatives especials. D'aquesta avaluació i determinació de necessitats, tractem en aquest apartat.

Avaluació de l'alumne en el context de l'ensenyament/aprenentatge

L'avaluació és sempre una tasca complexa que implica, primer que res, determinar quin tipus d'informacions resulten més útils per a orientar la presa de decisions. Això dependrà, en gran manera, de les característiques de cada alumne en concret, però també dels criteris particulars dels equips interdisciplinaris i dels docents, i de l'experiència que aquests tinguen per a arribar a posar en comú i establir criteris d'avaluació.

Ja hem vist com les informacions que s'obtenen d'obtenir es relacionen als diferents àmbits (el mateix xiquet, l'entorn socio-familiar d'aquest, el centre) i que, per tant, són també diverses els professionals que participen en l'avaluació. Això obliga al fet que tots aquests tinguen uns criteris comuns i consensuats sobre les característiques de l'avaluació i sobre les estratègies per a dur-la a terme. Facilitar aquesta unificació de criteris és el propòsit de les pàgines següents.

Primerament direm que, des de la perspectiva de les adaptacions curriculars, la informació que interessa extraure, en el procés d'avaluació, és aquella que sigui realment útil per a la determinació de necessitats educatives especials dels alumnes i, per tant, rellevant per a la presa de decisions curriculars.

Detecció i determinació de les necessitats educatives especials d'un alumne

En l'apartat anterior s'ha presentat de manera general el procés per a arribar a la realització d'adaptacions curriculars individualitzades. Aquest procés inclou una primera part que consisteix en l'avaluació de l'alumne i del context on es desenvolupa l'aprenentatge, per a poder arribar a la determinació de les necessitats educatives especials. D'aquesta avaluació i determinació de necessitats, tractem en aquest apartat.

Avaluació de l'alumne en el context de l'ensenyament/aprenentatge

L'avaluació és sempre una tasca complexa que implica, primer que res, determinar quin tipus d'informacions resulten més útils per a orientar la presa de decisions. Això dependrà, en gran manera, de les característiques de cada alumne en concret, però també dels criteris particulars dels equips interdisciplinars i dels docents, i de l'experiència que aquests tinguen per a arribar a posar en comú i establir criteris d'actuació.

Ja hem vist com les informacions que s'hauran d'obtenir es referiran als diferents àmbits (el mateix xiquet, l'entorn socio-familiar d'aquest, el centre) i que, per tant, són també diversos els professionals que participen en l'avaluació. Això obliga al fet que tots aquests tinguen uns criteris comuns i consensuats sobre les característiques de l'avaluació i sobre les estratègies per a dur-la a terme. Facilitar aquesta unificació de criteris és el propòsit de les pàgines següents.

Primerament direm que, des de la perspectiva de les adaptacions curriculars, la informació que interessa extraure, en el procés d'avaluació, és **aquella que siga realment útil per a la determinació de necessitats educatives especials dels alumnes i, per tant, rellevant per a la presa de decisions curriculars.**

Ara bé, ¿quina serà la informació més rellevant? Les preguntes que a cada moment han de guiar l'anàlisi de la informació seran: **¿per a què serveix aquesta dada? ¿quines actuacions concretes s'hi poden posar en marxa a partir d'aquesta informació?**

En línies generals, i per a establir uns criteris comuns, podem agrupar les informacions rellevants en dos grans blocs:

– **Informació sobre l'alumne.**

▶ **Aspectes del seu desenvolupament:** biològics, intel·lectuals, motors, lingüístics, emocionals i d'inserció social.

▶ **Nivell de competència curricular** en les àrees en què experimenta més dificultats.

▶ **Estil d'aprenentatge i motivació per a aprendre.**

– **Informació relativa a l'entorn de l'alumne** considerant aquella que pot estar compensant o intensificant les dificultats d'aquest. Podem distingir-hi:

▶ Informacions sobre el **context escolar.**

▶ Informacions sobre el **context socio-familiar.**

Tot seguit veurem més detalladament cadascun dels elements que constitueixen els dos grans blocs d'informació per a la presa de decisions curriculars.

Informació sobre l'alumne

Desenvolupament general de l'alumne

Generalment, i per a la majoria dels alumnes, una bona avaluació de la competència curricular, com més avall veurem, proporciona la informació necessària per a planificar quin ha de ser el següent pas en el procés d'ensenyament/aprenentatge. No obstant això, **per a alguns alumnes amb necessitats educatives especials, l'avaluació basada en el currículum no ens aportarà totes les dades necessàries per a ajustar la resposta educativa.**

Moltes vegades caldrà avaluar certs aspectes del desenvolupament que es preveuen alterats o que se suposa que adquireixen els xiquets pel procés evolutiu normal i que, per tant, poden no estar reflectits en el currículum. Per exemple, pot ser necessària una avaluació de la percepció o del repertori d'interacció social d'un alumne amb retard mental, per a la qual en el currículum no poden trobar-se referents suficients. Evidentment aquestes capacitats es reflecteixen en el currículum ordinari, però el desenvolupament d'aquestes es planifica a partir d'uns "mínims" que es consideren dins d'una "pauta evolutiva normal".

Determinades informacions del desenvolupament d'aquests alumnes seran especialment rellevants i ajudaran a conèixer-los amb més aprofundiment i a ajustar millor la resposta educativa que necessiten. Recordem breument aquestes aspectes,⁴⁰ sobre els quals es pot ampliar informació en els **documents de la "Serie Formación"** elaborats pel CNREE en relació amb els diferents dèficits (vegeu la bibliografia).

- **Aspectes biològics.** Dades de tipus mèdic (físic, neurològic, sensorial, de salut...) d'utilitat en la planificació de la resposta educativa. És important seleccionar, entre la informació habitualment disponible referent als alumnes que presenten distintes deficiències, aquella que condueix a actuacions concretes en el context escolar o a orientacions fora d'aquell per donar resposta a les necessitats educatives especials com ara radiografies actualitzades d'alumnes amb determinada deficiència motora, que aporten informació puntual sobre l'estat de la seua columna vertebral per a planificar el treball específic de rehabilitació que haurà de realitzar el fisioterapeuta.
- **Aspectes intel·lectuals.** Aprofundir en la informació sobre les capacitats bàsiques (percepció, processament de la informació, atenció, memòria, processos de raonament...) de determinats alumnes serà d'utilitat per a la planificació d'una resposta educativa que orienta la presentació de la informació i les tasques, l'aportació d'ajudes que pal·lien i compensen les dificultats i, també, la direcció que s'ha de prendre per a desenvolupar aquestes capacitats de la manera més adequada.
- **Aspectes del desenvolupament motor.** En alumnes que presenten dificultats de manipulació i/o mobilitat, caldrà tenir una àmplia informació sobre les possibilitats de desplaçament, control de la postura, capacitat de manipulació i mobilitat referida a la presa de decisions que orienten sobre les ajudes i els canvis que s'introduiran en l'entorn escolar.

L'avaluació de les habilitats funcionals d'un xiquet per a moure's, agafar objectes, mantenir la postura del cos, i, en definitiva, el coneixement de tots aquells moviments que el xiquet pot realitzar, proporcionaran guies per a prendre decisions, per exemple, sobre la conveniència d'adequar el centre per a facilitar-li el desplaçament amb la major autonomia possible o sobre com presentar-li els materials.

- **Aspectes comunicativo-lingüístics.** És molt important efectuar una avaluació a fons en aquells alumnes amb dificultats de llenguatge i/o comunicació: conèixer la competència lingüística en els diferents nivells en què s'estructura el llenguatge (fonològic, morfosintàctic, lèxic i pragmàtic), així com en altres llenguatges o sistemes que el xiquet o xiqueta utilitza i que no inclou el currículum ordinari, com el Llenguatge de Signes o els sistemes de comunicació Bliss, SPC, Bimodal...

⁴⁰ Si voleu ampliar la vostra informació sobre aquests aspectes, podeu consultar els documents de la "Serie Formación" editats pel CNREE per a les distintes deficiències. (Vegeu la bibliografia.)

- **Aspectes d'adaptació i inserció social.** Per mitjà de l'avaluació en el context educatiu és possible obtenir molta informació sobre les capacitats d'un alumne en relació amb la resta, ja que és on es produeixen gran quantitat i varietat de situacions d'interacció, tant amb iguals com amb adults. No obstant això, en molts casos caldrà aprofundir en aquesta avaluació (ampliar-la i completar-la) amb les interaccions que es produeixen en l'àmbit familiar, ja que pot ocórrer que hi haja diferències significatives respecte del context escolar, bé perquè es comporte amb més naturalitat establint intercanvis més rics i variats o perquè es mostre més "bloquejat" posant de manifest la font dels problemes.
- **Aspectes emocionals.** La construcció d'una autoimatge positiva, l'autoestima, el sentiment de confiança en si mateix i en els altres, el grau de benestar, etcètera, seran aspectes que caldrà tenir molt en compte, ateses les repercussions que tenen en el procés d'aprenentatge. En alguns casos necessiten una avaluació especialitzada, a més d'una informació sobre possibles tractaments de les dificultats en les capacitats afectives o d'equilibri personal que pogueren derivar-se'n.

És important assenyalar que l'avaluació de tots aquestes aspectes ha sigut, durant els últims anys, una de les tasques que els equips interdisciplinars han dut a terme en el cas dels alumnes amb dificultats. Aquests professionals posseeixen, per tant, un bon nombre d'instruments i estratègies per a realitzar-la i una experiència acumulada que es posa al servei de la institució escolar.

No és el nostre propòsit, per això, aprofundir en aquestes estratègies i instruments (una cosa impossible, d'altra banda, en aquestes pàgines), sinó tornar a insistir en la idea que aquesta avaluació adquireix el vertader sentit quant al fet que les informacions que es proporcionen tinguen una transcendència real en el posterior procés de presa de decisions curriculars; dit d'una altra manera, en el fet que resulten vertaderament significatives per al professorat que treballarà amb els alumnes.

Nivell de competència curricular

Aquest terme, que com a tal pot resultar nou, no ho és tant en la pràctica educativa, on tot professor d'una manera o d'una altra avalua què saben els seus alumnes i on se situen en relació amb els objectes i continguts escolars.

L'avaluació del nivell de competència curricular implica determinar allò que és capaç de fer l'alumne en relació amb els objectius i continguts de les diferents àrees del currículum ordinari.

Implica verificar fins a quin punt ha assolit les capacitats que es consideren necessàries per a afrontar els nous objectius educatius que se li proposaran. Per tant, prenent com a referència el cicle que previsiblement començarà l'alumne (estiga o no escolaritzat), **s'avaluarà el seu nivell real de competència quant als objectius i continguts establerts en les**

distintes àrees curriculars del cycle anterior i, en cas de necessitat, es recorrerà als dels cycles anteriors del contínuum curricular.

El mitjà fonamental del qual tots els centres disposaran per a realitzar aquesta avaluació seran, per tant, els criteris d'avaluació establerts per als diferents cycles en cadascuna de les àrees curriculars. Recordem que aquests criteris d'avaluació expliciten el tipus i grau dels aprenentatges que s'espera que hagen desenvolupat els alumnes al voltant dels objectius i els continguts seleccionats per al cycle.

Per a l'avaluació de la competència curricular que ha de dur a terme l'Equip Interdisciplinari en el cas d'alumnes no escolaritzats, que com hem vist resulta descontextualitzada i haurà de ser completada en el centre una vegada ubicat l'alumne, es disposa dels criteris d'avaluació per cycles que, amb caràcter orientatiu, ha elaborat la mateixa Administració educativa⁴¹.

L'avaluació del nivell de competència pot servir per a **tres finalitats** bàsiques:

a) **Escolaritzar un alumne amb necessitats educatives especials.** Aquesta primera avaluació la realitzarà l'Equip Interdisciplinari de Zona i serà un dels criteris fonamentals per a orientar l'escolarització en un nivell educatiu determinat.

b) **Situar l'alumne en relació amb la proposta curricular del centre.** Des de l'actual plantejament curricular, cada centre educatiu pot ampliar, matisar i contextualitzar els objectius, continguts i criteris d'avaluació que determina l'Administració educativa, ja siguin prescriptius o orientatius. Conseqüentment, l'avaluació realitzada per l'Equip Interdisciplinari no serà suficient i caldrà ampliar-la i matisar-la sempre amb el referent curricular del centre.

c) **Prendre decisions sobre mesures d'adaptació curricular.** L'avaluació del nivell de competència curricular és una "avaluació criterial" individualitzada que ens permet fixar les metes que l'alumne ha de assolir a partir de criteris derivats de la situació inicial. Així ajudarà, per tant, a determinar quins objectius i continguts podrà compartir, quins aconseguirà en un temps superior a la resta, quins seran objecte d'una atenció prioritària i quins caldrà introduir-hi o eliminar-ne.

En el procés que se seguirà per a avaluar el nivell de competència curricular s'hauran de tenir en compte els passos següents:

– **Determinar les àrees curriculars sobre les quals cal realitzar una avaluació a fons.**

No es necessita el mateix grau d'exhaustivitat en totes les àrees curriculars, ja que hi haurà alumnes que, tot i tenint dificultats en unes àrees concretes, podran assolir els

⁴¹ Resolució de 5 de març de la Secretaria d'Estat d'Educació.

A la Comunitat Valenciana Resolució de 12 de setembre de 1992 (DOGV 26-11-1992).

objectius proposats per al grup en la resta d'àrees. Per a l'elaboració d'adaptacions curriculars és necessària una avaluació més a fons en les àrees on els alumnes presenten dificultats d'aprenentatge.

- **Tenir en compte la situació de partida de l'alumne.** No serà el mateix el cas d'un alumne escolaritzat per primera vegada (caldrà que l'Equip Interdisciplinari de Zona matise o amplie l'avaluació realitzada) que el d'un alumne ja escolaritzat en el centre (l'avaluació es realitzarà des del primer moment amb el referent de la proposta curricular de centre).
- **Tenir en compte el moment en què es realitza l'avaluació.** Si es realitza a mitjan cicle o curs, s'haurà d'avaluar el nivell de competència de l'alumne en relació amb els objectius i continguts del cicle anterior i amb aquells, amb els quals tots els companys del grup de referència hagen treballat fins aquell moment.
- **Analitzar el referent d'avaluació.** Considerar si aquest referent és suficient i/o adequat per a realitzar una avaluació precisa i a fons d'acord amb les dificultats que presente l'alumne és una variable molt important per a obtenir dades sobre el seu nivell de competència. És important valorar si hi ha criteris d'avaluació suficients i adequats per a tots els continguts d'aprenentatge importants per a l'alumne i, si no és així, establir o adequar els criteris necessaris. Recordem el que desplegava el capítol 3, sobre com elaborar criteris en relació amb continguts que no han sigut objecte de criteris d'avaluació en el Currículum Oficial i que un centre pot elaborar per a l'etapa o cicle.

Una vegada realitzats aquests passos, cal plantejar-se **com** es durà a terme el procés d'avaluació de la competència curricular.

Primerament cal considerar que aquesta avaluació és, en si mateixa, una avaluació **educativa** que tracta de determinar el que l'alumne es capaç de fer quant als aprenentatges que es proposen. Per això, les mateixes activitats d'aprenentatge i les activitats d'avaluació que els professors dissenyen per al treball amb alumnes constitueixen l'estratègia fonamental per a dur-la a terme.

És important insistir en la idea que aquesta avaluació no és una avaluació completament distinta de la que els professors habitualment realitzen a les aules. Tal com ací és considerada, la diferència fonamental rau en el fet que es realitza en un determinat moment (en l'inici d'un procés de presa de decisions) i que ha d'ajustar-se a les dificultats i necessitats de cada alumne. Per tant, de vegades, caldrà dissenyar activitats concretes per a avaluar determinats aspectes que permetesquen als avaluadors (professors o equips interdisciplinars) comprovar el nivell d'aprenentatge dels alumnes.

Alguns instruments d'avaluació "pedagògica" que hi ha en el mercat plantegen activitats d'avaluació, que poden ser útils per a avaluar el nivell de competència curricular de determinats aspectes i per a orientar l'elaboració d'activitats ajustades a cada situació concreta.

A més d'aquestes consideracions és important tenir en compte la necessitat de:

a) **Utilitzar diferents tècniques, procediments i instruments d'avaluació.** Per a un alumne pot ser molt adequat el desenvolupament d'un tema o d'una prova objectiva, mentre que per a un altre serà millor una entrevista, o ambdues coses. Per a determinats continguts, cal l'observació en situacions naturals: qualitat de participació en un debat o en un treball en equip, respecte a les normes establertes, etcètera. Per tant, les característiques de cada alumne i de cada contingut guiaran els diferents procediments d'avaluació.

b) **Constrastar el desenvolupament aconseguït (el tipus i grau d'aprenentatge) en diferents situacions (escolars o extraescolars)** pot proporcionar perspectives molt distintes, que seran fonamentals per a planificar el procés d'ensenyament/aprenentatge de manera gradual i significativa.

c) **Elaborar registres** en què es puga reflectir de manera clara i sistematitzada la informació recollida i en què es justifiquen i faciliten les decisions que cal prendre.

El registre de nivell de competència curricular pot adoptar diferents formes. Cada centre i/o equip podra escollir la que considere més oportuna segons els seus plantejaments i la pràctica educativa.

Una manera possible de reflectir per escrit el nivell de competència curricular és expressar, en una columna, els criteris d'avaluació establerts per a l'alumne (tant aquells que comparteix amb el grup de referència com els individuals), reflectint-hi tot seguit allò que és capaç de fer i amb quin tipus d'ajuda.

| Criteris d'avaluació | És capaç | Tipus d'ajuda |
|---|---|---|
| Resoldre problemes senzills de l'entorn mitjançant la utilització adequada de les quatre operacions, amb nombres naturals de cinc xifres com a màxim, i revisar el procés de resolució. | D'aplicar els algorismes de suma, resta i multiplicació en la resolució de problemes. | Si se li fan preguntes dirigides, és capaç de reflexionar i revisar el procés de resolució. |

Conèixer les ajudes (físiques, visuals, verbals) que requereix un alumne és molt important, ja que són el punt d'enllaç entre l'avaluació i la intervenció. En uns casos aquestes ajudes seran necessàries, perquè l'alumne només domina part del contingut (avançar-li amb imatges els aspectes rellevants d'un text escrit) o perquè en té necessitat per a poder expres-

sar la competència real sobre l'esmentat contingut (agafar per la mà un alumne amb dèficit motor, a fi de guiar-lo, per a marcar un circuit).

Estil d'aprenentatge i motivació per a aprendre

Cal saber no sols allò que és capaç de fer l'alumne sinó també **com** ho fa, es a dir totes aquelles característiques individuals amb les quals l'alumne s'enfronta i respon a les tasques escolars. L'aprenentatge té un component tant cognitiu com emocional i, per això, s'ha de saber **la seua pròpia perspectiva davant l'aprenentatge**: el sentit que dóna a allò que se li ensenya, la manera de fer front i respondre als continguts i tasques escolars, les preferències i motivacions.

Al conjunt d'aspectes que conformen la manera d'aprendre d'un alumne podria denominar-se estil d'aprenentatge⁴².

Tenir informació sobre aquests aspectes ajudarà a mantenir, modificar o incorporar-hi les condicions educatives més favorables perquè es produeixen aprenentatges significatius.

Què cal saber

A continuació analitzarem breument les dimensions de l'estil d'aprenentatge i la motivació per a aprendre que resulten més significatius en els alumnes amb necessitats educatives especials:

- **En quines condicions físico-ambientals (so, llum, temperatura i situació de l'alumne dins de l'aula) treballa amb més comoditat.**

En el cas d'alumnes amb dèficit sensorial aquesta variable serà molt important, perquè permetrà situar els alumnes de manera que perceben la màxima informació amb les menors distorsions possibles.

Per a qualsevol alumne amb necessitats educatives especials aquesta informació ajudarà a prendre decisions d'ubicació a l'aula, que afavoresquen els desplaçaments, l'accés amb autonomia als materials i la participació activa.

- **Quines són les respostes i les preferències davant de diferents agrupaments (grup gran, grup reduït, treball individual...) per a realitzar les tasques escolars.**

Així, és important conèixer si un alumne se sent més còmode sol o necessita el treball en grup reduït per a començar la interacció amb alguns dels seus companys, o per a treballar ajudat per dos o tres companys fins que aquesta pugua generalitzar-se a la resta de l'aula.

⁴² Si necessiteu més informació sobre l'estil d'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials, podeu consultar els documents de la "Serie Formación" editats pel CNREE. (Vegeu la bibliografia.)

- En quines àrees, en quins continguts i en quin tipus d'activitats està més interessat, s'hi sent més còmode, hi té més seguretat...

És important basar-se en les àrees i activitats que li interessin més, en els punts "forts" de l'alumne, pel valor de motivació i reforç que en si mateix poden tenir en el procés d'aprenentatge.

- Quin es el grau d'atenció (en quins moments del dia està més atent, de quina manera podem captar millor l'atenció d'aquest, quant de temps seguit pot centrarse en una activitat, etcètera).

Aquesta variable permetrà, per exemple, valorar les dificultats d'un alumne per a identificar l'estímul més rellevant entre diversos estímuls, o si el grau de fatiga influeix en els nivells d'atenció.

En el cas concret d'alumnes sords "la fatiga" és un component molt important, ja que en rebre qualsevol informació han de controlar simultàniament l'ambient (aspecte que en el cas dels oients es controla per mitjà de l'oïda) de forma visual; per la qual cosa han d'interrompre constantment el seu focus d'atenció.

- Les estratègies que emprà per a la resolució de les tasques: reflexiu/impulsiu, recursos que utilitza, tipus d'errors més freqüents, ritme d'aprenentatge...

És especialment important analitzar les diferents respostes que utilitza l'alumne en la resolució de les tasques: si és capaç d'utilitzar distintes estratègies de resolució o si, al contrari, sempre són del mateix tipus (a penes analitza prèviament allò que ha de fer, s'aproxima progressivament per tempteig a les solucions, resol per assaig-error, etcètera).

El tipus d'estratègia que utilitza un alumne per a resoldre les tasques té molt a veure amb la història del seu aprenentatge (com se'ls ha ensenyat). Un estil d'ensenyament que estimula respostes ràpides i que censura la lentitud i els errors pot dur a desenvolupar estils impulsius basats en la poca reflexió, en contraposició amb un estil que fomenta la planificació i valora l'error com a font de coneixement.

- Quin tipus de reforços li resulten més positius: a quin tipus de reforç respon, si valora el seu propi esforç, si se sent satisfet pels seus treballs...

Aquesta dimensió és especialment rellevant per als alumnes amb retard mental o dificultats d'aprenentatge més greus. Sovint trobem que aquests alumnes tenen poc èxit en les tasques i necessiten comprovar que les realitzacions es valoren i s'aproven, i, el que és més important, han d'aprendre a valorar el seu propi esforç i el resultat d'aquest.

La motivació per a aprendre pot considerar-se una dimensió més de l'estil d'aprenentatge, encara que mereix un espai a part per la major rellevància en els alumnes amb necessitats educatives especials i per la pròpia complexitat que representa l'avaluació d'aquests.

Hi ha interaccions potencialment importants entre les característiques de l'alumne i els mètodes d'ensenyament i és, àmpliament conegut per tots, que una de les condicions bàsiques de l'aprenentatge és crear una actitud favorable per a aprendre, una motivació (capacitat d'atraure'l i d'incentivar-lo) que aconseguisca que l'alumne desenvolupi la curiositat i el desig davant dels aprenentatges, per tal que afronti positivament els continguts i les tasques escolars.

És molt important saber quines tasques el motiven més, quines metes persegueix i quin tipus d'"atribucions" fan davant dels èxits i fracassos escolars (Weiner: 1984; Kozéki: 1985; Montero: 1987). Convé no oblidar en aquestes anàlisis quins **nivells de dificultat de les tasques** condicionen especialment la motivació de l'alumne, considerant si:

- Les tasques representen un repte interessant per a ell, pel fet que tenen en compte els coneixements previs de l'alumne i se situen, per tant, en la distància òptima entre allò que ja sap i el que ha d'aprendre.
- Les tasques estan allunyades de les possibilitats actuals de l'alumne (fa molts errors que no supera amb ajudes) i provoquen una frustració i desmotivació contínues.
- Les tasques són repetitives, ja que l'alumne s'ha enfrontat anteriorment a aquestes i no troba cap dificultat per a superar-les.

Davant una determinada tasca els alumnes fan explicacions molt diferents als resultats obtinguts. "Ho he fet molt bé perquè sóc molt intel·ligent", "El profe em té mania", "Sempre m'ix malament", "Ho he fet bé perquè m'he esforçat molt" són algunes de les explicacions més freqüents.

Quan un alumne realitza amb èxit les tasques i la valoració que rep es relaciona principalment amb l'habilitat o la intel·ligència, sens dubte se sentirà orgullós i motivat per a continuar aprenent. ¿Què passa, però, quan un alumne fracassa sovint? Possiblement ocorregue que, a més de trobar-se malament i considerar-se poc intel·ligent, se senta poc motivat per a aprendre. És important valorar en els alumnes no sols la seua habilitat sinó també, i més important, "l'esforç que realitzen en cada tasca", que, a diferència de la intel·ligència, es viu com una cosa controlable: "Aquesta vegada m'ha eixit malament, però puc millorar si m'esforce". Això influirà progressivament en l'alumne ajudant-lo a construir un esquema positiu de la pròpia competència davant dels aprenentatges.

Els procediments i instruments per a avaluar l'estil d'aprenentatge i motivació per aprendre han d'aportar tant la informació descriptiva (quines estratègies posa en marxa, què li reforça més) com explicativa (per què presta més atenció en aquest tipus d'activitat, per què pensa que fa errors, etc.). Per tant, cal combinar l'**observació** (sistematitzada o no sistematitzada) en les activitats d'ensenyament/aprenentatge amb altres procediments complementaris que expliquen els esdeveniments que observem: **entrevistes, "diàlegs" amb els alumnes i les famílies d'aquests, diaris de classe, qüestionaris oberts, qüestionaris d'autoconcepte, guies de reflexió, etcètera.**

Informació sobre l'entorn de l'alumne

Són diversos els contextos que configuren l'entorn en què està immers l'alumne i que, conseqüentment, condicionen el desenvolupament d'aquest. Això no obstant, cal delimitar-hi el camp d'actuació docent i no oblidar que el context escolar, a diferència d'altres, promou de manera intencional i planificada aquest desenvolupament. És en aquest context, on els factors que poden afavorir o dificultar l'aprenentatge d'un determinat alumne poden sotmetre's a anàlisi i ser modificats o no.

És una realitat, en les nostres escoles, el fet que l'avaluació detallada del mateix centre, de les aules o, en suma, del context escolar no té prou tradició. Aquestes raons ens condueixen a fer una especial insistència en aquests factors del context educatiu que, com hem assenyalat diverses vegades, condicionen en gran manera els aprenentatges dels alumnes i tenen una incidència directa en les necessitats educatives especials d'alguns d'aquests.

Context escolar

És cert que, de manera intuïtiva, la majoria del professorat no deixa d'avaluar determinats aspectes del context que influeixen en els aprenentatges. Convertir aquesta avaluació en una labor reflexiva i sistemàtica és una tasca indispensable per a obtenir una informació ordenada que permeti prendre decisions sobre possibles modificacions i canvis en aquest context, per a facilitar una resposta més adequada als alumnes.

Realitzar aquesta avaluació no és senzill, ben al contrari, és un procés complex per la quantitat de factors que s'han d'avaluar i la manca de pràctica en aquesta tasca. Cal tenir en compte que tot pot ser objecte d'avaluació, però no tot pot ser avaluat pel professorat. **La informació més útil** serà aquella que pugui manejar i integrar en les decisions que pren constantment, és a dir, **aquella que queda sota el seu control**.

Dins del context escolar es poden diferenciar dos nivells:

– Context pròxim: l'aula

L'avaluació del context de l'aula té especial rellevància, ja que constitueix l'entorn més immediat i directe en què es desenvolupa el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumne. Per això, és convenient centrar els esforços en analitzar les dimensions que configuren aquest context, i determinar quins factors afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Les dimensions fonamentals que cal analitzar es refereixen tant a la planificació educativa com a la pràctica que se'n deriva, i al mateix pensament del professor que la sustenta. Aquestes dimensions, estretament relacionades, configuren el que podria anomenar-se **l'estil d'ensenyament de cada professor, és a dir, la manera peculiar d'elaborar el programa, dur-lo a la pràctica, organitzar la classe i relacionar-se amb l'alumnat**.

Les distintes investigacions no demostren que hi haja un estil millor que un altre; això no obstant, sembla que són més eficaços aquells estils d'ensenyament que tenen en compte **l'activitat constructiva de l'alumne com a element mediador entre la influència educativa del professorat i els resultats de l'aprenentatge.**

El millor estil d'ensenyament seria aquell que s'adequa tant als objectius que es pretenen aconseguir a cada moment com a les necessitats de l'alumne. La perspectiva que s'hi adopta no tracta, per tant, de jutjar de manera genèrica si una metodologia és millor que una altra o si cal emprar uns materials o uns altres; **la tasca consisteix més aviat a analitzar si aqueixa metodologia, aqueixes ajudes o aqueixos materials són pertinents en relació amb l'alumne.**

En conseqüència, alguns dels indicadors més rellevants per a realitzar aquesta avaluació, organitzats en dos gran nuclis, poden ser:

► **Adequació de la programació a les característiques de l'alumne.** Algunes qüestions podrien ser, per exemple: ¿Preveuen els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació les característiques i necessitats especials de l'alumne? ¿Les estratègies i les activitats de l'aula responen al seu nivell d'aprenentatge i participació? ¿Els materials emprats a classe s'adeqüen a les seues possibilitats motrius? ¿L'organització de l'espai i mobiliari afavoreix l'accessibilitat de l'alumne?

► **Aspectes interactius en relació amb l'alumne.** ¿Quin tipus de relacions s'afavoreixen en l'aula i com respon a aquestes l'alumne? ¿Com són les relacions que estableixen amb ell els professors i companys? ¿Quines són les concepcions, actituds i expectatives del professorat i companys davant l'alumne i les possibilitats d'aprenentatge?

— **Context ampli: centre**

L'actuació educativa que es posa en marxa en un aula no depèn exclusivament del professor o professora sinó que també, i en gran manera, de les directrius marcades per al centre en conjunt.

Moltes vegades, les respostes que s'hi donen per compensar les dificultats de l'alumne depenen de decisions adoptades per l'Equip Docent de l'etapa. Ja s'han indicat en el capítol 3 els possibles elements que cal avaluar i les decisions que s'han de prendre en tots els elements que configuren la planificació educativa del centre.

De la mateixa manera que en el context de l'aula, les dimensions fonamentals que s'han d'analitzar són, en últim terme, l'adequació de la planificació educativa a l'alumne (en aquest cas del Projecte Educatiu i Curricular d'Etapa), el seu grau de desenvolupament en la pràctica i les concepcions del professorat sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge i, en concret, sobre els alumnes amb necessitats educatives especials.

Ja hem esmentat més amunt (capítols 3 i 4) i en altres documents⁴³ els procediments per a avaluar el context escolar. Ara volem destacar de nou dues consideracions:

*Primerament, la necessitat de centrar-se en aquells aspectes que siguin més rellevants per a l'alumne que s'està avaluant, començant per aquells que siguin més fàcilment avaluable i queden sota control del professorat.

*En segon lloc, aquesta avaluació és en gran manera una autoavaluació sobre la pràctica educativa, tot i que sempre resulta difícil distanciar-se objectivament de la pròpia forma d'actuar i pensar; per això, pot ser molt convenient prendre's un cert temps i contrastar les opinions amb altres professionals. La pròpia dinàmica escolar no facilita que les actuacions quotidianes en l'aula (acció) es puguin analitzar alhora (reflexió).

Per tant, en tot procés de reflexió resulta fonamental l'aportació d'altres persones (d'altres professors d'àrees o de suport, de l'orientador del centre, dels membres de l'Equip Interdisciplinari). Desenvolupar aquesta tasca només serà possible en un ambient de cooperació professional i de confiança mútua, on es persegueix no la crítica o la desqualificació, sinó la millora dels processos d'ensenyament/aprenentatge.

Context socio-familiar

En el procés d'aprenentatge de l'alumne, els membres de la seua família són figures significatives que condicionen el desenvolupament d'aquest. Això justifica àmpliament la necessitat d'arreglar informació sobre aquells aspectes més rellevants del context socio-familiar i, també, de l'entorn social pròxim, ja que poden influir en l'esmentat procés i aportar informació útil per a la presa de decisions curriculars.

Els **procediments i instruments** per a recollir aquests tipus d'informació solen ser qüestionaris, entrevistes i diàlegs amb la família, o fins i tot amb el mateix alumne, guiades amb instruments comercialitzats o d'elaboració pròpia (els equips docents i, sobretot, els equips interdisciplinaris han elaborat materials per a aquesta tasca)⁴⁴. Recordem, també, que per mitjà de les activitats d'ensenyament/aprenentatge es poden obtenir moltes dades que aportarà el mateix alumne.

La tasca més important, després d'arreglar aquesta informació és determinar allò que està afavorint o dificultant el procés d'aprenentatge de l'alumne i, posteriorment, intentar, en

⁴³ MEC (1991a): *Experiencias de orientación en Educación Básica*, MEC, Madrid.

CNREE (1991b): *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*, MEC-CNREE, Madrid.

⁴⁴ En la "Serie Documentos y Experiencias de los Equipos Psicopedagógicos" (Madrid: MEC) s'arreglen diversos qüestionaris i models d'entrevistes. (Vegeu la bibliografia.) També podeu consultar en MEC (1991b): *Recursos psicotécnicos y bibliográficos para Equipos Interdisciplinarios*, MEC, Madrid

col.laboració amb la família, ajustar o modificar el que siga necessari i possible per tal d'oferir-li la resposta més adequada.

Volem destacar que la informació més útil i, per tant, rellevant serà aquella sobre la qual es puguen prendre decisions educatives, i que nosaltres hem agrupat **al voltant de tres grans blocs**:

- **L'alumne.** El seu nivell d'autonomia a casa i al barri, hàbits d'higiene, alimentació i vestit; el mitjà de comunicació que utilitza a casa; la seua actitud personal i les interaccions que estableix amb els distints membres de la família; els gustos i preferències, etcètera.
- **La família.** Els hàbits, rutines i normes d'educació que es produeixen dins de l'àmbit de la família; quines són les actituds i expectatives que tenen envers el seu fill o filla amb dificultats; el coneixement que tenen de les característiques específiques pròpies del dèficit d'aquest; el grau de col.laboració que es pot esperar entre la família i l'escola; les concepcions i expectatives en relació amb el col.legi, etcètera.
- **L'entorn social.** Quins recursos té l'habitatge. En aquest bloc és molt important considerar cada dèficit, com ara comprovar si les condicions d'accés a l'habitatge i dependències comunitàries s'adapten a les seues possibilitats motores, en cas que s'hi done un problema de tipus motor. Condicions d'autonomia, desplaçament i inserció social que ofereix el barri i l'entorn pròxim. És molt important tenir informació sobre els recursos existents en la zona, com ara parcs, centres esportius o recreatius, associacions, etc., amb vista a planificar activitats extraescolars que afavoresquen la integració social d'aquest.

Les dades s'analitzaran sempre des de la perspectiva de considerar com interfereixen en l'aprenentatge de l'alumne i com podrien afavorir-lo. Aquesta anàlisi oferirà orientacions per a posar en marxa programes de suport per a l'alumne, les quals s'hauran de desenvolupar en l'àmbit familiar o bé mitjançant activitats d'informació, formació o treball en col.laboració amb la família⁴⁵.

Determinació de les necessitats educatives especials

L'anàlisi de la informació obtinguda (de l'alumne i el context) ha de servir per a determinar en quina mesura el context educatiu s'ajusta i respon a les característiques particulars de l'alumne i orientar sobre el tipus de modificacions que cal realitzar per a millorar les condicions d'ensenyament/aprenentatge.

⁴⁵El tema 6: "La colaboración escuela-familia" (dins del document *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. "Serie Formación", editada pel CNREE (1991b)) ofereix normes i procediments de col.laboració que poden promoure's des de l'escola.

No obstant això, en analitzar la informació s'obtenen dades ordenades en dos blocs separats:

- 1) Alumne: capacitats bàsiques, competències curriculars en relació amb el grup i estil d'aprenentatge.
- 2) Entorn: aspectes que afavoreixen o dificulten el procés d'ensenyament/aprenentatge.

Per exemple, un procés d'avaluació individualitzada d'una alumna d'onze anys, "Anna", que està en el segon cicle de l'Educació Primària, pot haver aportat les dades següents: té un escàs repertori en comunicació i autonomia; treballa bé amb els materials de l'aula, però amb poca iniciativa (una cosa semblant passa quan es desenvolupa en l'aula i en el centre i en la realització de tasques); les activitats de l'aula solen partir d'una presentació en grup per a passar a realitzar, posteriorment, treball individual; en aquesta dinàmica, "Anna" no hi presta molta atenció i hi participa poc; s'interessa bastant per les tasques de manipulació, en les quals sol demanar ajuda als companys; sol passar molt de temps ocupada en una tasca sense completar-la; està molt motivada quan treballa amb la professora de suport (dues hores setmanals de manera individual); a casa té un comportament poc autònom.

Proposar adaptacions curriculars a partir d'aquesta informació, tal com s'ha exposat, pot tenir el risc de prendre mesures excessivament parcials, centrades en cadascun d'aquests aspectes observats, passant per alt que moltes dificultats que poden trobar-se són degudes a una necessitat més global d'"Anna", en la qual intervenen factors propis i factors de l'entorn.

Per a evitar aquesta possible parcialitat de les respostes, l'estratègia que s'hi proposa consisteix a **traduir** totes les dades obtingudes en **necessitats educatives**, abans de decidir les adaptacions curriculars que cal realitzar. En realitat, i seguint l'exemple, totes les dades sobre "Anna" constitueixen "indicadors" de les seues necessitats especials.

Algunes necessitats es refereixen al desenvolupament **de capacitats bàsiques ja adquirides per la resta de companys o derivades de la pròpia problemàtica. Entre aquestes necessitats n'hi han d'àmbit més general** (afecten totes les àrees curriculars), com podria ser la necessitat d'adquirir les habilitats i coneixements que li permeten moure's amb autonomia en l'aula o la necessitat de desenvolupar determinades estratègies d'aprenentatge: augmentar i mantenir l'atenció, aprendre a treballar en grup, etc.

Altres necessitats poden estar relacionades amb àrees curriculars concretes: augmentar la competència en l'àrea de llenguatge (millorar la forma d'estructurar les frases, etc.); aprendre continguts de l'àrea de Coneixement del Medi (procediments d'observació i atenció a manifestacions, successos...).

D'altra banda, les dades obtingudes ens indiquen també **la necessitat que es complequen certs condicionaments en l'entorn** per tal que "Anna" desenvolupi aqueixes capacitats. Així, per exemple, de l'anàlisi del context (peça clau en la formulació de necessitats) es podria deduir que "Anna" necessita situacions en grup més estructurades i dirigides, per tal que aprengui a atendre i treballar en grup; que estimulen i reforcen el llenguatge i les intencions comunicatives i de relació social que s'hi produeixen, etc.

En conseqüència, i tenint en compte la limitació de la informació d'aquest exemple, algunes de les necessitats educatives especials podrien ser:

- **Necessita desenvolupar hàbits d'autonomia personal i independència tant en l'escola com en l'ambient familiar:** procediments de regulació del propi comportament en situacions de joc, rutines diàries i tasques escolars.
- **Necessita aprendre continguts de comunicació corresponents al cicle anterior,** referits a les àrees de Llenguatge i Coneixement del Medi.
- **Necessita realitzar tasques concretes, curtes i motivadores.**
- **Necessita...**

La tasca de determinar les necessitats educatives especials de l'alumne és, per tant, la finalitat última de tot el procés d'avaluació vist fins ara. Pot considerar-se la síntesi definitiva dels resultats de l'avaluació i el punt de partida imprescindible per a la presa de decisions sobre les respostes necessàries.

Una vegada determinades les necessitats educatives especials, s'està en disposició de proposar una sèrie d'ajustos o modificacions. Tal com ocorre amb les necessitats observades, també les adaptacions proposades podran ser de caràcter general, és a dir, que afecten totes les àrees curriculars (eliminació d'un objectiu d'etapa, introducció d'un sistema de comunicació o d'escriptura, utilització d'un material específic...), o centrades en un àrea curricular concreta (eliminació o introducció d'un objectiu de l'àrea de Llenguatge, revisar el tipus de suport pedagògic que s'ha determinat per a aquesta àrea...).

És important assenyalar que **una mateixa necessitat pot originar diverses adaptacions.** Per exemple, la necessitat de desenvolupar hàbits d'autonomia i independència personal pot originar adaptacions tant en objectius i continguts com en metodologia i materials. Els ajustos seran diferents atenent les possibilitats de canvi que ofereix el context, ja que hi ha diverses maneres d'entendre i atendre les necessitats dels alumnes.

Així mateix, **una adaptació curricular pot donar resposta a diverses necessitats.** Per exemple, la introducció d'un sistema complementari de comunicació pot resoldre les necessitats d'adquisició de coneixements en diverses àrees curriculars i la resta de necessitats de comunicació, autonomia i independència personal.

Decisions sobre les adaptacions necessàries per a compensar les necessitats educatives especials d'un alumne

Les decisions que es prenen per a donar resposta a les necessitats educatives especials d'un alumne o alumna, explicades mitjançant l'avaluació, són les **adaptacions individuals** dels diversos elements que configuren la pràctica educativa.

Com ja hem assenyalat en el capítol 1, segons els elements que estiguen implicats en el procés d'adaptació, es pot parlar de:

- Adaptacions **d'accés al currículum**.
- Adaptacions **curriculars**.

Ambdós tipus d'adaptacions han de tendir al fet que l'alumne amb necessitats educatives especials assolisca les capacitats generals pròpies de cada etapa, d'acord amb les seues possibilitats. Per això, l'elaboració d'un currículum adaptat per a un alumne, encara que algunes adaptacions resulten significatives, no ha de renunciar a la consecució dels objectius generals d'etapa.

A més a més d'aquests dos tipus d'adaptacions, en les pàgines següents ens referirem també a les decisions de **diversificació curricular** que, en general, poden considerar-se com una variant extrema de les adaptacions curriculars, les quals mereixen, però, un tractament a banda.

Adaptacions d'accés al currículum

Recordem que les adaptacions d'accés al currículum són *modificacions o proveïments de recursos espacials, materials o de comunicació que facilitaran que l'alumnat amb necessitats educatives especials pugui desplegar el currículum ordinari o, si s'escau, el currículum adaptat.*

Tal com es desprén de la mateixa definició, les adaptacions d'accés pretenen, en tot cas, aconseguir que l'alumnat amb necessitats especials desplegue en les millors condicions possibles els aprenentatges que formen part del seu currículum individual, tant els que comparteixen amb els seus companys com els que han sigut fruit d'una decisió individualitzada.

Això no obstant, pot dir-se que, més concretament, aquestes adaptacions s'encaminen a:

- ▶ Crear les condicions físiques (sonoritat, il·luminació, accessibilitat) en els espais i organitzar el mobiliari del centre, perquè siga utilitzat per l'alumnat amb necessitats educatives especials de la forma més autònoma possible.
- ▶ Aconseguir que l'alumnat amb necessitats educatives especials assoleisca el major nivell possible d'interacció i comunicació amb les persones del centre (professors d'aula i de suport, companys, etc.).

La importància d'aquestes adaptacions rau principalment en el fet que:

- ▶ Hi ha ocasions en què modificar les condicions d'accés al currículum evita fer adaptacions en els objectius i els continguts. Alguns alumnes amb necessitats educatives especials poden necessitar només aquest tipus d'adaptacions per a cursar el currículum ordinari.
- ▶ L'alumnat que necessita adaptacions en objectius i continguts pot necessitar també modificacions en els elements d'accés perquè el currículum adaptat pugadesplegar-se amb normalitat. Una programació rigorosa per a un alumne determinat pot fracassar, si no s'adeqüen a més els mitjans que li permeten accedir-hi.

Alguns exemples d'aquestes adaptacions poden ser⁴⁶:

- **Ubicar l'alumne o l'alumna al lloc de l'aula en què es compensen al màxim les seues dificultats i en què participe, tant com pugadesplegar-se, en la dinàmica del grup.**

Això pot significar, per tant, situar un alumne amb dificultats de visió o audició a una determinada distància de la pissarra o del professor; ubicar una alumna sorda en un extrem de la classe, des del qual pugade veure tots els companys col·locats en semicercle o en forma de U, o assignar a un alumne, que fa servir la cadira de rodes, un lloc des d'on pugades desplaçar-se sense dificultat per la classe.

- **Proporcionar a l'alumne el mobiliari específic que necessite.**

Encara que aquesta adaptació és més freqüent en l'alumnat amb deficiències motores, pot ser necessària per a altres alumnes, com ara els que pateixen una deficiència visual. En aquesta categoria s'inclouen, per exemple, taules d'alçària regulable (per a facilitar que

⁴⁶ Molts dels suggeriments concrets sobre adaptacions de materials que es proposen en els epígrafs següents els podem trobar en CNREE (1991c): *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*, MEC-CNREE, Madrid.

siguen utilitzades per alumnes amb cadira de rodes); taules adaptades al cos (que faciliten l'estabilitat a l'alumnat amb dificultats en el control del tronc); cadires adaptades, etcètera.

– Proporcionar a l'alumne o alumna amb necessitats educatives especials els equips i recursos materials específics que necessite.

Alguns alumnes necessitaran un equipament tècnic específic per a accedir al currículum i per a compensar dificultats de determinats dèficits.

De l'ampla gamma de material, se'n poden assenyalar com a exemple:

- ▶ Materials tècnics d'audició que poden ser col·lectius, com els equips de freqüència modulada, o individuals, com les pròtesis auditives⁴⁷.
- ▶ Materials per a facilitar la lecto-escriptura de l'alumnat amb deficiència visual, com la màquina Perkins, que permet escriure textos mitjançant el sistema Braille, o com l'optacó, que, amb l'ajut d'un lector òptic, possibilita que aquests alumnes llegeixin textos escrits amb el tacte⁴⁸.

A aquests equips poden afegir-se altres recursos també específics:

- ▶ Quaderns de pre-lectura o regletes de pre-escriptura en Braille, làmines de paper plastificat que marquen en relleu allò que es dibuixa o s'escriu, llibres enregistrats o enregistrament de texts llegits. Tot aquest material està destinat a l'alumnat amb deficiència visual.
- ▶ Taulers, targetes i adhesius per a la comunicació, mitjançant els sistemes BLISS o SPC per a alumnat amb deficiència motora.
- ▶ Programari (*software*) educatiu específic per a determinades deficiències: programes de processament de textos, per a fer-los servir amb commutadors; programes de comunicació que utilitzen sistemes alternatius, etc.

– Incorporar-hi ajudes específiques perquè l'alumne o l'alumna amb necessitats educatives especials pugui utilitzar els materials de l'aula.

No es tracta de recursos específics, sinó d'ajudes concretes que permeten a alguns alumnes utilitzar i manejar de manera autònoma determinats materials d'ús comú. Sol ser un fet freqüent en el cas dels alumnes amb deficiència motora.

Aquestes ajudes poden ser senzilles, com ara les referents a:

- ▶ Allargadors de plàstic per a subjectar els llapis, pintures, etc.

⁴⁷ Guies 2, 4 i 5, publicades pel CNREE (1988b), (1988d) i (1989d).

⁴⁸ Es pot ampliar la informació en Ochaíta, E., i Rosa, A. (1988): *El niño ciego: desarrollo psicológico*, MEC-CNREE, Madrid.

- ▶ Els agafadors o anses de diferent grossor i mida per a manipular materials.
- ▶ Els imans per a trencaclosques, lotos, construccions, maquetes i qualsevol tipus de material manipulable.
- ▶ Les planxes de goma perquè no s'esvare el paper, etc.

D'altres, més complexes, permeten l'ús d'ordinadors o màquines d'escriure com:

- ▶ Carcasses superposades als teclats perquè no s'esvaren els dits.
- ▶ Punters o braços adaptables de casc (*licornio*) per a poder utilitzar els teclats amb els moviments del cap.
- ▶ Programes especials d'ordinador per a modificar el teclat que permeten, per exemple, prémer dues tecles simultàniament o regular-ne el temps de pulsació.
- ▶ Emuladors de teclat que substitueixen el teclat d'un ordinador per algun sistema que hi possibilita l'accés, com ara: teclat de conceptes, pantalles de contacte, emuladors de ratolí, llapis òptic, etcètera.
- ▶ Commutadors que funcionen per contacte, desplaçament, pressió, succió o bufada, lliscament, so...
- ▶ Sintetitzadors de veu que fan possible que un ordinador llija en veu alta un text escrit en aquest.

– Adaptar els materials escrits d'ús comú a l'aula perquè puguin ser utilitzats per l'alumne o l'alumna amb necessitats educatives especials.

Ja hem vist, en el capítol dedicat a l'aula, com aquest tipus de modificacions té sentit en la mesura que s'aconsegueix que la major part dels materials de l'aula puguin ser usats per tot l'alumnat, inclòs el que té necessitats especials. És a dir que, una vegada fetes les modificacions, tot l'alumnat pot utilitzar el mateix material. Per exemple, en materials com ara làmines, pòsters, murals, diapositives, pel·lícules, etcètera, poden tapar-se'n certes parts perquè l'alumne se centre en un determinat aspecte; destacar-ne una part amb colors; desglossar-los en imatges que se superposen o donar-los relleu amb plastilina o materials de diferent textura, etcètera.

Ara bé, en alguns casos, serà necessari adequar alguns materials de l'aula per a possibilitar un ús individual per part de l'alumnat amb necessitats especials. Un exemple clar d'això són les adaptacions en els materials escrits. En aquests poden fer-se moltes modificacions, des de les que afecten la presentació o la forma fins a les que impliquen una modificació en els continguts. Ambdues modificacions poden, de vegades, estar relacionades.

Quant a la forma i presentació, poden fer-se canvis pel que fa al tipus i grandària de la lletra i variacions de color o grossor de les grafies, deixant més espais entre línies i paràgrafs i incorporant-hi gràfics, esquemes o dibuixos que ajuden a comprendre el text. També pot

variar-se el format del suport escrit (llibre, fitxa, etc.), modificar-ne la textura dels fulls, fer-hi ranures per a facilitar-ne la manipulació, etc.

Un altre tipus de modificació formal pot ser la de complementar un text escrit amb elements d'altres llenguatges i sistemes de comunicació, com ara els símbols del sistema BLISS o SPC, per a alumnes amb deficiència motora i problemes de comunicació, o del Llenguatge de Signes o Bimodal per a alumnes sords; il·lustracions tàctils per a alumnes cecs, etcètera⁴⁹.

Pel que fa a les modificacions del contingut, podem considerar:

- ▶ Modificacions en les estructures gramaticals i el vocabulari a fi d'adequar-les al nivell de l'alumne mitjançant el reemplaçament d'alguns termes per sinònims, l'explicació del significat entre parèntesis o amb notes a peu de pàgina o la divisió o reescriptura de frases massa llargues o complexes.
- ▶ Ampliació de continguts, generalment per mitjà d'explicacions addicionals amb preguntes d'autoreflexió sobre el text, consignes complementàries d'activitats, referències a altres textos, materials, etcètera.
- ▶ Supressió de continguts que no s'ajusten a les possibilitats de comprensió de l'alumne. És important no suprimir continguts que afecten la comprensió global o la idea principal del text.

– Facilitar, en les activitats habituals d'ensenyament/aprenentatge i avaluació, la utilització per part de l'alumne o alumna que ho necessite del sistema de comunicació més adequat per a compensar les seues dificultats.

Un mitjà essencial per a possibilitar a determinats alumnes l'accés al currículum és facilitar-los la utilització de mitjans o sistemes alternatius o augmentatius del llenguatge oral (Bimodal, BLISS, SPC, etc.) en les activitats habituals de l'aula. Si bé és cert que facilitar aquesta utilització no és només una adaptació d'"accés", abans d'això caldrà que l'alumne o alumna el conega i el manege amb facilitat (la qual cosa comportarà implicacions clares en la seua proposta curricular quant a objectius i continguts); que les persones que treballen amb l'alumne (professors i també companys) tinguin una bona informació sobre aquest (la qual cosa significarà que hauran de prendre's algunes decisions prèvies, respecte d'això, en els àmbits de decisió del centre i de l'aula), i també, com ja s'ha assenyalat diverses vegades, que els objectius que es persegueixen, pel que fa a tot l'alumnat, incorporen referències a la utilització d'aquests sistemes.

En aquest moment, tanmateix, volem al·ludir a la necessitat que l'alumne o alumna utilitze, efectivament, el seu sistema de comunicació en les diferents situacions que es donen en l'aula, com un mitjà imprescindible per a facilitar la seua participació real en aquestes. Per això, treba-

⁴⁹ Vegeu la "Colección Cuentos" del MEC-CNREE: *Cuentos para ver y tocar*, MEC, Madrid (1985).

llar amb un sistema de comunicació distint de l'oral no ha de ser només un contingut "específic" d'aprenentatge per part de l'alumne, o una contingència acceptada en l'aula de suport o logopèdia ni tan sols unes activitats que despleguen continguts de llenguatge. En l'àrea de Matemàtiques, en el taller professional, en el menjador o en una activitat fora del centre és igualment imprescindible que l'alumne dispose de tots els recursos necessaris per a comunicar-se.

Adaptacions curriculars

Recordeu que les adaptacions curriculars són *el conjunt de modificacions que es fan en els objectius, continguts, criteris i procediments d'avaluació, i en les activitats i metodologia per a atendre les diferències individuals de l'alumnat.*

Per a donar una resposta adequada a l'alumnat amb necessitats educatives especials seran necessàries moltes modificacions que, en general, no comportaran canvis **importants** en la programació comuna i que, per tant, poden ser compartides per altres alumnes.

Ara bé, per a l'alumnat amb necessitats educatives especials serà possible també fer adaptacions curriculars que s'aparten **significativament** del currículum ordinari, tal com queda reflectit en el capítol 1 d'aquesta guia.

Tant en un cas com en l'altre, les adaptacions curriculars hauran de tendir a:

- Aconseguir la major participació possible de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el currículum ordinari.
- Procurar, en la mesura que siga possible, que l'alumnat amb necessitats educatives especials assoleisca els objectius de cada etapa educativa per mitjà d'un currículum adequat a les seues característiques i necessitats específiques.

En aquesta noció general d'adaptacions curriculars, poden distingir-s'hi, no obstant això, dos grans grups:

- ▶ Les referides al com ensenyar i avaluar.
- ▶ Les referides al què i quan ensenyar i avaluar.

Adaptacions referides al com ensenyar i avaluar

Són les modificacions que es fan en els agrupaments d'alumnat; els mètodes, tècniques i estratègies d'ensenyament/aprenentatge i avaluació, i les activitats programades.

Alguns exemples d'aquestes adaptacions poden ser:

- **Situar l'alumnat amb necessitats educatives especials en els grups en què pugui treballar millor amb els companys.**

Per això han d'aprofitar-se les interaccions i ajudes que, de manera espontània, es produeixen en tots els grups. A més a més, però, serà necessari potenciar i desenvolupar intencionalment aquestes interaccions: donant a l'alumne responsabilitats concretes dins del grup, aconseguint que es valoren les seues aportacions, aprofitant les ajudes que els companys puguen oferir-li, aclarint-li dubtes, resolent i corregint tasques en comú i facilitant-li l'accés als materials, etcètera.

- **Introduir-hi mètodes i tècniques d'ensenyament/aprenentatge específics per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a fi de treballar determinats continguts, bé específics de l'alumne (Braille, sistemes de comunicació, habilitats socials, etc.) o compartits amb el grup de referència.**

La utilització de tècniques, estratègies o mètodes distints dels del grup de referència no implica que les activitats hagen de ser també diferents. És important considerar que una mateixa activitat pot permetre incorporar-hi distintes tècniques de treball. Per exemple, per a un alumne amb retard mental, en el desenvolupament d'un contingut de procediment com és l'elaboració d'un plànol, pot fer-se una anàlisi pas a pas de la tasca, o bé fer una demostració prèvia amb el professor o un altre alumne com a model. En el cas d'un altre alumne amb dificultats fonològiques, pot treballar-se la lecto-escritura amb una orientació més sintètica que per a la resta de la classe, incorporant-la a les activitats de lecto-escritura comunes.

- **Utilitzar tècniques, procediments i instruments d'avaluació distints dels del grup de referència.**

Així, per a alumnes amb dificultats d'expressió oral o escrita, poden fer-se servir tècniques de dramatització per avaluar aprenentatges comuns als del seu grup. Per a altres alumnes, una activitat d'avaluació oral, com ara narrar una història, pot ser substituïda per una prova escrita o gràfica (redacció, còmic, pòster, etc.), si les seues dificultats són principalment d'expressió oral. Una activitat d'avaluació de la competència lectora que consistesca en una lectura en veu alta d'un text davant del professor i els companys pot ser reemplaçada, en el cas d'un alumne que es bloqueja en aquest tipus d'activitat, per un enregistrament en casset.

El que és vertaderament important, en tot cas, és distingir l'objectiu de l'avaluació de les tècniques, activitats o instruments concrets que s'empren per a portar-la a cap.

- **Incorporar, en les activitats d'ensenyament/aprenentatge i avaluació, el tipus d'ajuda més adequat per a l'alumne.**

Com ja hem vist en un apartat anterior, tant l'avaluació del nivell de competència curricular com la de l'estil d'aprenentatge i motivació ens proporciona informació sobre el tipus i grau d'ajuda que l'alumne necessita per a enfrontar-se a aquestes tasques.

Les ajudes poden ser de diversa mena i estar en relació amb les necessitats de l'alumne i de l'activitat que es fa. Per exemple, poden ser:

- ▶ **Ajudes físiques.** Guiar-li la mà per escriure o dibuixar, sostenir l'alumne per efectuar un desplaçament o fer un exercici físic, etcètera.
- ▶ **Ajudes visuals.** Oferir un model que caldrà seguir, presentar-li informació gràfica o escrita que complete les instruccions o informacions orals, etcètera.
- ▶ **Ajudes verbals.** Instruccions més senzilles, explicacions, paraules d'ànim i reforços i preguntes sobre el desplegament de l'activitat, etcètera.

És important considerar que aquestes ajudes són tan necessàries en el desplegament de les activitats d'aprenentatge com en les activitats d'avaluació. Si un alumne necessita reforços quan du a terme les tasques, ajudes per a organitzar el seu temps o el seu treball, o la presència d'un professor de suport que li les proporcione d'una manera sistemàtica; aquestes ajudes també les necessitarà, i tal volta més encara, en una situació d'avaluació.

No obstant això, cal assenyalar també que la utilització de moltes d'aquestes ajudes no haurà de ser necessàriament permanent; la retirada planificada de les ajudes garantirà que l'alumne vaja sent progressivament més autònom, pel que fa al desenvolupament dels seus aprenentatges.

– Introduir-hi activitats individuals, sia alternatives o complementàries, per aconseguir objectius comuns al grup de referència.

Per exemple, per a un alumne amb dificultats en la generalització de l'aprenentatge, pot ser necessari dissenyar activitats perquè utilitzi i aplique, en diferents situacions i contextos, conceptes, destreses i normes treballades amb el seu grup de referència.

Aquestes activitats podrien fer-se tant dins com fora de l'aula o fins i tot, del centre. En aquestes tenen un paper important els professionals de suport que treballen de forma conjunta amb el professors d'àrea. Moltes vegades serà imprescindible la col.laboració de la família. Si un alumne amb retard mental necessita algunes activitats complementàries per a refermar continguts de càlcul numèric, aquestes activitats poden portar-se a cap dins de l'aula, mentre que els companys en realitzen una altra en l'aula de suport i, fins i tot, en el medi social i familiar (com ara encarregar-se d'algunes compres, pressupostos senzills, etc.).

El més important és establir una estructura de col.laboració perquè l'alumne, a partir d'un contingut comú, en traga el major profit possible amb les activitats que siguin necessàries.

– Introduir-hi activitats individuals per al desplegament de continguts i objectius específics de l'alumne.

També seran necessàries algunes activitats individuals per a desplegar objectius i continguts específics de l'alumne. A tall d'exemple, per a treballar durant l'etapa d'Educació

Secundària Obligatòria continguts d'Educació Primària referits a l'**elaboració i interpretació de plànols i mapes senzills**, poden dissenyar algunes activitats individuals (o amb un xicotet grup d'alumnes que compartesquen aquesta necessitat) innecessàries per al seu grup de referència.

És també evident que seran necessàries bastants activitats individuals per a desplegar continguts referits a sistemes alternatius o augmentatius de comunicació oral o escrita. Això no obstant, cal tenir en compte que no tots els objectius i continguts introduïts individualment han de desplegar-se per mitjà d'activitats individuals. Així, alguns objectius i continguts que es referesquen a comunicació, autonomia o inserció en el grup, encara que en un determinat moment foren específics de l'alumne, només podran ser consolidats mitjançant activitats comunes.

- Eliminar-ne activitats en què l'alumne no es beneficie o no puga tenir una participació activa i real.

És important reflexionar sobre el gran nombre d'activitats que es programen en l'aula per treballar-ne els continguts. Per a alguns alumnes amb necessitats educatives especials pot ser necessari, per diverses raons (perquè se n'hagen suprimit els objectius i continguts, pel tipus d'execució que s'exigisca en l'activitat o perquè s'hi hagen introduït altres activitats individuals), decidir que no participen en algunes de les activitats comunes del grup.

El criteri fonamental perquè l'alumne no participe en una activitat serà que no li aprofite per a desplegar algun dels aprenentatges que s'han considerat bàsics per a ell.

Tenir present aquest criteri fa que s'haja de tenir en compte sempre la "polivalència" de les activitats, cosa que implica que l'alumnat pot desenvolupar aprenentatges diferents en una situació comuna; és a dir, que cada activitat que es programa no serveix per a treballar només un contingut o aspecte determinat, sinó probablement molts i de molt diversa mena. D'acord amb això, és possible que una gran part de les activitats que es programen en l'aula tinguin relació amb algun dels aprenentatges que qualsevol alumne ha de desenvolupar, la supressió del qual resulta realment difícil de decidir.

Pot ocórrer, però, que algunes activitats, tot i estar relacionades amb els objectius i continguts que ha de treballar, no permeten una participació real i efectiva de l'alumne o alumna amb necessitats especials.

Per a treballar un contingut que comparteixen tots els alumnes de l'aula, com ara la "**població local**", pot planificar-s'hi una sèrie d'activitats diferents, entre les quals una pot ser la redacció d'una monografia escrita. Per a una alumna amb greus dificultats d'expressió escrita, tal volta siga més aconsellable substituir aquesta activitat per una altra que li resulte més profitosa, en comptes de fer que hi participe com a mera observadora.

Per a aconseguir una participació efectiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials en les activitats comunes i aconseguir, per tant, que aquestes els resulten beneficioses, poden tenir-se en compte, a més a més de l'adequació de l'activitat al currículum de l'alumne,

altres aspectes o criteris. Així, pot pensar-se que és important per a l'alumne participar en activitats en què:

- ▶ Se li plantege un xicotet repte i que responguen als seus interessos i motivacions.
- ▶ L'alumne trebal·le amb el suport i l'ajut de companys.
- ▶ L'alumne trebal·le de manera autònoma per a refermar i aplicar determinats aprenentatges.
- ▶ Es trebal·le amb una gran varietat de materials.
- ▶ L'alumnat assumezca una responsabilitat concreta que resulte útil i enriquidora per al grup.

Adaptacions referides a què i quan ensenyar i avaluar

Recordem que aquestes adaptacions *són modificacions individuals que es fan, a partir de la programació comuna, en objectius, continguts i criteris d'avaluació per respondre a les necessitats de cada alumne.*

Aquestes adaptacions poden consistir a:

– Adequar els objectius, continguts i criteris d'avaluació.

En general, això es pot fer modificant el tipus i grau de consecució dels aprenentatges esperats o introduint-hi elements nous, referits a l'execució, no previstos en l'objectiu per a tots els alumnes.

No obstant això, ja s'ha dit en altres llocs d'aquesta guia que les adequacions d'objectius i dels corresponents criteris d'avaluació tenen sentit, sobretot, en els àmbits més amplis (Projecte Curricular d'Etapa i programacions d'aula) i que són un mitjà idoni perquè els alumnes i les alumnes amb necessitats educatives especials compartesquen els objectius comuns a la resta de l'alumnat.

Si aquesta adequació no s'ha fet en el Projecte Curricular de l'Etapa o en la Programació de l'Aula, caldrà que es faci necessàriament en el procés d'adaptació individual. L'adequació dels objectius comportarà, generalment, una adequació similar en alguns continguts i en els criteris d'avaluació corresponents.

– Donar prioritat a determinats objectius, continguts i criteris d'avaluació.

Per a alguns alumnes amb necessitats especials pot ser necessari considerar com a prioritaris alguns objectius i continguts que formen part del currículum de referència i, en conseqüència, els criteris d'avaluació que els preveuen. Per exemple, per a un alumne amb deficiència auditiva poden considerar-se prioritaris, durant tota l'Educació Primària, els aprenen-

tatges relacionats amb la lecto-escritura i, en especial, els referits a la comprensió del text, ateses la importància que per a aquests alumnes té accedir a la informació per mitjà de la lectura i la dificultat que aquest contingut pot presentar.

Donar prioritat no sempre significa renunciar a altres objectius, continguts i criteris d'avaluació del currículum. El treball globalitzat en totes les àrees i el suport individualitzat dins o fora de l'aula poden reforçar de manera constant l'accés a determinats aprenentatges, evitant que això impliqui abandonar-ne d'altres (temporalment o definitivament).

A vegades, en canvi, donar prioritat a alguns aprenentatges sí pot comportar la renúncia a altres objectius i continguts del currículum de forma temporal o permanent.

- Canviar la temporalització dels objectius i dels criteris d'avaluació.

Aquesta adaptació implica que l'alumne o alumna amb necessitats educatives especials pugui assolir alguns dels objectius comuns en un moment distint al de la resta del grup. Generalment aquest canvi comporta concedir més temps a l'alumne per atènyer l'objectiu.

Per exemple, si en l'àrea de Llengua Estrangera de l'Educació Secundària Obligatòria es pretén que l'alumnat, en acabar el primer cicle, siga capaç d'*"escriure missatges senzills, breus i d'utilitat en la vida quotidiana (formularis, enquestes, cartes d'invitació o felicitació)"*, en el cas d'alguns alumnes, pot ser necessari traslladar al curs o al cicle següent la consecució de l'objectiu, sense que això signifiqui renunciar-hi de cap manera.

Aquesta adaptació comporta que l'alumne treballarà durant el cicle tots els continguts relacionats amb aquest objectiu, participant, en tant que siga possible, en les activitats que sobre aquests es dissenyen en l'aula. Això no obstant, continuarà fent aquest treball en el curs o cicle següent i serà, a l'acabament d'aquest, quan haurà de valorar-se si l'objectiu ha sigut assolit mitjançant els criteris d'avaluació corresponents.

Una altra adaptació possible pot consistir a mantenir per a l'alumne determinats objectius i continguts del cicle en què es troba i considerar-los com a criteri d'avaluació en un temps distint del previst per al seu grup de referència, és a dir canviar només la temporalització d'alguns criteris d'avaluació en el curs o cicle següent.

- Introduir-hi continguts, objectius i criteris d'avaluació.

La introducció de qualsevol element és una possibilitat prevista en el mateix desplegament del currículum. El fet més usual és que un alumne amb necessitats educatives especials necessite, en un moment determinat, treballar continguts i objectius no previstos en el currículum de referència perquè no formen part del Currículum Oficial ni del desplegament que el centre n'haja fet, o bé perquè pertanyen a una altra etapa educativa.

Per exemple, poden introduir-s'hi continguts o objectius per a un alumne referits a la rehabilitació motora (mobilitat, orientació), visual (percepció, discriminació visual...) o auditiva (discriminació auditiva, manteniment i maneig de pròtesis, etc.). També poden introduir-s'hi con-

tinguts i objectius sobre el coneixement del propi cos o de la motricitat fina de les mans, característics de l'Educació Infantil, per a un alumne d'Educació Primària.

La introducció d'objectius i continguts en el currículum individual d'un alumne comportarà, en tot cas, la introducció de criteris d'avaluació que permeten comprovar-ne el grau d'assoliment. La introducció d'objectius, continguts i criteris d'avaluació tampoc no comporta, en tots els casos, renunciar a treballar altres objectius, continguts o criteris d'avaluació que formen part del Currículum Oficial de l'etapa en què es troba l'alumne. Si bé és cert que si un alumne o alumna ha de treballar en un moment determinat un gran nombre de continguts diferents dels del grup de referència, és probable que, en conseqüència, hagi de renunciar a compartir-ne d'altres amb el grup; sia per una impossibilitat evident d'abastar tots els objectius i continguts (els compartits i els que s'han introduït en el seu currículum individual) o, el que és més freqüent, perquè els continguts i objectius que s'hi introdueixen serveixen de base per al desplegament d'altres aprenentatges propis de l'etapa en què es troba l'alumne.

- Eliminar-ne continguts, objectius i criteris d'avaluació.

Alguns alumnes amb necessitats educatives especials no podran desenvolupar tots els objectius i continguts previstos per al seu grup de referència. Com ja hem vist, la inclusió d'altres objectius i continguts, amb la consegüent incorporació d'activitats per a desplegar-los, o l'existència d'objectius i continguts prioritaris pot fer necessària l'eliminació d'alguns objectius i continguts i dels corresponents criteris d'avaluació.

Per eliminació, entendrem la supressió d'objectius i continguts per a tota l'etapa. Si l'eliminació afecta un cicle (l'alumne o alumna treballa determinats continguts en el cicle següent), no considerarem que n'hi ha eliminació, sinó un canvi en la temporalització.

Davant de la necessitat d'eliminar-ne determinats objectius i continguts cal tenir sempre en compte el pes relatiu que tenen aquests dins del currículum, fins i tot en els elements que són prescriptius en el Currículum Oficial. És evident que alguns continguts poden considerar-se més bàsics o fonamentals que altres, principalment perquè són aquests els que possibiliten aprenentatges posteriors -tal com hem vist en el capítol 1. Sempre que això siga possible, haurà de tendir-se a renunciar a aquells objectius i continguts menys fonamentals al llarg dels cicles successius i etapes educatives.

A banda d'aquesta reflexió, sempre necessària, és evident que per a molts alumnes amb necessitats educatives especials caldrà renunciar, en les etapes successives, a alguns objectius i continguts considerats bàsics. Aquesta renúncia ha de basar-se, en tot cas, en l'avaluació rigorosa no sols de les seues competències curriculars sinó de tots els aspectes que incideixen en els seues aprenentatges.

Per exemple, una valoració de les competències de l'alumne o l'alumna pot fer-nos pensar en la necessitat d'eliminar fins i tot una àrea completa del currículum. Aquesta decisió, que es justificaria atenent només les dificultats de l'alumnat per a afrontar els aprenentatges de l'àrea, pot no ser correcta si a més a més hi tenim en compte altres aspectes, com ara:

- L'interés i la motivació que per a l'alumne poden tenir determinats continguts de l'àrea. La motivació supera, en molt casos, les dificultats de l'alumne per a accedir-ne als continguts.
- Les possibilitats d'interacció amb la resta de l'alumnat que li ofereix l'àrea.
- Les possibilitats que brinda l'àrea en relació amb la inserció socio-laboral.
- La importància dels continguts de l'àrea (per exemple, de l'àmbit lingüístic) per a l'accés a altres aprenentatges.

En l'esquema següent fem un resum de les adaptacions curriculars tractades en aquest apartat:

| Adaptacions referides a com ensenyar i avaluar | Adaptacions referides a què i quan ensenyar i avaluar (Objectius, continguts i criteris d'avaluació) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Agrupaments d'alumnes - Mètodes, tècniques i estratègies instructives - Procediments i instruments d'avaluació - Activitats d'ensenyament/aprenentatge i avaluació | <ul style="list-style-type: none"> - Adequar - Donar prioritat - Canviar la temporalització - Introduir - Eliminar |

Fig.6 Tipus d'adaptació curricular

Diversificació curricular

El concepte de diversificació es planteja en la LOGSE en dos àmbits diferenciats (articles 23 i 37): en primer lloc, en l'àmbit de l'Educació Secundària Obligatòria, i en segon, en el de l'Educació Especial. Tot i que la concreció és semblant en ambdós casos (la possibilitat que determinats alumnes puguin no cursar àrees curriculars senceres) i el procés que condueix a aquesta també (avaluació psicopedagògica rigorosa compartida per professorat i especialistes d'orientació, una vegada consultada la família i amb el vist-i-plau de la Inspecció educativa), **la finalitat és ben diferent en un cas i en l'altre.**

En l'àmbit de l'Educació Especial aquest concepte cal entendre'l com una adaptació curricular extrema, en el cas dels alumnes amb dificultats més grans per a aprendre (associades

a dèficits greus i permanents), per als quals algunes àrees curriculars, sobretot en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, –però també abans– poden tenir menys valor funcional. No haver de cursar aquestes àrees, obligatòries segons la legislació, facilita concentrar-se en les que configuren un currículum rellevant i funcional per a les necessitats d'aquests alumnes.

En l'àmbit de l'Educació Secundària Obligatòria és concebut com una mesura que permet que determinats alumnes, que als setze anys no hagen assolit els objectius de l'etapa Secundària (en general per una història d'aprenentatge desajustada), puguin, no obstant això, aspirar a la consecució dels objectius generals de l'etapa per mitjà d'un **programa diversificat**.

El Currículum Oficial de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria preveu, en l'article 18, el procediment general per a realització de diversificacions del currículum per a aquests alumnes (Reial Decret 1345/1991)⁵⁰:

1. Per als alumnes de més de setze anys podran establir-se diversificacions del currículum, després de l'avaluació psicopedagògica prèvia, havent consultat els alumnes i els pares i una vegada es dispose de l'informe de la Inspecció educativa.
2. Les diversificacions del currículum tindran com a objectiu que els alumnes adquiren les capacitats pròpies de l'etapa. Amb aquesta finalitat, el currículum diversificat inclourà almenys tres àrees del currículum bàsic i incorporarà, en tot cas, elements formatius de l'àmbit lingüístic i social i del científico-tecnològic.
3. El programa de diversificació curricular per a un alumne haurà de comportar una clara especificació de la metodologia, continguts i criteris d'avaluació personalitzats.

El procediment més concret per a l'elaboració d'aquests **programes individualitzats, els elements fonamentals que aquests poden integrar i una orientació general perquè siguin posats en marxa** ens els proporciona el document *Diversificación curricular* (MEC, 1992h).

Obviament, d'aquesta possibilitat de diversificació curricular en l'Educació Secundària Obligatòria es poden beneficiar també, de la mateixa manera que la resta, els alumnes amb necessitats educatives especials que hi siguin escolaritzats. Per a molts d'aquests (sobretot per als que tenen les dificultats més greus en l'accés al currículum, com a conseqüència d'una deficiència sensorial o motora), l'objectiu dels programes de diversificació curricular i les característiques principals d'aquests poden ser similars als que es plantegen per a la resta de l'alumnat.

Una descripció més permenoritzada d'algunes de les característiques dels programes de diversificació curricular, per als alumnes amb necessitats educatives especials, podeu trobar-la en el document *Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria* (MEC, 1992f).

⁵⁰ Article 15 del Decret 47/1992.

Decisions sobre la modalitat de suport

Juntament amb les decisions sobre adaptacions curriculars i d'accés que requereix l'alumne o alumna amb necessitats educatives especials, cal determinar, a més, la modalitat de suport més idònia perquè aquestes adaptacions puguin ser dutes a terme en les millors condicions. Aquesta decisió pot ser tinguda en compte dins de les adaptacions del com ensenyar. No obstant això, i atesa la seua entitat, hem optat per donar-li un tractament a part.

La presència de determinats especialistes (professor de suport, logopeda, fisioterapeuta...) ⁵¹ és un element fonamental perquè els alumnes accedesquen a determinats continguts d'ensenyament/aprenentatge i puguin integrar-se en moltes de les activitats de l'aula.

La modalitat de suport implica decidir sobre els aspectes següents:

- Àrees en què és prioritari que l'alumnat reba suport.
- Suports més idonis per a treballar els aspectes que s'han decidit en l'apartat anterior.
- Situacions en què treballarà: dins o fora de l'aula, en grup o individualment i suport previ, durant o després de les activitats d'ensenyament/aprenentatge que es despleguen en l'aula per a tot l'alumnat.
- Establiment de les funcions i tasques dels distints professionals, així com dels rols de cadascun en les diverses situacions d'aprenentatge de l'alumne.

Determinar la modalitat de suport més idònia per a un alumne amb necessitats educatives especials implica tenir en compte una sèrie de premisses:

- **No hi ha un model únic de suport vàlid per a qualsevol alumne i context d'ensenyament/aprenentatge.**

Les decisions sobre el tipus de suport idoni per a respondre a les necessitats educatives especials estarà condicionada per una sèrie de variables que poden tenir dimensions segons els casos:

- ▶ Tipus de necessitats educatives de l'alumne i àrees curriculars en què és prioritari insistir.
- ▶ Metodologia i organització general de l'aula.
- ▶ Actituds i grau d'entesa entre el professorat (tutor i professionals de suport).

⁵¹ Mestres de Pedagogia Terapèutica, mestre d'Audició i Llenguatge, fisioterapeuta, etcètera.

El pes de cadascuna d'aquestes variables i la reflexió sobre aquestes permetran definir l'adequació del tipus i el model de suport individual.

– **Les decisions sobre la modalitat de suport més adequada per a cada alumne han de ser compartides per tots els que es troben implicats en el seu procés d'ensenyament/aprenentatge.**

L'opció de la modalitat de suport més idònia per a cada alumne ha de ser una **decisió compartida** per tots els que participaran d'alguna manera en el seu procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquesta decisió ha d'assolir el difícil equilibri entre donar la resposta més adequada a les diverses necessitats de l'alumne i proporcionar-li una educació com més normalitzada millor.

Prendre decisions de forma conjunta entre diversos professionals possibilitarà una major implicació d'aquests en la resposta a aquest alumne o alumna amb necessitats educatives especials; permetrà també l'existència d'uns criteris comuns per al treball diari i, per últim, beneficiarà el procés de presa de decisions. D'aquesta manera, si s'assoleix de forma conjunta, serà més senzill prendre la decisió de donar suport dins de l'aula, que si només és un dels professionals qui decideix aquesta modalitat.

– **Les decisions han d'estar relacionades estretament amb els criteris generals definits al centre per a la prestació de suports.**

Quant a l'organització dels suports hi ha una sèrie de decisions que són competència de l'Equip Docent en conjunt, tal com hem vist en la primera part d'aquesta guia (en parlar del Projecte Curricular d'Etapa), com ara la designació de les diferents funcions dels suports, el nombre d'alumnes que caldrà atendre, el tipus genèric d'atenció que necessiten (directa o indirecta) i els criteris generals per a decidir la modalitat de suport.

La modalitat de suport pot tenir diverses possibilitats, tal com hem vist en parlar del Projecte Curricular d'Etapa, en funció del **nombre i les característiques** de l'alumnat que hi és atès (individualment i en grup, només alumnes amb **necessitats** educatives especials o agrupament mixt), del **lloc** (dins o fora de l'aula), del **moment** en què es faça respecte de l'activitat general de l'aula (suport previ, suport durant o després de l'activitat) i del **nombre d'hores de suport** que necessita cada alumne o alumna.

Atenent els criteris anteriors es poden fer diferents combinacions que, d'altra banda, no són excloents. Per a un determinat alumne es pot proporcionar en alguns moments suport individual fora de l'aula, abans d'una determinada activitat, mentre que en d'altres pot rebre suport dins de l'aula i en un grup reduït.

És important plasmar, en el document d'adaptacions curriculars de cada alumne o alumna, quin és el tipus o modalitat de suport més adequat per als diferents continguts o àrees curriculars i, dins de cada àrea, determinar quins aspectes del seu desplegament requereixen major suport, concretant (en cas que fos necessari) en quines activitats.

Criteris de promoció

en la Programació i el Projecte Curricular d'Etapa

Una vegada acabat el procés, cal determinar uns criteris perquè l'alumne promocione d'un cicle a l'altre o d'una etapa a la següent, partint de dues consideracions fonamentals:

- Tenir un caràcter normalitzador, és a dir, que l'alumne participe dels mateixos principis educatius que regeixen per als seus companys i que seran arrellegats en el Projecte Curricular de l'etapa corresponent (alguns, de caràcter general, per a tot l'alumnat i d'altres, de caràcter més específic, per a l'alumnat amb necessitats educatives especials)⁵², sempre que siguin compatibles amb la seua proposta curricular adaptada.
- Tenir en compte la promoció, en el sentit de fer particip l'alumne de programacions més compartides, és a dir, de facilitar-li l'accés a situacions escolars més normalitzades i amb menys suports específics.

D'acord amb el que estableix l'Administració educativa, en el Projecte Curricular d'Etapa, cada centre pot consensuar uns criteris generals de promoció per al col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials, però la decisió de la promoció d'un alumne al cicle següent o la permanència un any més en el mateix cicle ha de ser individualitzada, tot atenent les peculiaritats i els progressos d'aquest en relació amb les adaptacions curriculars efectuades.

Encara que la decisió de promoció es pren en acabar el procés, és convenient fer una revisió dels criteris de promoció establerts per si fóra necessari fer-ne un ajust individual. Certament, els ajustos que se'n fan de forma individual poden portar a relacionar estretament la promoció de l'alumne al cicle següent amb la superació dels criteris d'avaluació establerts en la seua proposta individual, tot i que aquesta correspondència no pot ser mai mecànica. La no-superació dels criteris d'avaluació de cicle indicarà que l'alumne no ha assolit el tipus i el nivell de capacitats previstos, i, en conseqüència, serà necessari revisar les mesures pedagògiques posades en marxa en la proposta individual de cicle.

La promoció o no-promoció seran algunes de les mesures que caldrà prendre en relació amb l'alumne. La segona es prendrà de forma excepcional, sempre que s'assegure que les seues necessitats seran compensades millor i més fàcilment si roman un any més en el

Pot ser convenient que, en el document individual d'adaptacions curriculars que l'alumne amb necessitats educatives especials ha de posseir, s'hi reflectesquen per escrit les implicacions que les decisions adoptades per l'alumne poden tenir en la Programació i el Projecte

⁵² Aquest aspecte ja ha sigut desplegat en el capítol 3, referent a l'alumnat amb necessitats educatives especials en el Projecte Educatiu i Curricular d'Etapa.

mateix cicle. Per a adoptar aquesta decisió, s'hauran de valorar en profunditat les característiques del grup-classe i del professorat, el grau d'integració de l'alumne en el grup, l'efecte emocional que aquesta decisió de repetir un any pot tenir sobre l'alumne, o l'alumna, i l'actitud de la família.

En conclusió, és important tenir en compte, a l'hora de decidir la promoció d'un alumne, tres aspectes específics que guien la presa de decisions:

- En quina mesura es tindrà en compte la superació dels **critèris d'avaluació que s'especifiquen en la seua proposta curricular adaptada**. Caldrà tenir-hi present que pot ser important donar prioritat a aquells que es relacionen amb competències que afavoresquen l'accés de l'alumne a situacions educatives més normalitzades: comunicació, autonomia i independència, hàbits de treball en grup, etcètera.
- En quina mesura se'n valorarà la **permanència amb el grup de companys**. Ací, caldrà considerar tant el fet que promoció amb el cicle com el que passe a estar un major nombre d'hores en grup rebent ajuda del professor de suport, sia dins de l'aula o fora d'aquesta en un grup reduït.
- **Qui seran els responsables de la decisió**. És obvi que hauran de ser els mateixos que assumeixen el procés de resposta individual, és a dir, caldrà que la decisió siga adoptada pel consens dels diferents professionals implicats en el procés d'adaptació curricular.

La responsabilitat d'aquesta decisió de promoció tindrà un caràcter més específic en cas que es plantege al final de l'etapa, ja que s'haurà de decidir la conveniència de romandre un any més en l'etapa a fi que l'alumne n'assolesca els objectius.

Implicació dels ajustos individuals en la Programació i el Projecte Curricular d'Etapa

El procés d'adaptació individual després de la seva fase de realització ha de ser flexible i dinàmica, que tinga en compte algunes altres condicions ja establertes en altres apartats d'aquesta guia:

Tot i que aquest aspecte aparega en últim lloc, no és, ni de bon tros, la darrera decisió que s'ha de prendre en el procés d'adaptacions curriculars; al contrari, alhora que es decideixen les adaptacions curriculars i/o d'accés, és necessari anar analitzant quines implicacions tenen aquestes adaptacions en els plantejaments educatius ordinaris de l'aula i/o del centre, plasmats en la Programació d'Aula i el Projecte Curricular d'Etapa respectivament. En aquest aspecte, és important recordar l'estratègia de baix cap a dalt en el procés de desplegament curricular, explicada en el capítol 2 de la primera part d'aquest document.

Les implicacions poden presentar dos matisos distints:

- **Incorporar-hi els ajustos determinats per a un alumne o alumna, en els plantejaments curriculars o en l'acció educativa que cal seguir per a tots els alumnes de l'aula, cicle o etapa.** Per exemple, si en el cas d'un alumne amb retard mental s'ha decidit incorporar-hi la mediació d'un igual per a determinats aprenentatges, es pot decidir que l'aprenentatge per parelles, o ensenyament tutorat d'un alumne a un altre, siga una estratègia que cal utilitzar en l'aula per a determinades activitats d'ensenyament/aprenentatge amb tots els alumnes, sempre que aquesta no hi siga una pràctica habitual. Aquesta decisió implica que deixa de ser només un ajust individual per a esdevenir un plantejament curricular comú.
- **Determinar les condicions que cal tenir en compte en l'aula i/o el centre per a afavorir el desplegament de les adaptacions individualitzades.** A vegades, necessàriament s'ha de preveure una sèrie de condicions en el centre i/o en l'aula perquè les adaptacions curriculars es puguin dur a la pràctica. Si en el cas d'una alumna es decideix, per exemple, donar prioritat a capacitats relacionades amb l'autonomia i l'orientació en l'entorn, l'ajudaria el fet que es col·locaren en el centre símbols orientatius ajustats a les seues necessitats.

Pot ser convenient que, en el document individual d'adaptacions curriculars que l'alumne amb necessitats educatives especials ha de posseir, s'hi reflectesquen per escrit les implicacions que les decisions adoptades per l'alumne poden tenir en la Programació i/o el Projecte Curricular d'Etapa. Pel que fa a aquest últim ajust, seria important especificar-hi les decisions que realment s'hagen de portar a cap a curt o mitjà termini.

Críteris per a l'adaptació

El procés d'adaptació individual desplegat fins ara ha de ser una estratègia global, molt flexible i dinàmica, que tinga en compte alguns criteris bàsics ja apuntats en altres apartats d'aquesta guia:

- **Partir sempre d'una àmplia avaluació de l'alumne i del context en què du a terme el procés d'ensenyament/aprenentatge.**

El caràcter interactiu de les necessitats educatives especials fa que conèixer l'alumne a fons, tot i que siga imprescindible, no és suficient per a decidir els ajustos i les modificacions necessaris per a compensar-ne les mancances o dificultats.

- **Partir sempre del currículum ordinari.**

Encara que resulta evident que el procés d'adaptació curricular pot portar-nos, en alguns casos, a fer-ne adaptacions tan significatives que la proposta curricular per a un alumne difereix en gran mesura de la del grup de referència, partir del currículum ordinari assegurarà l'esforç per mantenir, en tant que siga possible, un procés educatiu normalitzat.

- **Tendir cap al fet que les adaptacions allunyen l'alumne, tan poc com es pugui, dels plantejaments comuns.**

Per a això, caldrà seguir un cert ordre o seqüència en el procés d'adaptació que, sense ser rígid, garanteixca a cada moment una educació com més normalitzada millor per als alumnes i les alumnes amb necessitats educatives especials. Tot i que encara cal fer-hi algunes puntualitzacions, ja ens podem fer una idea de com serà aquest ordre possible.

1. Adaptacions d'accés al currículum

Si alguns alumnes, sobretot els que tenen dificultats sensorials o motores, poden seguir els plantejaments curriculars ordinaris amb uns mitjans d'accés adequats a les seues dificultats, proporcionar-los aquests mitjans ha de ser el primer objectiu que s'haurà d'assolir.

Aquesta és la finalitat de les adaptacions d'accés al currículum. No obstant això, cal distingir dins d'aquestes adaptacions: les que es refereixen a espais i les que es refereixen a materials que afecten la comunicació, ja que aquestes últimes comporten generalment un major esforç de les persones implicades en les diferents situacions d'ensenyament/aprenentatge (tant professors com alumnes), a més a més de repercussions en la programació d'objectius i continguts; per la qual cosa, difícilment, poden ser considerades com una mesura aïllada que pugui posar-se directament en marxa com un pas previ a altres adaptacions.

2. Adaptacions referides a **com ensenyar i avaluar**

En el procés d'adaptació individual, a més de facilitar-hi les condicions d'accés, és indispensable adequar les estratègies i mètodes d'ensenyament a la manera particular que cada alumne té d'aprendre i d'expressar el resultat del seu aprenentatge. L'alumnat amb necessitats educatives especials necessita bastants adaptacions relatives al com ensenyar i avaluar, a fi de compartir, tant com es pugui, el currículum dels seus companys.

Així, una avaluació inadequada pot fer-nos pensar que algun alumne o alguna alumna amb necessitats especials no ha assolit determinats objectius i, com a conseqüència, ens pot portar a decidir de forma immediata una adaptació d'objectius, continguts i criteris d'avaluació que no seria correcta.

Aquesta adaptació estaria basada en una apreciació inicial errònia. Per això, abans de decidir altres adaptacions que afecten la resta d'elements del currículum, en especial els objectius i els continguts, s'han de fer-hi els canvis que siguin necessaris per assegurar que l'alumnat amb necessitats educatives especials és avaluat correctament.

De la mateixa manera, aquest alumnat podrà accedir a molts dels objectius i continguts programats per al seu grup, si es despleguen estratègies metodològiques o es programen activitats que s'adeqüen a les seues necessitats específiques.

Totes aquestes adaptacions, que formen part sens dubte del procés d'individualització de l'ensenyament i que han de ser tingudes en compte per a qualsevol alumne, han de ser, tanmateix, un pas inexcusable en el procés de resposta als alumnes i les alumnes que tenen necessitats educatives especials.

3. Adaptacions referides a **què i quan ensenyar i avaluar**

Encara que es porten a cap adaptacions d'accés al currículum referents a com ensenyar i avaluar, la major part de l'alumnat amb necessitats educatives especials continuarà tenint dificultats per a accedir als continguts i objectius programats per al seu grup de referència. Per això, és necessari també adequar en la mesura del possible aquestes elements del currículum.

Però, tal com hem vist, no totes les adaptacions que es fan en aquests elements esdevenen igualment significatives. Per aquesta raó, cal insistir en la idea que les adaptacions curriculars no significatives d'objectius, continguts i criteris d'avaluació resoldran moltes de les dificultats que té l'alumnat amb necessitats especials i que, per aquest motiu, hauran de ser sempre decisions prèvies a les que impliquen un allunyament significatiu del currículum ordinari.

No es tracta de no fer-ne adaptacions significatives, si això és necessari, però sí d'evitar que, davant les necessitats educatives especials d'un alumne, les solucions tendesquen, de forma gairebé automàtica, a simplificar-ne la tasca eliminant-ne objectius, continguts o criteris d'avaluació, sense una anàlisi rigorosa prèvia de les possibilitats que hi ha de portar a cap aprenentatges modificant molts altres aspectes de la pràctica docent.

Evitar en tant que siga possible fer adaptacions significatives no implica, d'altra banda, que per a determinats alumnes siga absolutament necessari fer-les. En aquest sentit és important ressaltar que, dins de les adaptacions significatives, la que més allunya els alumnes del currículum ordinari és l'eliminació d'objectius generals d'etapa. Per això, és fonamental començar a eliminar-ne continguts, criteris d'avaluació i objectius d'àrea que eviten l'eliminació d'objectius generals d'etapa, encara que, en molts casos, l'eliminació d'aquests elements implica directament o indirectament l'eliminació d'alguns dels objectius generals de l'etapa.

Totes aquestes idees sobre prioritats en l'adaptació, que impliquen un cert "ordre" en el procés, no han d'entendre's d'una manera rígida. Com pot veure-s'hi, les adaptacions individuals es troben molt relacionades entre elles. Generalment, una adaptació ens porta a l'altra (introduir-hi objectius i continguts o ampliar activitats pot dur-nos a eliminar-ne d'altres i utilitzar un codi complementari de comunicació amb un alumne -adaptació d'accés- pot comportar la introducció d'objectius i continguts en el seu currículum) i, a vegades, dues adaptacions poden ser complementàries (adequar o introduir i, a més a més, donar prioritat).

- Combinar els criteris de realitat i èxit.

És important començar per aquelles adaptacions que resulten més adequades a les possibilitats i condicions d'ensenyament/aprenentatge i que garanteixen, al seu torn, un cert nivell d'èxit.

Per exemple, per a alguns alumnes pot ser més realista eliminar-ne una àrea curricular que intentar mantenir alguns objectius amb adaptacions molt significatives. A més a més aquesta adaptació pot garantir una major possibilitat d'èxit amb l'alumne, si centra la tasca en altres aspectes del currículum més importants o necessaris per a ell.

Pot ser poc realista adaptar el currículum d'un alumne sord incorporant-hi diverses referències a la utilització del Llenguatge de Signes en el centre, en cas que cap professor o professora del centre conega aquest llenguatge.

Això no significa que cal renunciar *a priori* a cap adaptació curricular o d'accés per considerar-la difícil, però sí que és aconsellable donar prioritat a aquelles més fàcilment controlables, a fi d'obtenir resultats positius que en reforcen el procés.

- Reflectir les decisions per escrit.

Escriure les adaptacions serà, en primer lloc, una forma d'assegurar que aquestes es duguen a terme, fins i tot si hi ha canvis en l'Equip Docent; en segon lloc, garantirà una major coherència de tot el procés (les adaptacions no són decisions aïllades o cojuturals, sinó fruit d'un coneixement rigorós de les necessitats de l'alumne en el context d'aprenentatge) i, per últim, permetrà guiar l'avaluació i el seguiment continuu i la incorporació, sobre la marxa, de les modificacions o ajustos que siguen necessaris.

Dels documents en què haurà de quedar reflectit el procés d'adaptació curricular, en parlarem en l'apartat següent.

Document individual d'adaptacions curriculars

Qualsevol programa educatiu, sia de centre, de cicle o d'aula, haurà d'arreglar-se en un document que oriente i guie el procés d'ensenyament/aprenentatge i en facilite la reflexió i revisió. Amb aquest fi, de la mateixa manera que el professorat d'un centre haurà d'elaborar els dinstints *projectes curriculars i programacions* que marcaran les directrius de la seua pràctica educativa en els diferents nivells, les adaptacions curriculars individualitzades s'inclouran en un **document individual d'adaptacions curriculars (DIAC)** en què es reflectiran l'avaluació i les decisions curriculars planificades per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

El document individual ha de ser un complement de la Programació i no un programa paral·lel deslligat d'aquesta. La seua relació amb la Programació facilitarà una anàlisi de les situacions pedagògiques que s'ofereixen a l'alumne. Així, a cada moment, se'n pot tenir una visió particular (vinculada, però, al grup amb el qual desplega el seu procés d'ensenyament/aprenentatge) que permeta la revisió dels aspectes curriculars que comparteix amb els seus companys, dels que no pot compartir-hi o hi comparteix només parcialment, dels suports individuals i específics que necessita i del període de temps per al qual s'han fixat les adaptacions.

Disposar d'aquest document servirà a més per a tractar de garantir l'avanç progressiu de l'alumne, en tant que siga possible, cap a situacions curriculars més normalitzades i àmbits escolars ordinaris. D'aquesta manera si rep atenció individualitzada fora de l'aula durant sis hores setmanals, caldrà replantejar-se, si més no cada dos anys, la conveniència de mantenir aquest tipus de suport, o bé l'eliminació o reducció d'aquest atenent previsibles canvis en algunes de les seues necessitats.

És important recordar que en cap moment aquest document ha de convertir-se en una cosa estàtica, cal revisar-lo i, si s'escau, reconsiderar periòdicament les decisions reflectides en aquest, sense oblidar el criteri de l'"empenta cap a dalt" que ha de presidir totes les decisions educatives.

El DIAC, com a complement de la Programació de l'Aula, serà la concreció, cicle rere cicle o any rere any, de les previsions i decisions preses en el cas d'un alumne concret, a fi d'orientar i guiar el procés d'ensenyament/aprenentatge.

D'altra banda, alguns alumnes presenten també algunes necessitats que hauran de ser tingudes en compte al llarg de tota l'escolaritat, o bé durant tota una etapa. Aquest és el cas

dels alumnes cecs, que necessiten permanentment el sistema Braille; alguns alumnes amb dificultats motores, que requereixen un sistema augmentatiu de comunicació, o els alumnes amb deficiència auditiva, que necessiten un sistema complementari o el Llenguatge de Signes. Aquest tipus de necessitats també han de reflectir-se en el document, tot i que, com hem dit adés, no siguin decisions preses només per a aquest cicle sinó més aviat per a tota l'etapa o tota l'escolarització.

Ara bé, **les propostes del DIAC**, sia de cicle o anuals, **hauran de concretar-se en la pràctica diària a fi de portar-les a cap** de la mateixa manera que es programen unitats didàctiques per a un curs o cicle per a tot l'alumnat d'una aula. Dependrà de l'estil de programació del professorat i també del grau de significança de les adaptacions realitzades per cada alumne, la forma en què es reflectesquen aquestes consideracions. Es podran fer **anotacions en la mateixa unitat didàctica, o bé en annexos que s'aniran adjuntant al DIAC**.

A continuació indiquem els components que han d'aparèixer en qualsevol DIAC, independentment del format:

Components del DIAC

Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars

- Nivell de competència curricular
- Estil d'aprenentatge i motivació per a aprendre
- Context:
 - Escolar
 - Sòcio-familiar

Necessitats educatives especials en el context escolar

Proposta d'adaptacions

- Adaptacions generals d'accés al currículum
- Adaptacions curriculars
 - Com ensenyar-avaluar
 - Què ensenyar-avaluar en les àrees curriculars que siga necessari

Seguiment

Abans de passar a analitzar cadascun dels components del DIAC, ressaltarem alguns aspectes previs que poden ajudar a entendre'n el sentit i l'abast:

- **No és el dictamen o l'informe que fa l'Equip Interdisciplinari del sector** per escolaritzar els alumnes ni el que es fa durant l'escolarització d'aquests.
- És un **document** que hauran d'emplenar a l'escola aquells que participen en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumne, en el qual el membre de l'equip que atén el centre en serà un responsable més.
- En aquest document, es poden reflectir-hi distints aspectes dels informes dels equips interdisciplinaris que siguin rellevants per a la presa de decisions d'adaptació curricular; això no obstant, **el DIAC no serà en cap moment un substitut d'aquests informes.**
- Aquest document arreplega decisions curriculars i informació rellevant per a la presa d'aquestes decisions. **No pretén, per tant, substituir un dossier personal de cada alumne o alumna**, que pot contenir altres informacions valuoses.
- La informació que s'hi recull pot procedir de **fonts diverses** (de dins i fora de l'escola) i pot haver sigut obtinguda amb procediments, tècniques i instruments d'avaluació també diferents.
- És important, d'acord amb el criteri de realitat, reflectir en el document aquelles adaptacions (en especial, les que fan referència a modificacions en el context) que són viables i a les quals s'ha arribat amb un compromís clar i explícit de dur-les a la pràctica, és a dir: **reflectir-hi decisions fermes** i no hipòtesis de treball o modificacions desitjables. No obstant això, algunes de les decisions d'adaptació requeriran més temps que altres per a portar-les a cap.
- La utilització d'aquest document no ha de ser rígida i inflexible: **es tracta d'un document obert a possibles modificacions, atenent diverses pràctiques, concepcions i realitats.**

Els centres poden elaborar els seus protocols o documents per a reflectir-hi les adaptacions curriculars individualitzades, sempre que s'hi prevegen els aspectes següents:

- ▮ Mantenir-hi els components adés indicats, a fi que el procés d'adaptació individual es desplegui d'una manera sistematitzada i comuna a tots els centres que escolaritzen alumnes amb necessitats educatives especials.
- ▮ Tenir present que és un **document curricular** i que, per tant, ha d'incloure informació rellevant sobre l'avaluació i la intervenció educativa d'un alumne; per la qual cosa, haurà de respondre a unes condicions d'accessibilitat, consulta i control semblants a les d'altres documents curriculars.
- ▮ Reflectir-hi decisions reals i compartides per tots els qui estan implicats en el procés.

- La responsabilitat de l'elaboració ha de ser, en última instància, dels professors tutors i de suport, cosa que no significa que l'hagen d'assumir de forma aïllada, sinó a través d'un procés de reflexió en què han de prendre part totes les persones implicades en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumne (Equip Interdisciplinari, orientador del centre, logopeda, resta de professors, etc.).
- Aquest document s'elaborarà, preferentment, amb la **perspectiva d'un cycle complet**. No obstant això, les decisions que s'hi reflectesquen serviran de guia constant per a fer adaptacions més concrets en les unitats de programació de menor durada, com ara les unitats didàctiques.

A continuació comentarem alguns aspectes importants que cal reflectir en cadascun dels components del DIAC.

Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars

La informació que cal aplegar en aquest apartat correspon a les dades importants obtingudes a partir de l'avaluació de l'alumne i del context.

Nivell de competència curricular

En aquest apartat es reflectiran els resultats del procés d'avaluació curricular de l'alumne, és a dir, allò que l'alumne és capaç de fer en relació amb els objectius i continguts del currículum curricular del centre en les àrees en què presente majors dificultats.

Estil d'aprenentatge i motivació per a aprendre

En aquest apartat es reflectiran les característiques individuals amb què l'alumne s'enfronta a les tasques, els continguts i les diverses situacions d'ensenyament/aprenentatge, així com la seua motivació per a aprendre.

Pot resultar necessari establir distincions per a les diverses àrees curriculars, ja que tant l'estil d'aprenentatge com la motivació poden presentar matisos en cadascuna d'aquestes.

Context

- Context escolar

Es tracta d'arreglar la informació més rellevant extreta de l'anàlisi del context educatiu, partint de la repercussió que aquesta té en l'alumne i reflectint-hi els aspectes que n'afavoresquen o en dificulten l'aprenentatge. Els aspectes clarament favorables es tindran en compte, per tal de continuar potenciant-los, i els que en dificulten el procés, a fi d'intentar modificar-los.

Alguns indicadors importants poden ser materials, espais, temps, activitats d'ensenyament/aprenentatge, criteris i procediments d'avaluació i adequació d'objectius i continguts.

- Context socio-familiar

S'hi reflectiran només aquelles informacions sobre la situació familiar i el context social que resulten indispensables per a l'organització de la resposta educativa que es proporciona a l'alumne a l'escola o en col.laboració amb la família.

Els aspectes rellevants variaran depenent de cada alumne, però, en general, els més freqüents poden ser: grau d'autonomia a casa i al barri, tipus i grau de comunicació, joc i oci, actituds i expectatives davant l'aprenentatge, grau de col.laboració de la família amb l'escola, utilització de recursos socio-comunitaris.

Necessitats educatives especials

En aquest apartat es formularan i s'enumeraran les necessitats educatives especials de l'alumne esmentades en el procés d'avaluació. Cal tenir en compte que les necessitats són el nexa entre el procés d'avaluació de l'alumne i la resposta educativa que se li proporciona.

Es tracta, per tant, d'agrupar en categories la informació obtinguda en el procés d'avaluació, ja que diverses dificultats poden agrupar-se en una sola necessitat educativa.

Han de formular-s'hi fent referència sempre a allò que l'alumne necessita en aquest moment del procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquestes necessitats han de referir-se a capacitats que ha de desplegar l'alumne, als grans blocs de continguts per a treballar aquestes capacitats i requisits que ha de tenir l'entorn de l'ensenyament/aprenentatge i, també a una àrea curricular determinada; o ser de caràcter general.

En formular-ne les necessitats, és important tenir en compte que una mateixa necessitat educativa pot ser satisfeta mitjançant diverses adaptacions curriculars i/o d'accés i, també, que necessitats educatives distintes poden ser satisfetes amb una sola adaptació.

Proposta d'adaptacions

Adaptacions generals d'accés al currículum

Caldrà aplegar-hi les modificacions que s'adoptaran quant als materials, espais i sistemes de comunicació referits a l'alumne, a fi de facilitar-li el desplegament del currículum.

Adaptacions curriculars

Com ensenyar i avaluar

S'hauran de reflectir-hi les adaptacions que s'adrecen a l'alumne, referides a agrupaments, mètodes, tècniques, activitats, estratègies d'ensenyament/aprenentatge i avaluació, i que difereixen dels plantejaments del seu grup de referència.

Què ensenyar i avaluar en les àrees curriculars que siga necessari

Caldrà especificar-hi les modificacions dels objectius, continguts i criteris d'avaluació que es facen de cara a l'alumne, a partir de la programació prevista per al seu grup de referència.

Seguiment

Dins d'aquest apartat es poden reflectir les decisions que es modifiquen al llarg del cicle o curs, atenent el període de vigència d'aquest document. Així, per exemple, es poden aplegar en aquest apartat aspectes com l'evolució educativa de l'alumne, modificacions sobre les decisions curriculars adoptades en principi, canvis en la modalitat de suport, la col·laboració que s'estableix amb la família, possibles decisions sobre la seua promoció, etc.

En l'annex, es presenta una estructura orientativa de DIAC, que conté els esmentats components organitzats segons una determinada forma, que considerem que pot ser útil per a sistematitzar les informacions i decisions més rellevants a fi de completar la resposta educativa d'un alumne.

Context

- Context escolar

Referències bibliogràfiques

- ALEGRÍA, J., i LEYBAERT, J. (1987). *Adquisición de la Lectura en el Niño Sordo*. Serie Documentos, 5. Madrid: MEC-CNREE.
- ÁLVAREZ, A., i DEL RÍO, P. (1985). "Aproximación a un enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar", dins: R. Porlan i P. Cañal, *Hacia un Nuevo Modelo Didáctico*. III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. (Escuela Universitaria de Magisterio, Sevilla).
- BLUMA, S. M.; SHEARER, M. S.; FROHMEN, A. H., i HILLIARD, J. M. (1978). *Guía Portage d'Educació Pre-escolar*. Wisconsin: Portage.
- BURNS, R. B. (1982). *Self-Concept. Development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- CIDAD, E. (1986). *Modificación de Conducta en el Aula de Integración Escolar*. Madrid: UNED.
- CNREE. (1988a). *La Deficiencia Auditiva*. Serie Guías, 1. Madrid: MEC-CNREE.
- (1988b). *Las Prótesis Auditivas*. Serie Guías, 2. Madrid: MEC-CNREE.
- (1988c). *Entrenamiento Auditivo*. Serie Guías, 3. Madrid: MEC-CNREE.
- (1988d). *Equipos Autónomos de Amplificación por Frecuencia Modulada*. Serie Guías, 4. Madrid: MEC-CNREE.
- (1988e). *La Integración en el Ciclo Medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas, 3. Madrid: MEC-CNREE.
- (1988f). *Las Adaptaciones Curriculares y la Formación del Profesorado*. Serie Documentos, 7. Madrid: MEC-CNREE.
- (1989a). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
- (1989b). *Introducción a la Comunicación Bimodal*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
- (1989c). *Intervención Educativa en Autismo Infantil*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
- (1989d). *La Amplificación en la Deficiencia Auditiva*. Serie Guías, 5. Madrid: MEC-CNREE.
- (1989e). *Caperucita Roja*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: MEC-CNREE.

- (1989f). *Caperucita Roja*. Serie Cuentos. Comunicación Aumentativa/Alternativa (SPC). Madrid: MEC-CNREE.
 - (1989g). *Mi Casa*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1990a). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1990b). *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Motora*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1990c). *El Colegio*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1990d). *La Casita de Chocolate*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1990e). *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1991a). *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1991b). *El Alumno con Retraso Mental*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1991c). *La Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Ciclo Superior de EGB*. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1991d). *Recursos Materiales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: MEC-CNREE.
 - (1991e). *Recursos Psicotécnicos y Bibliográficos para Equipos Interdisciplinares*. Madrid: MEC
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: LAIA.
- COLL, C., i GIMENO, J. (1987). *Reflexiones sobre un Marco Curricular para una Escuela Renovadora*. Serie Documentos, 3. Madrid: MEC-CNREE.
- COLL, C., i SOLE, I. (1990a). "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje", dins: C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- COLL, C., i ROCHERA, M. J. (1990b). "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje", dins: C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- DARDER, P., i LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el Análisis del Funcionamiento de la Escuela*. Barcelona: Onda.

- ECHETA, G., i MARTÍN, E. (1990). "Interacción Social y Aprendizaje", dins: A. Marchesi, C. Coll, i J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza Universidad.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. Barcelona: Ediciones Paidós-MEC.
- EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN (1989). *Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales y Cuestionario de opiniones pedagógicas*. Madrid: MEC-CNREE.
- EVANS, P. (1989). "Organización del centro y desarrollo del currículum", dins: P. Evans, i K. Wedell, *Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar*. Serie Documentos, 8. Madrid: MEC-CNREE.
- EVANS, P., i WEDELL, K. (1989). *Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar*. Serie Documentos, 8. Madrid: MEC-CNREE.
- GARSET, R. M. (1988). "Adaptaciones curriculares. Del fin hacia el principio: una técnica alternativa para el desarrollo curricular", dins: *Investigación en la Escuela*, 5 (Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla).
- GARRIDO, J. (1989). *Cómo Programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. (1988). *El Currículum por Talleres en un Centro de Integración*. Madrid: Editorial Popular-MEC.
- HEGARTY, S., i al., (1986). *Aprender Juntos: La Integración Escolar*. Madrid: Morata.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1983). *Diseño Curricular para la Elaboración de Programas de Desarrollo Individual (6 vols.)*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- JOHNSON D. W., i JOHNSON, R. T. (1987). "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal". *Revista de Educación, (número extraordinari)*. Madrid: MEC.
- KOZEKI, B. (1985). "Motives and motivational styles in education", dins: N.J. Entwistle (comp.), *New Directions in Educational Psychology*. Falmer Press, Lewes.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., i KARDIN, A. E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1980). "Programas Renovados de Educación Prescolar y Ciclo Inicial". *Vida Escolar*, 208.
- (1982). "Programas Renovados del Ciclo Medio". *Vida Escolar*, 216-217.
- (1986). *Documentos y Experiencias de los Equipos Psicopedagógicos*. Madrid: MEC.

- (1989a). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
 - (1989b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
 - (1989c). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I y II (2 vols.)*. Madrid: MEC.
 - (1989d). *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base (2 vols.)*. Madrid: MEC.
 - (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: MEC.
 - (1991a). *Experiencias de Orientación en Educación Básica*. Madrid: MEC.
 - (1992a). *Adaptaciones Curriculares*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
 - (1992b). *Individualización de la Enseñanza*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
 - (1992c). *Proyecto Curricular*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
 - (1992d). *Orientaciones Didácticas*, dins: *Materiales para la Reforma. Etapas de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.
 - (1992e). *Orientación y Tutoría*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
 - (1992f). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
 - (1992g). *Optatividad*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
 - (1992h). *Diversificación Curricular*, dins: *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MONTERO, M. L. (1990). "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica", dins: C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- MOOS, R. H., i TRICKETT, E. J. (1984). *Escala de Clima Social en Centros Escolares*. Madrid: TEA.
- MORA ROCHE, J. (1989). *Memoria de investigación: Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en Educación Compensatoria y Especial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- NISBERT, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCHAITA, E., i ROSA, A. (1988). *El Niño Ciego: Desarrollo Psicológico*. Madrid: MEC-CNREE.
- PÉREZ JUSTE, R., i MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Cincel.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. REINO UNIDO (1978). *Special Educational Needs (Warnock Report)*. Londres: HMSO.
- RUIZ, R. (1988). *Técnicas de Individualización Didáctica. Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI) para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Cincel, "Colección Educación y Futuro".
- SÁNCHEZ, A. (1991). "Aspectos médicos", dins: *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Serie Formación. Madrid: MEC-CNREE.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- TANN, C. S. (1990). *Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primera*. Madrid: MEC-Morata.
- WEDELL, K. (1980). "Early identification and compensatory interaction", dins: R.M. Kinghts, i D.J. Baker (eds.), *Treatment of Hyperactive Learning Disordered Children*. Baltimore: University Park Press.
- WEINER, B. (1984). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nova York: Springer Verlag.

ANNEX

Suggeriments per a la seua utilització

ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS I ADAPTACIONS CURRICULARS

Proposta de Document individual d'Adaptacions Curriculars (DIAC)

Abans d'iniciar l'elaboració del Document Individual d'Adaptacions Curriculars, considerarem convenient ressaltar algunes consideracions que s'han de tenir en compte en el desenvolupament i la finalitat d'aquest document.

El document que a continuació es proposa és un protocol orientatiu per a reflectir les adaptacions curriculars individualitzades. És un document exhaustiu perquè recull tots els passos del procés de presa de decisions per a determinar les adaptacions curriculars i d'accés al currículum. A més a més, amb aquesta configuració, es proposa una estructura que permet organitzar de forma més sistemàtica les dades necessàries que caldrà especificar-ni en el cas d'un alumne amb necessitats educatives especials individualitzades. Per tant, perquè se'n faça una utilització adequada, és convenient conèixer i haver reflexionat al voltant del document *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, molt especialment, sobre l'últim apartat del capítol 5, que recull els aspectes essencials que cal reflectir en un DIAC.

L'espai dedicat a cadascun dels apartats que oferim no pretén delimitar la quantitat d'informació que s'ha de reflectir en el document. Quan s'elabora el document pot ser necessari afegir-hi espais addicionals (fotocòpies, fulls en blanc, etc.) o deixar sense utilitzar algun dels existents.

A continuació, s'hi detallen i aclareixen els aspectes més importants que han de reflectir-se en cadascun dels apartats del DIAC.

Portada. Dades d'identificació de l'alumne

Tant les personals com les referents a la ubicació escolar actual.

Dades d'identificació del document

En aquest apartat caldrà indicar:

- La data d'elaboració del DIAC i la duració prevista (anys escolars que comprèn i el cicle).

ALUMNES AMB NECESSTATS
EDUCATIVES ESPECIALS I
ADAPTACIONS CURRICULARS

Proposta de Document individual
d'Adaptacions Curriculars
(DIAC)

ANNEX

Suggeriments per a la seua utilització

Consideracions prèvies

Abans d'iniciar l'anàlisi del document individual d'adaptacions curriculars, considerem convenient ressaltar algunes idees importants que ajuden a aclarir el vertader sentit i la finalitat d'aquest document.

El document que a continuació us oferim **no és prescriptiu ni d'ordenació educativa, és un protocol orientatiu** per a reflectir el procés d'adaptacions curriculars individualitzades. És un document exhaustiu perquè aplega els distints passos del procés de presa de decisions per a determinar les adaptacions curriculars i d'accés al currículum. A més a més, amb aquesta configuració, es proposa una estructura que permet organitzar de forma més sistemàtica les dades necessàries que caldrà especificar-hi en el cas d'un alumne amb necessitats educatives especials individualitzades. Per tant, perquè se'n faça una utilització adequada, és convenient conèixer i haver reflexionat al voltant del document *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* i, molt especialment, sobre l'últim apartat del capítol 5, que recull els aspectes essencials que cal reflectir en un DIAC.

L'espai dedicat a cadascun dels epígrafs en el format que oferim no pretén delimitar la quantitat d'informació que s'ha de consignar-hi. En elaborar el document pot ser necessari afegir-hi espais addicionals (fotocòpies, fulls en blanc, etc.) o deixar sense utilitzar algun dels existents.

A continuació, s'hi detallen i aclareixen els aspectes més importants que han de reflectir-se en cadascun dels apartats del DIAC.

Portada. Dades d'identificació de l'alumne

Tant les personals com les referents a la ubicació escolar actual.

Dades d'identificació del document

En aquest apartat caldrà indicar:

- La data d'elaboració del DIAC i la duració prevista (anys escolars que comprén i el cicle).

- El nom de les persones responsables del procés d'adaptació individualitzada i la funció que tenen en el centre.

Informació sobre la història personal de l'alumne

Dins d'aquest apartat es poden prendre dues opcions:

- a) Adjuntar-hi el dictamen elaborat per l'Equip Interdisciplinari.
- b) Fer un extracte de tota la informació disponible i que es considere rellevant per a l'alumne. En cas que s'opte per aquesta segona opció, els aspectes que considerem més importants són:

- Informació sobre l'escolarització anterior. Es poden indicar-hi les modalitats d'escolarització (ordinària, aula d'Educació Especial, centre específic, etc.), els noms dels centres i el temps de permanència.

- Aspectes rellevants de la història personal, clínica o educativa de l'alumne. En aquest apartat pot especificar-se la informació més important dels informes de l'Equip Interdisciplinari, en relació amb el desenvolupament general de l'alumne (aspectes biològics, desenvolupament motor, equilibri personal...), així com la informació dels professors anteriors.

- La provisió de serveis (mèdics, psicològics o pedagògics) fora de l'escola, rebuts en el passat o que rep en l'actualitat.

Dades rellevants per a la presa de decisions curriculars

Nivell de competència curricular

- A fi de recollir aquesta informació, en la columna de l'esquerra, s'hauran d'especificar-hi els criteris d'avaluació de referència que són objecte d'avaluació; en la columna següent, s'haurà de consignar-hi el que l'alumne és capaç de fer en relació amb cadascun dels elements, i, en l'última, s'hi determinarà el tipus d'ajuda.

Estil d'aprenentatge i motivació per a aprendre

- En aquest apartat s'hauran d'assenyalar les característiques individuals amb les quals l'alumne s'enfronta a les tasques, als continguts i a les diverses situacions d'ensenyament/aprenentatge, així com la seua motivació per a aprendre.

Context

Context escolar

- Es tracta de reflectir-hi si les condicions de l'aula i del centre són o no adequades per a l'alumne, en tant que se'n compensen o se n'intensifiquen les dificultats.
- Proposar dos espais diferents per arregar aquestes dades facilitarà l'anàlisi dels aspectes afavoridors, per a potenciar-los, i dels aspectes que el dificulten, per a tractar de millorar-los.

Context socio-familiar

- Caldrà reflectir-hi informació rellevant sobre l'àmbit familiar i social, que pugui concretar-se en actuacions educatives que s'hagen de desplegar a l'escola o en col.laboració amb la família i en relació amb els objectius curriculars que s'han de treballar amb l'alumne.
- També en aquest cas és necessari reflexionar sobre quins d'aquests aspectes afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne i quins el dificulten, amb la mateixa finalitat que l'esmentada en el cas del context escolar.

Necessitats educatives especials

- En aquest apartat es formularan i s'enumeraran les necessitats educatives especials de l'alumne, intentant de classificar la informació obtinguda en el procés d'avaluació i fent referència sempre a allò que l'alumne necessita en aquest moment del procés. Aquestes necessitats es concreten en capacitats bàsiques que ha de desplegar l'alumne, siga perquè es deriven de la pròpia problemàtica o perquè ja han sigut desplegades pels companys, o en requisits que ha de tenir l'entorn d'ensenyament i aprenentatge per a compensar-ne les dificultats.

Consideracions finals

Proposta d'adaptacions

Aquest bloc comprén dos apartats:

- ▶ Adaptacions generals d'accés al currículum
- ▶ Adaptacions curriculars

- El registre de les adaptacions individuals s'haurà de fer en la part esquerra. En cas que una adaptació pugui ser incorporada als plantejaments de l'aula, del cicle o de l'etapa, caldrà consignar-ho en la part dreta mitjançant un sistema de fletxes, especificat-hi l'aula, el cicle o l'etapa, o bé plantejant de nou l'adaptació si hi hagueren matisos o variacions quant a la formulació prevista per l'alumne.

Adaptacions generals d'accés al currículum

- Caldrà indicar-hi les modificacions que s'hi adoptaran per a l'alumne, pel que fa als materials, als espais i al sistema de comunicació que li facilitaran el desplegament del currículum.

Adaptacions curriculars

Com ensenyar i avaluar

- Aquestes adaptacions poden ser generals, és a dir, que no estiguen vinculades a una àrea curricular determinada, i per tant caldrà tenir-les en compte en diverses àrees curriculars.
- Aquestes adaptacions també poden ser decidides específicament per a una àrea curricular.

Objectius, continguts i criteris d'avaluació

- S'hauran d'especificar-hi les modificacions dels aspectes adés indicats, que, des de la Programació d'Aula, es posaran en pràctica per a l'alumne.

Modalitat de suport

- Caldrà reflectir-hi les decisions adoptades referides a la intervenció dels diferents professionals de suport envers l'alumne.

Col.laboració amb la família

- En aquest apartat, caldrà assenyalar-hi les decisions relatives a la col.laboració amb la família i les relacionades directament amb la proposta educativa que es proporciona a l'alumne per a respondre a les seues necessitats educatives especials.
- Poden consignar-s'hi objectius per treballar-los en l'àmbit familiar, orientacions sobre estratègies o recursos per al treball a casa, o suggeriments sobre activitats que caldrà fer al centre, i en les quals participarà la família de l'alumne.

- Dins d'aquest epígraf poden fer-se constar les orientacions que es fan sobre provisió de serveis que no poden ser facilitats per la institució escolar, siga per la manca d'aquests serveis en el centre o perquè no corresponen a l'àmbit escolar, com ara els metges.

criteris de promoció

- S'hauran d'especificar-hi tant els criteris generals com la decisió final que es prenga sobre la conveniència o no de promocionar al cycle següent. Per a adoptar aquesta decisió, es tindran en compte els criteris generals adoptats en el Projecte Curricular d'Etapa (PCE) per a tot el conjunt de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i les consideracions que se'n fan de caràcter individual.

Seguiment del DIAC

- A més dels diversos instruments que el professor empra per avaluar de forma contínua el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumne (igual com en el cas de la resta d'alumnes de l'aula), serà necessari fer-hi anotacions periòdiques sobre el seguiment de les adaptacions decidides.
- En aquest apartat poden indicar-se els períodes en què s'han revisat formalment les decisions adoptades per al cycle per part de tots els implicats en el procés; les persones que intervenen en aquesta revisió, així com les orientacions o els suggeriments per al pròxim cycle, en cas que es preveja la necessitat d'un nou procés d'adaptació.

Consideracions finals

Juntament amb aquests suggeriments sobre la utilització d'aquest format de DIAC, a continuació hi presentem aquest mateix format amb un conjunt d'exemples en els diferents apartats.

Aquest conjunt d'exemples no reflecteixen un procés complet d'adaptacions curriculars individuals ni es refereixen, per tant, a un alumne determinat; intenten aclarir el contingut de la majoria dels epígrafs amb informació i decisions que no tenen relació entre elles, però que serveixen per a il·lustrar com poden ordenar-se i reflectir-se en aquest format les dades d'un alumne amb necessitats educatives especials

DOCUMENT INDIVIDUAL D'ADAPTACIONS CURRICULARS (DIAC)

COGNOMS _____

NOM _____

DATA DE NAIXEMENT _____

NOM DELS PARES _____

ADREÇA _____

TELÈFON _____

ESCOLA _____

ADREÇA _____

TELÈFON _____

CICLE, NIVELL, GRUP _____

Aquest document ha d'entendre's com un complement de la Programació

DATA D'ELABORACIÓ DEL DOCUMENT

Setembre-octubre 1991

DURACIÓ PREVISTA

Cursos 1990/91 i 1991/92 2n. Cicle d'Educació Primària

PERSONES IMPLICADES EN LA REALITZACIÓ DE LES ADAPTACIONS

| NOM | FUNCIÓ |
|-----------------------|--|
| Josep Sanchis Sanchis | Professor tutor |
| Maria Peris Peris | Psicòloga de l'Equip Interdisciplinari |

INFORMACIÓ SOBRE LA HISTÒRIA PERSONAL DE L'ALUMNE

ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA

Col·legi Públic Antonio Machado (Aula d'Educació Especial). Cursos 1987-89.

ASPECTES RELLEVANTS EN LA HISTÒRIA DE L'ALUMNE (Dades de la història personal, clínica i educativa)

- *Utilitza pròtesi individual (Equip Interdisciplinari 1988).*
- *Dificultat de raonament i memòria a llarg termini (Equip Interdisciplinari 1989).*
- *Bona memòria i agudesia visual (Equip Interdisciplinari 1986).*
- *Dificultats en l'equilibri estàtic (Equip Interdisciplinari 1990).*
- *Paràlisi cerebral infantil: tetraplegic, atetòsic (informe clínic 1982).*
- *Respon millor mitjançant normes i relacions afectives (professora de Preescolar).*
- *Molt motivat davant de l'aprenentatge de la lectura (professora del primer cycle d'Educació Primària).*

PROVISIÓ DE SERVEIS FORA DE L'ESCOLA

Estimulació precoç (1981-84).

Fisioteràpia: des de 1989 fins al present curs.

I. DADES RELLEVANTS PER A LA PRESA DE DECISIONS CURRICULARS

3.2 CONTEXT ESCOLAR

1. Nivell de competència curricular

(Assenyaleu-hi les àrees que cal avaluar i adjunteu-hi els fulls annexos per àrees, especificant els criteris d'avaluació, el grau i el tipus d'ajudes).

ÀREA DE LLENGUA I LITERATURA

| CRITERIS D'AVALUACIÓ | ES CAPAÇ DE | TIPUS D'AJUDA |
|---|--|---|
| <p>1. Participar en les situacions d'intercanvis comunicatius (diàlegs, conversacions, entrevistes senzilles...), adequant l'expressió a la intenció desitjada (expressar una opinió, demanar una informació, planificar una experiència...) i al context de la comunicació.</p> | <p>Fer intercanvis comunicatius en un grup reduït adaptant-se a la situació, tot i que li costa molt expressar les seues opinions i planificar una experiència.</p> | <p>Organitzar situacions de grup gran (debats, assemblees, etc.) molt estructurades i dirigides pot facilitar una relativa participació d'aquest. Si se li fan preguntes, és capaç d'expressar alguna opinió.</p> |
| <p>7. Fer servir coneixements bàsics sobre la llengua escrita (ortografia de la paraula en casos freqüents i constants; signes de puntuació: punt, interrogació i exclamació, i disposició del text en el paper) per a satisfer necessitats concretes de comunicació escrita.</p> | <p>Emprar de forma correcta el punt i a part i el signe d'interrogació en l'escriptura, però no el punt i seguit i el signe d'admiració.</p> <p>Aplicar l'ortografia de la majoria de les paraules en l'escriptura espontània, tret de les paraules amb b, v i g, j.</p> | <p>Si se li recorden algunes normes de la llengua escrita per mitjà de missatges orals i gràfics, escriu amb bastant correcció.</p> |

2. ESTIL D'APRENENTATGE

LA HISTÒRIA PERSONAL DE L'ALUMNE

(Com respon i quina és la seua preferència davant de diferents agrupaments, reforços, àrees i continguts i tipus d'activitats. Nivell d'atenció, estratègies d'aprenentatge, ritme d'execució, motivació per a aprendre i atribucions.)

- Reacciona negativament (vergonya, retraïment...) davant dels reforços que se li proporcionen en públic.
- Es troba molt fatigat en acabar el matí.
- Davant de situacions problemàtiques sol prendre una decisió ràpida i a l'atzar.
- Prefereix treballar individualment o en un grup reduït amb els companys habituals.
- Se sent molt motivat quan pot mostrar la seua habilitat en una sessió d'un grup gran (eixir a la pissarra, respondre preguntes, llegir en veu alta, etc.)
- Li preocupen molt les qualificacions en els controls.

Edició de

Tipus d'activitat

Estimulació pre-coef (1981-84)

LA HISTÒRIA PERSONAL DE L'ALUMNE

3. CONTEXT *ITATIS EDUCATIVES ESPECIALS*

3. a) CONTEXT ESCOLAR

(Aspectes que cal avaluar: materials, espais, temps, modalitat de suport, avaluació, metodologia i activitats, i objectius i continguts).¹

| ASPECTES AFAVORIDORS | ASPECTES DIFICULTOSOS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• En la biblioteca del centre i en l'aula hi ha contes adaptats (Braille, Bimodal, adaptacions del text, etc.).• Les prestatgeries són accessibles a tot l'alumnat.• En el centre tenim ordinadors del programa Atenea.• En el centre se celebra un seminari permanent de formació sobre les "Dificultats en l'aprenentatge de la lecto-escriptura", en què participen la majoria del professorat (hi participen tots els professors de l'alumna).• S'hi fan observacions individualitzades sobre el treball de l'alumnat.• L'avaluació de l'alumnat amb dificultats la fem de forma conjunta el tutor i el professor de suport.• A l'aula utilitzem sovint materials àudiovisuals (retroprojector, casset, diapositives).• S'hi programen activitats simultànies diverses per treballar en grups reduïts.• Hem incorporat a la Programació alguns continguts del llenguatge escrit del cicle anterior. | <ul style="list-style-type: none">• Tenim escassetesa de material fungible d'ús comú i de materials adaptats per a les dificultats de motricitat manual fina.• Hi ha materials específics en el centre per als alumnes sords (aparells de FM) que no s'utilitzen.• No hi ha en el centre criteris comuns per a retornar la informació als pares dels alumnes.• Només avaluem els resultats de l'alumnat per mitjà de controls escrits i dels seus treballs diaris.• El professor de suport² és l'únic responsable de l'avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives especials de l'aula i d'informar els pares.• Totes les activitats de l'aula es fan en un grup gran o de treball individual.• Els reforços del professor en l'aula es concentren en la rapidesa a acabar les tasques.• No s'ha fet cap adequació de la Programació del cicle al grup-classe. |

¹ Reflexionar sobre els aspectes del context afavoridors i dificultosos ens guiarà en la determinació de les necessitats educatives especials i les possibles adaptacions curriculars, partint dels aspectes afavoridors i intentant millorar els que no ho són.

² Mestre de Pedagogia Terapèutica.

3. b) CONTEXT SÒCIO-FAMILIAR

(Aspectes que cal avaluar: autonomia, comunicació, joc i oci, pautes educatives, actituds i expectatives i grau de col.laboració amb el col.legi.)

| ASPECTES AFAVORIDORS | ASPECTES DIFÍCILS |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Actitud positiva dels pares envers la dificultat i el bon coneixement de les característiques personals.• Molta atenció en els hàbits de salut, d'higiene i d'alimentació en la família.• Bona relació amb un germà un any més gran.• Carles té a casa un ordinador amb teclat adaptat.• Bona disposició de la família per a col.laborar amb l'escola.• Hi ha una associació de sords al barri. | <ul style="list-style-type: none">• Expectatives molt baixes de la família sobre el rendiment del xiquet.• Gran escassetesa de recursos i estímuls a casa (llibres, joguets, etc.)• Poca comunicació entre els membres de la família.• Barri pobre pel que fa a infraestructura per al joc, al desplaçament i al contacte amb altres xiquets.• La família desconeix l'existència de l'associació.• La família no utilitza el sistema de comunicació que es fa servir al col.legi amb la seua filla. |

II. NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS³

2. a) COM ENSENYAR/AVALUAR

Victor:

- Poder desplaçar-se amb autonomia a la biblioteca, al menjador i en altres dependències d'ús comú del centre.
- Tenir més autonomia en les tasques escolars i disposar de suficient material adaptat a les dificultats manipulatives.
- Adquirir i desplegar un codi lingüístic basat en el canal visual.

Eva:

- Aprendre continguts bàsics de l'àrea de Matemàtiques del cicle anterior (nombres i operacions).
- Incrementar els continguts referents al seu sistema augmentatiu de comunicació i posar esment en l'aprenentatge de la lecto-escritura.
- Desplegar estratègies que l'ajuden a millorar el concepte que ara té de si mateixa.
- Aconseguir una forma de treball més reflexiva i autodirigida.

Mar:

- Rebre, per part del professorat i els pares, pautes educatives comunes relatives a aspectes d'autonomia i hàbits de treball.
- Fer tasques concretes, manipulatives i motivadores de curta durada.

³ Cal recordar que les necessitats educatives especials han de ser formulades tenint en compte el que necessita l'alumne, després d'haver valorat no només les seues capacitats sinó també aquells aspectes que en el context no estan suficientment coberts.

III. PROPOSTA D'ADAPTACIONS

1. ADAPTACIONS GENERALS D' ACCÉS AL CURRÍCULUM

| <p>(Codi comunicatiu , materials i espais)</p> | <p>IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA</p> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Adaptacions dels llibres de lectura incorporant-hi dibuixos, gràfics i pre-güetes de reflexió. • Incorporació als materials didàctics manipulatius que ho requereixen d'un suport antilliscant. • Compra de "contes enregistrats" i "contes en Braille". • Utilització a cada moment, per part de Teresa, del sistema de comunicació SPC (tauler i targetes), tant a l'aula com en la resta d'activitats col·lectives del centre (menjador, pati, eixides, etc.). • Ubicació de Xavier, si és possible, enfront del professor i la pissarra, en un lloc des d'on pugui veure bé els companys. • Reforç en totes les àrees de la dedicació i concentració de l'alumne en les tasques. | <ul style="list-style-type: none"> • Creació d'una comissió d'adaptació de materials. Membres: professor de suport, logopeda, pedagog de l'Equip Interdisciplinari i tutors de 3r, C i 4t. A⁴. • Incorporació de relleu als mapes de la classe, a l'esquema del cos humà i als materials de nova adquisició. • Instal·lació d'una barra al passadís d'accés al pati. • Disposició en "U" de l'alumnat a l'aula, per treballar en un grup gran. • Restricció dels reforços a l'alumnat, pel fet d'acabar prompte les tasques. |

⁴ Mestre de Pedagogia Terapèutica, mestre d'Audició i Llenguatge, psicopedagog del Servei Psicopedagògic i tutors...

2. ADAPTACIONS CURRICULARS

2. a) COM ENSENYAR/AVALUAR

| <p>(Generals i/o específiques per àrees)</p> | <p>IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA</p> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• En l'aprenentatge de procediments s'utilitzaran bàsicament tècniques de demostració i modelat.• Es donarà prioritat a la participació de Rosa en totes les activitats d'experimentació.• L'avaluació de Dario es realitzarà preferentment per mitjà de les seues produccions (quaderns de treball, informes, etc.), conversacions i observacions, durant les activitats que es facen fora del centre.• S'emprarà la dramatització per a valorar el coneixement de les normes socials. | <ul style="list-style-type: none">• S'incorporen aquests procediments a l'aula. |

| <p>OBJECTIUS I CONTINGUTS</p> | <p>IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA</p> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • S'hi introdueix l'objectiu: “Conèixer i utilitzar correctament el sistema Braille per a la comunicació escrita”. • Es dóna prioritat als continguts de procediment dels usos i de les formes de la comunicació oral. • Se n'elimina l'objectiu: “Reconèixer i interpretar les idees clau d'un text formulant hipòtesis senzilles sobre el contingut”. | <ul style="list-style-type: none"> • S'introdueix en l'aula l'objectiu: “Comprendre i valorar el sistema Braille com un recurs útil i necessari per a la comunicació escrita en alumnes amb deficiència visual”. • S'introdueix en el Projecte Curricular d'Etapa l'objectiu: “Respectar i valorar els sistemes alternatius de comunicació oral i escrita com un mitjà més de comunicació, a fi d'evitar prejudicis que comporten una infravaloració dels que no poden parlar”. |

2. b) ÀREA DE CONEIXEMENT DEL MEDI

| CRITERIS D'AVALUACIÓ | IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mantenir per a aquest cicle (2n. cicle d'Educació Primària) el següent criteri del primer cicle:</i> • <i>“Fer observacions seguint un guió prèviament elaborat pel professor i utilitzant els diferents sentits, a fi de descriure les característiques observables que es manifesten de forma regular en els elements del seu entorn físic i social”.</i> • <i>Introduir-hi el criteri següent:</i> • <i>“Utilitzar i tenir cura de la pròpia pròtesi tant en les activitats de la vida quotidiana com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge”.</i> • <i>Eliminar-ne el criteri següent:</i> • <i>“Descriure l'organització, les funcions i la forma d'elecció d'alguns òrgans de govern de les comunitats autònomes i de l'Estat”.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Introduir per a l'aula/cicle/etapa el criteri següent:</i> • <i>“Identificar comportaments de rebuig, discriminació o sobreprotecció, envers els alumnes amb dificultats intel·lectuals, físiques o sensorials, i proposar i desplegar alternatives d'autocorrecció”.</i> • <i>Quant al criteri:</i> • <i>“Identificar i localitzar els principals òrgans implicats en el desplegament de les funcions vitals del cos humà, tot establint algunes relacions fonamentals entre aquestes i determinats hàbits d'alimentació, d'higiene i de salut”, es donarà prioritat al coneixement de l'aparell locomotor i s'hi afegirà el següent aspecte que cal avaluar:</i> • <i>“Identificar les dificultats amb què s'enfronten les persones amb problemes motors per tal de desplegar les seues funcions i hàbits d'autonomia, i algunes ajudes tècniques que poden posar-se en marxa per a compensar-les”.</i> |

IV. MODALITAT DE SUPORT

(Àrees i professionals encarregats, lloc, temps de dedicació setmanal, línies generals d'actuació en activitats compartides amb el grup de referència i en activitats específiques, temps de coordinació, etc.)

- El logopedà desplegarà la tasca de suport en l'àrea de Llenguatge, dins i fora de l'aula. Es procurarà que aquest horari coincideixi amb l'horari de Llenguatge de la classe, sobretot durant el temps que el logopeda dediqui a estar dins de l'aula. Quan el suport de logopèdia es faci fora de l'aula, el temps es dedicarà a l'adquisició de nou vocabulari i a l'estructuració de frases, etc., amb el SAAC. Dins de l'aula procurarà generalitzar aquests aprenentatges.
- El fisioterapeuta hi proporcionarà suport dins i fora de l'aula, tot coincidint amb la Psicomotricitat o l'Educació Física.
- S'aprofitarà el temps que els professionals de suport dediquen dins de la classe per a combinar el treball individual amb el del grup reduït. En aquest últim cas, el professor de suport reforçarà el treball del grup en què es troba l'alumne.
- Coordinació estreta entre tutor i professionals de suport, amb una dedicació d'una hora setmanal.

V. COL·LABORACIÓ AMB LA FAMÍLIA

- La família observarà sistemàticament els intercanvis comunicatius amb els germans (se li proporcionarà un full model d'observació).
- Se li facilitarà informació sobre la utilització i el manteniment de les pròtesis auditives.
- Es recomana que faci servir un ordinador adaptat a casa.
- Assistència dels pares a un seminari sobre el "retard mental" en la segona quinzena de febrer.
- Reunions de seguiment de l'alumne amb la família el primer dijous de cada mes, a les 10.00 hores.
- Assessorament a las famílies sobre vídeos documentals que seran visualitzats a casa.
- S'ha gestionat l'assistència dels pares, cada dimarts, als cursos sobre comunicació Bimodal de l'equip específic de sords.
- Es proposa a la família que porti l'alumne a la piscina almenys dos dies a la setmana.
- Es recomana l'assistència de l'alumne a sessions de fisioteràpia en el centre de salut, durant el període de vacances, en coordinació amb el fisioterapeuta del centre.

VI. CRITERIS DE PROMOCIÓ

Joan:

- En la decisió de promoció, s'hi valorarà especialment el seu nivell d'integració en el grup.

Maria:

- En la decisió de promoció, s'hi valorarà especialment la consecució d'aprenentatges referits a la comunicació escrita. No hi serà fonamental el criteri d'integració amb el grup, atesa la seua facilitat per a establir relacions.

VII. SEGUIMENT DEL DIAC

- 15 de gener → Resol problemes senzills aplicant l'algorisme de la suma als nombres naturals de dos xifres.
- 29 de març → És capaç d'orientar-se de forma autònoma per les dependències del centre.
- 3 d'abril → Als pares, se'ls ha proporcionat orientacions perquè Marta generalitze els hàbits d'higiene.
Es redueix a una hora setmanal el suport en l'àrea de Coneixement del Medi.
- 16 de juny → Alexandre promocionarà al cicle següent amb adaptacions en les àrees de Lenguatge, Matemàtiques i Coneixements del Medi.
Caldrà prestar una especial atenció a la seua interacció amb el grup i als seus hàbits d'autonomia en la planificació de les tasques escolars.

DOCUMENT INDIVIDUAL D'ADAPTACIONS CURRICULARS (DIAC)

COGNOMS _____

NOM _____

DATA DE NAIXEMENT _____

NOM DELS PARES _____

ADREÇA _____

TELÈFON _____

ESCOLA _____

ADREÇA _____

TELÈFON _____

CICLE, NIVELL, GRUP _____

ADREÇA _____

TELÈFON _____

Aquest document ha d'entendre's com un complement de la Programació

DATA D'ELABORACIÓ DEL DOCUMENT

DURACIÓ PREVISTA

PERSONES IMPLICADES EN LA REALITZACIÓ DE LES ADAPTACIONS

| NOM | FUNCIÓ |
|-----|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

INFORMACIÓ SOBRE LA HISTÒRIA PERSONAL DE L'ALUMNE

(Com respon i quin és la seua preferència davant de diferents agrupaments, reforços, aïllats i continguts, i tipus d'activitats. Nivell d'atenció, escolarització, instrumentació, fases d'activitat, motivació per a l'activitat i afinitats.)

ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA

ASPECTES RELLEVANTS EN LA HISTÒRIA DE L'ALUMNE (Dades de la història personal, clínica i educativa.)

PROVISIÓ DE SERVEIS FORA DE L'ESCOLA

I. DADES RELLEVANTS PER A LA PRESA DE DECISIONS CURRICULARS

DURACIÓ PREVISTA

1. Nivell de competència curricular

(Assenyaleu-hi les àrees que cal avaluar i adjunteu-hi els fulls annexos per àrees, especificant els criteris d'avaluació, el grau i el tipus d'ajudes.)

PERSONES IMPLICADES EN LA REALITZACIÓ DE LES ADAPTACIONS

MCIA

FUNCIÓ

VEURE LES DETALLS EN LA HISTÒRIA DEL TÍTOL (Dades de la pràctica educativa, cultura i recursos)

ESBORNYRACIÓ 5/2011

INFORMACIÓ SOBRE LA HISTÒRIA PERSONAL DE L'ALUMNE

2. ESTIL D'APRENENTATGE

(Com respon i quina és la seua preferència davant de diferents agrupaments, reforços, àrees i continguts, i tipus d'activitats. Nivell d'atenció, estratègies d'aprenentatge, ritme d'execució, motivació per a aprendre i atribucions.)

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| ASPECTES D'APRENENTATGE | ASPECTES D'INSTRUMENTALS |
| ASPECTES D'INSTRUMENTALS | ASPECTES D'APRENENTATGE |

3. CONTEXTS RELLEVANTS PER A LA PRESA DE DECISIONS CURRICULARS

3. a) CONTEXT ESCOLAR

(Aspectes que cal avaluar: materials, espais, temps, modalitat de suport, avaluació, metodologia i activitats, i objectius, i continguts.)⁶

| ASPECTES AFAVORIDORS | ASPECTES DIFICULTOSOS |
|----------------------|-----------------------|
| | |

⁶ Reflexionar sobre els aspectes del context afavoridors i dificultosos ens guiarà en la determinació de les necessitats educatives especials i les possibles adaptacions curriculars, partint dels aspectes afavoridors i intentant millorar els que no ho són.

catàleg de recursos educatius digitals de la Xarxa de centres educatius de Catalunya

3. b) CONTEXT SÒCIO-FAMILIAR

(Aspectes que cal avaluar: autonomia, comunicació, joc i oci, pautes educatives, actituds i expectatives, i grau de col.laboració amb el col.legi.)

1. ADAPTACIONS GENERALS D'ACCÉS AL CURRÍCULUM

| ASPECTES AFAVORIDORS | ASPECTES DIFICULTOSOS |
|----------------------|-----------------------|
| | |

II. NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS⁷

3. a) CONTEXT ESCOLAR

(Aspectes que cal avaluar: recursos, temps, modalitat de suport, avaluació, metodologia i activitats, i objectius, i continguts.)⁷

ASPECTES RELEVANTS

ASPECTES DIFÍCILS

RECOMANACIONS

RECOMANACIONS

(Indicar els aspectes que cal avaluar i les recomanacions que cal fer per a millorar-los.)

⁷ Cal recordar que les necessitats educatives especials han de ser formulades tenint en compte el que necessita l'alumne, després d'haver valorat no només les seues capacitats sinó també aquells aspectes que en el context no estan suficientment coberts.

III. PROPOSTA D'ADAPTACIONS

1. ADAPTACIONS GENERALS D' ACCÉS AL CURRÍCULUM

(Codi comunicatiu, materials i espais.)

IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA

2. ADAPTACIONS CURRICULARS

2. a) COM ENSENYAR/AVALUAR

| (Generals i/o específiques per àrees) | IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA |
|---------------------------------------|--|
| | |

2. b) ÀREA DE

ITAT DE SUPORT

OBJECTIUS I CONTINGUTS

IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I
EN PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA

2. b) ÀREA DE

2. a) COM ENSENYAR/AVALUAR

| CRITERIS D'AVALUACIÓ | IMPLICACIONS EN LA PROGRAMACIÓ I EN EL PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA |
|----------------------------|--|
| | |
| CONEIXEMENTS I COMPTENÇES | IMPLICACIONS CURRICULARS D'ETAPA I PROJECTE CURRICULAR D'ETAPA |
| C. P. I. V. H. E. V. D. E. | |

IV. MODALITAT DE SUPORT

(Àrees i professionals encarregats, lloc, temps de dedicació setmanal, línies generals d'actuació en activitats compartides amb el grup de referència i en activitats específiques, temps de coordinació, etc.)

VI CRITERIS DE PROMOCIÓ

VII COL·LABORACIÓ AMB LA FAMÍLIA

V. COL·LABORACIÓ AMB LA FAMÍLIA

| CRITERIS D'AVALUACIÓ | IMPLICACIÓ DE LA FAMILIA EN EL PROJECTE CURRICULAR I EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT |
|----------------------|---|
| | |

VI. CRITERIS DE PROMOCIÓ

relacionats i en activitats esbucaldres, jocs de cooperació' etc.)
(vídeo i documentació audiovisual) jocs, temes de adquisició de llengua i llengua de comunicació amb el grup de

VI. MODALITAT DE SUPORT

VII. SEGUIMENT DEL DIAC

