

Els Plans Individualitzats en les regulacions del Departament d'Educació de juny de 2008. Aplicació d'enfocaments multidimensionals en la seva elaboració

Robert Ruiz, Josep Font, Núria Padrós, Jaume Miquel March

Resum: Recentment, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha publicat regulacions sobre els plans individuals per als alumnes considerats més vulnerables. Se n'han determinat els components i les condicions que s'han de donar per al seu inici. Aquest article considera la possibilitat de desenvolupar aquests plans individuals a partir d'enfocaments multidimensionals d'atenció a les necessitats singulars de l'alumnat de les escoles ordinàries, i presenta algunes propostes per abordar aquests procediments des de les perspectives relacionades amb els Plans Educatius Individualitzats en contextos diferents.

Descriptors: Plans Educatius Individualitzats. Model multidimensional. Disseny universal. Alumnes vulnerables. Resposta a la intervenció.

The Individualized Plans in Education Department Regulation (June 2008)

Abstract: Recently the Department of Education of the Generalitat of Catalonia has determined regulations on individual plans for the students more vulnerable. It has determined his components and the conditions that have to produce for his start. This article considers the possibility to develop these individual plans from approaches multidimensional of attention to the singular needs of the students in the ordinary school and present some proposals of boarding of these procedures from perspectives related to the Individual Education Plans in different contexts.

Key words: Individual education Plans. Multi-level model. Universal design for learning. Vulnerable students. Response to intervention.

Com és sabut, i recentment —el juny de 2008—, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va publicar regulacions sobre programació individualitzada per a un determinat alumnat, regulacions que plantegen alguns aspectes terminològics, com l'ús d'expressions com ara «alumnat més vulnerable» i «pla individualitzat», i que determinen components de la programació individualitzada i procediments per a iniciar-la, entre altres qüestions sobre la intervenció de pares i mares i de diferents professionals en els processos.

Certament, amb anterioritat, en instruccions de curs sobre organització i funcionament de centres, s'han determinat continuadament algunes mesures sobre planificació individualitzada («Plans Individualitzats Intensius» per a alumnat nouvingut, adaptacions del currículum, etc.). Amb tot, segurament es podria afirmar que aquestes regulacions signifiquen una fita singular

en el nostre àmbit escolar i en el nostre sistema educatiu en general, tret de les sintètiques determinacions en relació amb els efectes de les modificacions del currículum en ordres anteriors i relacionades amb els currículums anteriors als actuals.

Les regulacions de juny de 2008, determinades en el marc d'ordres del conseller d'Educació sobre avaluació de l'alumnat,¹ signifiquen, segurament, una innovació remarcable en l'àmbit educatiu escolar de Catalunya,

1. ORDRE EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 5155 - 18/06/2008), i ORDRE EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (DOGC núm. 5155 - 18/06/2008).

innovació tant pel que fa a la determinació de procediments i aspectes sobre els quals centrar la planificació com pel fet que es produeix una regulació, en la qual s'empra l'expressió «Pla Individualitzat», en certa manera similar a les emprades en altres països europeus i, en general, en el context internacional.²

L'aparició d'aquestes regulacions podria cobrir, si més no en part, un dels elements considerats valuosos, des de diferents instàncies i fonts, un dels elements crítics per a la inclusió escolar i, en general, per a l'atenció a alumnat amb discapacitat i amb majors dificultats per aprendre i per participar plenament en l'entorn escolar.

És cert que amb anterioritat a Catalunya i a l'Estat espanyol s'havien produït regulacions sobre instàncies que podrien tenir punts de contacte amb plans individualitzats, tot i que sota altres denominacions i emprant altres termes.

En el mateix Pla Director d'Educació Especial de Catalunya (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2003) s'havia proposat una revisió d'aquest tema seguint la tradició internacional i europea de regulació futura en termes de «Plans Educatius Individualitzats» (PEI).

L'aparició de noves regulacions sobre el tema permet, en aquests moments, el plantejament de possibilitats i orientacions diferents de la intervenció educativa, fet que genera anàlisis, interpretacions i iniciatives des de diferents marcs conceptuals.

El propòsit d'aquest article és, en aquest sentit, escometre una primera estimació de les possibilitats d'interpretació de les esmentades regulacions de juny de 2008, des d'enfocaments denominats *models multidimensionals*, en una aplicació a l'alumnat «més vulnerable»,³ i en un context general d'atenció al conjunt de les «necessitats educatives específiques»⁴ dels alumnes i de les alumnes.

Amb aquesta finalitat presentarem i analitzarem alguns trets de les actuals regulacions, tot retornant a algunes de les fonts de l'enfocament de «Disseny de plans múltiples i personalitzats» —abreujat, des d'ara,

2. *Piano Educativo Individualizzato*, abreujat per les sigles PEI en la normativa italiana; *Project Éducatif Individualisé*, emprat en la normativa francesa; *Individual Educational Plan (IEP)*, en països de parla anglesa, etc.

3. Expressió utilitzada en les regulacions sobre els PI.

4. Fem una interpretació dels models que exposarem en termes de l'expressió «necessitats educatives específiques». Efectivament aquesta expressió és l'emprada a l'article 71, punt 3 de la LOE, amb referència a la relació d'alumnat determinada al mateix article 71, punt 2. Aquesta nostra interpretació es basa en el fet que els models multidimensionals, en general, preveuen respostes i accions, en uns o altres termes, per a alumnat que podria considerar-se comprès en el conjunt d'enumeracions d'aquests i altres articles de la LOE.

amb la forma DPM-PEI (RUIZ, 2007 i 2008),⁵ en tant que models que pretenen tenir un caràcter multidimensional de la intervenció educativa.⁶

Alguns models multidimensionals d'atenció a necessitats educatives específiques de l'alumnat

Manllevem l'expressió «model multidimensional» de les aportacions de Wehmeyer, Sands i Kozleski (2002), i de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002), en la seva exposició d'un conjunt d'accions o mesures —dimensions— per atendre l'alumnat amb discapacitat intel·lectual en el context educatiu dels EUA (entenent que, a més, pot ser d'aplicació en altres enfocaments que comparteixin finalitats i orientacions). Més recentment, les aportacions derivades de l'enfocament anomenat *resposta a la intervenció* ens poden servir per justificar un nou marc de referència i de concreció multidimensional (FUCHS, FUCHS i VAUGHN, 2008; GRENWOOD, KRATOCHWILL i CLEMENTS, 2008).

En aquell context, des de l'any 1975 regeixen lleis per les quals la provisió i el finançament de serveis especials —i del corresponent finançament públic d'aquests serveis— es produeix a través d'un procediment individualitzat d'avaluació, decisió i proposta de mesures. Un procediment de planificació individualitzada que condueix a la formalització dels denominats *Individual Educational Plan (IEP)*.

En aquest marc, alguns canvis legals sobre com s'havien de plantejar els IEP per proporcionar un major accés al currículum general a l'esmentat alumnat generaren les propostes dels esmentats autors, i contribuïren a la conceptualització d'aquestes propostes en termes de «model multidimensional», en el sentit de proposar diferents accions i mesures complementàries i vinculades per produir aquest guany en l'accés.

Efectivament, però, altres iniciatives, fonts i propostes poden, al nostre entendre, considerar-se «models multidimensionals» en el sentit expressat anteriorment. Ens referim, per exemple, a conjunts d'orientacions i de propostes sobre bones pràctiques, com ara les plantejades a la comunitat educativa mundial per la UNESCO (2001).

Les seves «9 regles d'or» per a la inclusió escolar comprenien diferents mesures per afavorir la inclusió escolar i la seva qualitat, basades en pràctiques observades en molts països diferents. Cal comprendre aquestes 9 regles com un conjunt integrat, com un «model multidimensional» en la mesura que la seva pràctica es proposava com un conjunt indestruïble d'accions. Accions amb el mateix

5. Algunes de les bases d'aquest enfocament es poden trobar a Ruiz (1997) i Ruiz (1999).

6. Al nostre entendre, les aportacions d'Huguet (2006) plantegen un enfocament d'aquestes característiques multidimensionals.

pes —i de potser poc o reduït valor, considerades separatament—, entre les quals hi havia la pràctica per part del professorat de la planificació individualitzada i del disseny de «llicons» per a tot l'alumnat ja inclòs a les aules.

El mateix es podria predicar de les pràctiques posteriorment recomanades per l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2003, 2005a i 2005b), que, en altres termes, plantejava els dos aspectes esmentats com a parts d'un tot, que incloïa, també, altres intervencions i transformacions en el conjunt dels centres escolars i dels sistemes educatius.

Des d'aquesta perspectiva, la planificació individualitzada té encara més sentit, en relació amb la inclusió escolar i les seves qualitats, en la mesura que al mateix temps s'aborden altres aspectes i dimensions de l'atenció a alumnat amb discapacitat o subjecte a altres condicions que poden dificultar el seu gaudi ple dels entorns escolars ordinaris i el seu èxit en les etapes educatives.

Seguint aquesta línia, i basant-nos en aquestes i altres fonts, recentment, a partir d'alguns resultats de recerca del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic, hem proposat l'esmentat enfocament de DPM-PEI (RUIZ, 2008) amb un propòsit de multidimensionalitat que pretén vincular la planificació individualitzada de l'accés, el progrés, la participació i l'avaluació curriculars de l'alumne/a («PEI d'aula») amb la programació general de l'aula⁷ i amb un marc general per conduir l'acció que hem denominat «PEI ampli».

Una de les principals fonts d'aquest enfocament ha estat la reinterpretació de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002), d'anteriors aportacions ja esmentades (WEHMEYER, SANDS i KOZLESKI, 2002), en termes de *Multi-level Model*, que aquí hem preferit traduir per l'expressió «model multidimensional» per evitar confusions amb els enfocaments d'ensenyament multinivell (COLLICOTT, 1991 i 2000), que també foren en les bases del DPM-PEI. Multidimensional en el sentit, ja esmentat, que, si bé s'hi atén a procediments per a la planificació individualitzada de l'atenció educativa a alumnat amb discapacitat intel·lectual i amb *developmental disabilities* (WEHMEYER, DENISE LANCE i BASHINSKY, 2002: 227), situa aquesta planificació en un context que es refereix necessàriament a altres dimensions d'aquesta atenció (plans generals per a tot l'alumnat, suport individualitzat, etc.).

Efectivament, Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 223) generaven el seu enfocament multidimensional —com hem apuntat— com a conseqüència de les modificacions de la *Individual with Disabilities Education Act* que es produïren el 1997 (IDEA, 1997).

7. Al web <<http://www.uvic.cat/wemac/ca/inici.html>> hi ha disponibles diferents procediments i instruments per a la planificació multinivell i el disseny universal de programes generals d'aula i de plans individualitzats des de l'enfocament del DPM-PEI.

La *Section 300.307 (a) (3)* d'aquesta llei determinava que els *Individual Education Plan*» (IEP) de l'alumnat amb *disabilities* (terme que podria aproximar-se a la nostra expressió «amb discapacitat»)⁸ incloguessin:

A statement of the special education and related services and supplementary aids and services to be provided to the child

(i) *to advance appropriate toward attaining the annual goals;*

(ii) *to be involved and progress in the general curriculum;*

(iii) *to be educated and participate with disabled and non-disabled children.* (WEHMEYER, DENISE LANCE i BASHINSKY, 2002 223)

Aquestes aportacions es generaren, doncs, en un marc normatiu en el qual, per llei, la provisió i el finançament dels serveis per a alumnat amb *disabilities* es produeixen —des de la primera formulació de la *Public Law 94-142* (IDEA, 1975)— a través d'un procediment de planificació individualitzada.

Des d'aquesta perspectiva, i en aquest marc, no s'ha plantejat mai si l'alumne «és» o «no és» subjecte del fet que se li proporcioni un pla individualitzat; s'entén que una vegada identificat com a alumne/a amb *disabilities* s'inicia un procediment legalment determinat per esbrinar quines són les seves necessitats. El procediment és el de l'IEP i el resultat és un pla individualitzat —l'IEP pròpiament dit— en el qual s'indiquen les necessitats de l'alumne/a —siguin quines en siguin la naturalesa i l'envergadura—, de manera que, un cop seguits els tràmits legalment determinats, aquestes necessitats es puguin cobrir amb serveis amb finançament públic i gratuït.⁹

8. Potser una més ajustada assimilació es podria efectuar interpretant l'article 73 de la LOE, en la qual es determina el següent: «Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.»

9. Remarcariem que aquest, segurament, no és un aspecte menor en l'assaig d'emprar els esmentats enfocaments en el nostre context, tot i que no constitueix el centre d'aquesta nostra anàlisi. A l'article 74 de la LOE —com en lleis anteriors— es planteja el següent: «2) La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida calificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas. 3) Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de

TAULA 1. Dimensions de treball per assegurar el guany d'accés de l'alumnat amb retard mental al currículum general (WEHMEYER, DENISE LANCE i BASHINSKY, 2002)

Dimensió d'acció	Descripció
1. Disseny del currículum de l'entorn	Formulació dels objectius d'aprenentatge per a tot l'alumnat de manera oberta (genèrica) i ús dels principis de disseny universal en la planificació i el disseny del currículum de l'entorn (del centre, de l'aula) de manera que s'asseguri que tot l'alumnat pot mostrar el seu progrés.
2. Planificació Educativa Individualitzada	El procés de planificació individualitzada assegura que el programa educatiu de l'alumne està dissenyat basant-se en les necessitats úniques de l'alumne.
3. Materials i instrucció a l'escola	Disseny ampli a tot el centre de materials curriculars basat en el disseny universal i en els mètodes instruccionals d'alta qualitat que produeixen canvis en tot l'alumnat.
4. Instrucció parcial en grup	Identificació d'alumnes que necessiten una instrucció més intensiva, desenvolupament de procediments de decisió i d'activitats en les programacions generals a l'aula per assegurar que també poden progressar en el currículum.
5. Intervencions individualitzades	Disseny i implementació de continguts addicionals i d'estratègies instruccionals per assegurar el progrés dels alumnes que no tenen les necessitats prou cobertes per opcions àmplies o parcials de centre.

L'enfocament multidimensional de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 223), basat en treballs previs de Wehmeyer, Sands, Knowlton i Koslesky (2002), consistia en la formulació de cinc fases d'acció, el propòsit de les quals era assegurar que els alumnes amb discapacitat intel·lectual disposessin de les millors opcions i oportunitats per progressar en el currículum general determinat als EUA i, també, localment. Presentem una traducció d'aquestes cinc fases a la taula 1.

Com es pot veure en els elements relacionats en la taula 1, el model multidimensional que s'hi planteja, per a un determinat col·lectiu d'alumnat, no solament es refereix a qualitats de l'IEP. S'entén que proporcionar unes bones oportunitats a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual implica no solament preparar plans individualitzats, sinó, també, intervenir en altres dimensions de l'entorn escolar.

Aquestes mesures s'estenen a un conjunt d'aspectes que podem resumir abans d'entrar al tema de la planificació individualitzada.

— modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.» Aquestes determinacions, al nostre entendre, sembla que fonamenten una perspectiva similar als IEP dels EUA. Els procediments, les denominacions, etc., però, tampoc no han estat determinades en aquest context legal. Els PI 2008 podrien, també al nostre entendre, constituir una de les primeres formes d'interpretació d'aquestes disposicions, tot i que en les nostres regulacions no s'esmentin aquests textos legals.

El primer aspecte es refereix al mateix disseny del currículum en els centres docents i a l'ús de les fites (*standards*) del currículum general que regeix en el context.

Sembla, en aquest sentit, prou rellevant recordar que, en el context de les aportacions a les quals ens referim, el currículum general i aquestes fites constitueixen la base per a la identificació de les necessitats individuals de l'alumnat. D'aquí que Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 224) al·ludeixin a la mateixa formulació dels objectius del currículum general—en els nostres termes, «prescriptiu»— que hi regeix.

En aquest sentit, plantegen la dificultat de basar la identificació d'aquestes necessitats en el cas que les fites curriculars siguin formulades en termes extremadament específics. Efectivament, i com expressen, si les fites són del tipus «escriure cinc pàgines en paper sobre la història dels EUA», els alumnes que no poden escriure no poden ser avaluats en relació amb aquests tipus de fites, si no és que se'ls proporciona mitjans alternatius d'expressió. Per aquesta raó, consideren que si el currículum general presenta objectius en termes més àmplis, més genèrics, més «oberts» (*open-ended*), les possibilitats de proporcionar accés a l'alumnat amb discapacitat intel·lectual al currículum general creixen, perquè permet diferents interpretacions i formes de demostració d'allò que s'ha après —diferents tipus d'«evidències del progrés», en termes del DPM-PEI.

D'aquesta manera, com plantejaren Stainback, Stainback, Stepfannich i Alper (1996), citats per Wehmeyer,

Denise Lance i Bashinsky (2002: 226), no solament l'alumnat amb discapacitat intel·lectual, sinó també força altres alumnes, poden mostrar el seu progrés en el currículum general.

Aquest és un aspecte —com s'assenyala en les esmentades aportacions— estretament vinculat a una posició àmplia i de conjunt de «disseny universal» de materials i estratègies d'ensenyament als centres docents. Aquí, recorden alguns dels «principis de disseny universal» aplicats a l'educació:

- Us equitatiu
- Ús flexible
- Ús simple i intuïtiu
- Informació perceptible
- Tolerància a l'error
- Baix esforç físic i cognoscitiu

Així, doncs, un currículum en els centres docents dissenyat des d'aquesta perspectiva hauria de proporcionar el següent a tot l'alumnat:

- a) Múltiples opcions de representació dels continguts.
- a) Múltiples opcions d'expressió i de control per part de l'alumnat.
- c) Múltiples formes de vinculació de l'alumnat al currículum.

Aquesta seria, doncs, una de les claus per poder generar oportunitats d'accés —de generar accessibilitat universal— al currículum del centre.¹⁰

Altres aspectes d'aquest enfocament multidimensional —com s'ha mostrat a la taula 1— es refereixen a la preparació de mesures per a l'atenció de necessitats de grups d'alumnes que poden tenir més dificultats per assolir fites curriculars, com ara les de transició d'un cicle a l'altre o d'una etapa educativa a l'altra —en els nostres termes.

Per a aquest alumnat, des de l'enfocament multidimensional es planteja generar oportunitats en el marc del disseny d'allò que en els nostres termes podria interpretar-se com a «programacions generals d'aula» amb opcions de treball, també per a aquests grups d'alumnes.

10. Al nostre entendre, atès que en el nostre context regeixen currículums generals per a tot l'alumnat, potser fóra prou important el fet de plantejar-se que aquests currículums generals haurien d'estar formulats d'una manera que permetessin aquests tipus d'interpretacions en els centres, en el cas que es considerés oportú que des dels centres poguessin fer de manera prou viable enfocaments de desplegament del currículum basats en principis de disseny universal de l'aprenentatge o de la instrucció compatibles amb el concepte de disseny per a tothom i d'accessibilitat universal determinats a la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad* (BOE núm. 289, de 03/12/2003).

Per a aquests alumnes —inclosos els alumnes amb discapacitat intel·lectual—, l'enfocament preveu el disseny de suports individualitzats intensius, els vinculats a possibles «alteracions del currículum» —més endavant ampliarem el significat d'aquesta expressió—, però sense menystenir el fet de poder vincular aquests suports a les activitats generals que es desenvolupen en els centres docents en relació amb el currículum general.

Aquest és el marc en el qual també es planteja l'acció de desenvolupament de la pràctica de planificació individualitzada, perquè aquesta no es podria considerar únicament una posició ideològica o estrictament tècnica o «curricular» en sentit formal.

L'assumpció es basa en l'imperatiu legal —ja esmentat— d'iniciar un procediment de l'IEP per a qualsevol alumne/a amb *disabilities* per identificar les necessitats de cada alumne/a d'ésser proveït/da de recursos especials amb un determinat cost, assumit per part dels poders públics. L'IEP ve a ser, doncs, l'eina per a determinar els tipus i les dimensions d'aquests recursos i, sobretot, per a finançar-los —insistim, amb fons públics—, sigui quin sigui el seu abast.¹¹

En aquest sentit, Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 226) expressen que «l'educació dels alumnes amb discapacitat (*with disabilities*) sempre ha emfasitzat la importància de la planificació individualitzada, un valor que no es pot abandonar quan es tracta de focalitzar-la en el currículum general». Altres autors plantegen, també, que l'accés al currículum general es pot facilitar si es tenen en compte els aspectes següents (LEE, SOUKUP, LITTLE i WEHMEYER, 2009): 1) les maneres com es presenta el contingut als alumnes i com aquests alumnes responen al contingut; 2) els factors ecològics i situacionals de l'aula, i 3) les variables relacionades amb l'alumne i el mestre.

Pel que fa a la dimensió 2 —la relativa a la planificació individualitzada, la qual abordem de manera singular aquí— els mateixos autors¹² exposaven un procés de preparació de l'IEP considerant els estàndards curriculars al mateix temps que les necessitats «úniques» de l'alumne/a.

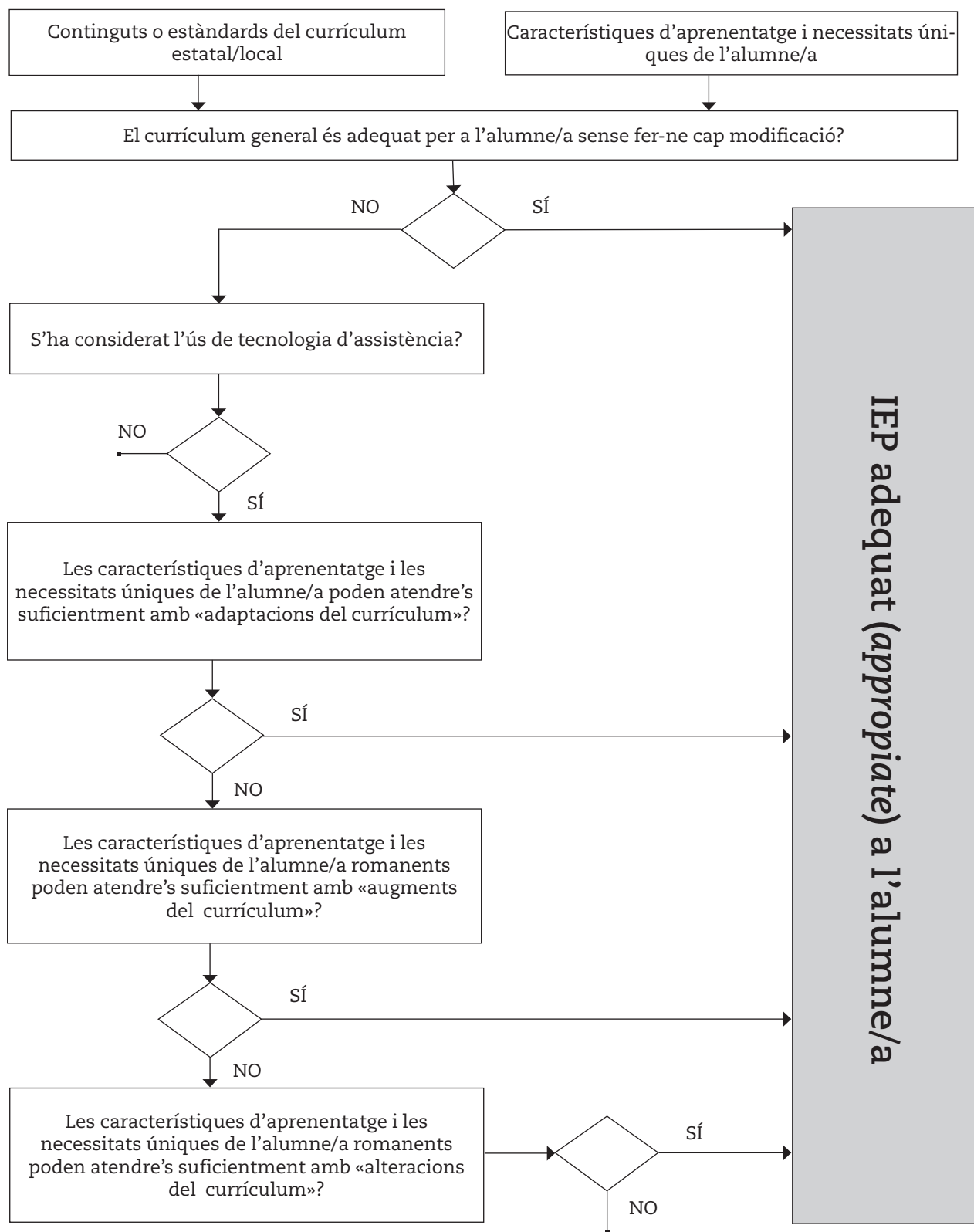
Presentem, a la figura 1, una traducció/interpretació d'aquest procés o procediment amb algunes ampliacions de text que permeten copsar-ne amb facilitat la significació contextual.¹³

11. Des d'aquesta posició no tindria cap sentit el discurs sobre la incompatibilitat de les diferents dimensions entre si. El discurs present en el nostre context es podria concretar amb la següent expressió: «Si ho fem bé per a tots, no calen plans individualitzats.»

12. De fet, el model, com expressa Wehmeyer (2002: 226), havia estat presentat amb anterioritat per Wehmeyer, Latin [et al.] (2001).

13. Una altra adaptació d'aquest procediment es pot consultar a Ruiz (2008: 160). En aquest cas, el procediment està ajustat

FIGURA 1. Un procés de planificació individualitzada que incorpora el currículum general i les necessitats úniques de l'alumne/a (WEHMEYER, DENISE LANCE i BASHINSKY, 2002)



Com es pot veure, en aquesta figura no s'al·ludeix a la provisió de suports o serveis professionals, amb el benentès que únicament s'hi esmenten dispositius d'ordre curriculars i que la provisió d'aquests serveis i el seu finançament ja són garantits i determinats en la llei corresponent.

Els diferents dispositius o les diferents opcions que s'hi esmenten per a la vinculació de l'alumne/a al currículum general, d'acord amb les determinacions legals, són, doncs, la provisió a l'alumne/a de:

- a) Tecnologia per tal que l'alumne/a pugui accedir als continguts i a les tasques curriculars.
- b) Tot allò que s'hi denomina adaptacions del currículum.
- c) Tot allò que s'hi denomina augments del currículum.
- d) Tot allò que s'hi denomina alteracions del currículum.

Amb el propòsit que l'alumne/a accedeixi al currículum general, efectivament el procés o procediment que es presenta atén aquest objectiu, tant per la naturalesa de cadascun dels passos com pel seu mateix ordre.

Això es produeix, atès que el procediment legal de l'IEP no perjudica cap dels seus resultats i atès que la seva finalitat és, en qualsevol cas, proporcionar serveis i el seu finançament per afavorir la implicació i l'èxit de l'alumne/a en el currículum general. Per això el procés de decisions exposat a la figura 1 reflecteix opcions i passos de major simplicitat i menor envergadura i operacions de major complexitat i excepcionalitat.

En les fonts de referència del DPM-PEI, allò que s'examina primer és si l'alumne/a pot cursar el mateix currículum que els seus companys d'edat i curs, tot proveint-lo bàsicament de recursos tecnològics que no està previst proporcionar als seus companys i a les seves companyes.

Això no implica, malgrat que no s'esmenti en aquestes fonts, que des de l'enfocament multidimensional de referència (vegeu la taula 1), una vegada presa la decisió per l'alumne/a en el context de l'IEP, no es pugui proporcionar algun d'aquests recursos tecnològics a altres alumnes de l'aula o del centre en el marc de la dimensió 1, d'utilització de principis de disseny universal per a tot l'alumnat. Al nostre entendre, allò que inicialment seria una opció «nova» —no prevista per a cap altre alumne de l'aula o del centre— és que pugui emergir com una «bona opció» d'accés al currículum general eventualment emprada, també, i addicionada, en conseqüència, al conjunt d'opcions d'accés al currículum per a tot l'alumnat, per a la majoria de l'alumnat o per a algun altre o alguns altres alumnes del centre o de l'aula.

a l'enfocament de conjunt i de propòsit multidimensional de l'esmentat DPM-PEI.

Per al següent pas, el de provisió d'allò que s'hi denomina *adaptacions del currículum*, cal advertir que l'expressió s'hi utilitza per denominar un tipus d'opció, també de facilitació de l'accés al currículum general per part de l'alumne/a. Un tipus d'opció que, en el context del procediment, s'entén que no estava prevista en el conjunt d'opcions disponibles per a tot l'alumnat determinades amb anterioritat al procediment de l'IEP —si hagués estat prevista amb anterioritat, no caldria generar-la de bell nou en el procediment, sinó que simplement caldria triar-la com a millor opció per a l'alumne/a.

Una «adaptació del currículum» en aquest context és una forma de presentació del currículum que pot ser la «millor opció» per aconseguir que l'alumne/a s'hi pugui implicar adequadament. No significa, per tant, un canvi substancial de continguts curriculars —en els nostres termes—, ni de renúncia al progrés de l'alumne/a en relació amb les fites curriculars generals, ni —ans al contrari— de risc singular que l'alumne/a no les pugui assolir.

La instància d'allò que en el procediment es denomina *augment del currículum* consisteix en una opció per a l'alumne/a d'addició de contingut al currículum general. Una addició de contingut que pot referir-se, per exemple, a allò que Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 226) en diuen «aprendre a aprendre» —expressió també familiar en el nostre context—, «estratègies d'autoregulació», etc. En definitiva, es tracta d'addicionar al currículum general, i per a l'alumne/a, opcions per tal d'augmentar les seves possibilitats de progrés en el currículum.

Tant les opcions d'adaptació com d'augment del currículum són presentades en el procediment com a opcions que en cap cas han de significar canvis per a l'alumne/a pel que fa a la presentació dels continguts del currículum general.

En l'últim pas del procediment —que, com hem esmentat, progressa des d'opcions més «conservadores» de la presentació a l'alumne/a del currículum general, sempre comptant que per fer-ho es podran disposar de suports personals i professionals segons es determini en l'IEP formalment desenvolupat a través del procés manat per la llei— es planteja una opció denominada amb l'expressió «alteració del currículum». Aquesta mateixa denominació ja indica la naturalesa de les possibles opcions a les quals pot al·ludir. Per copsar la prudència i el context d'aquesta denominació i del seu significat originari convé atendre a allò que els mateixos Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002: 226) exposen en relació amb aquest tema en els següents termes:

[...] implica canviar el currículum general tot afegint continguts específics per a les necessitats de l'alumne/a, els quals poden incloure habilitats funcionals tradicionals o altres habilitats necessàries per a l'alumne/a no reflectides en el currículum general. A més, presumiblement, implica una

necessitat d'eliminació de continguts del currículum general. De fet, per a molts/es alumnes amb retard mental aquesta modificació del currículum (per exemple, proposar un currículum del tot alternatiu al general) es proposa just en iniciar el mateix procés de planificació individualitzada. Però, si aquests alumnes són beneficiats al màxim cap al progrés en el currículum general, els equips de l'IEP necessiten considerar diferents acomodacions del currículum, com ara les adaptacions i els augments, abans de considerar les alteracions del currículum o els currículums alternatius. Això també és evident en la mesura que el currículum general cobreixi àmpliament àrees funcionals que limitin la necessitat de generar currículums alternatius.

Efectivament, per a Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky —i com ja hem esmentat amb referència als suports individuals— aquesta opció de currículum alternatiu suposa, tanmateix, incloure aquest alumnat en les accions generals, tot implicant-lo en les activitats determinades a partir del currículum general.¹⁴

Com hem vist, però, i de forma complementària, en models multidimensionals pren relleu no solament l'atenció que es proporciona en el marc de plans individualitzats, sinó també l'atenció proporcionada a alumnat que pot presentar dificultats en l'aprenentatge i per al qual també es fa necessari disposar d'alternatives i opcions de treball adequades, tot i que legalment en el context dels EUA a aquestes alumnes no se'ls proporcionen i se'ls financien serveis especials a través de plans individualitzats.

En aquest context, pot ser interessant considerar les aplicacions i les implicacions que pot tenir l'enfocament denominat amb l'expressió «de «resposta a la intervenció en els plans individualitzats».

L'any 2004 es va publicar la renovació de la *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA, 2004). Un dels aspectes que introdueix aquesta llei és el canvi proposat en la identificació dels alumnes que presenten dificultats i que poden ser subjectes de mesures singulars. Aquest canvi significa posar l'èmfasi en l'efecte que tenen les diferents mesures educatives adoptades per l'escola i els mestres, i no solament en les característiques personals de l'alumne, com podrien ser les mesures obtingudes a través d'instruments que determinen un QI.

Aquesta perspectiva, i considerant uns i altres alumnes, unes i altres condicions personals, pensem que pot ser una font de referència, atès que presenta característiques que la fan prou propera a algunes de les nostres pràctiques i tradicions.

En el marc dels models multidimensionals i des d'aquesta perspectiva, es proposa un conjunt d'accions estructurades en tres nivells. Al nivell 1, les accions s'adrecen a tot l'alumnat i estableixen mesures d'avaluació i d'intervenció primerenques i ben organitzades (és a dir, universals). El nivell 2 implica una sèrie d'estratègies dirigides a grups d'alumnes amb risc de fracàs i que no són sensibles a les intervencions del nivell anterior. Per últim, el nivell 3 va destinat als alumnes d'alt risc i que no responen a les estratègies del nivell 2. En general, aquest és el nivell al qual hem fet referència habitualment amb l'expressió «educació especial».

La resposta a la intervenció suposa, al nostre entendre, un progrés significatiu en relació amb les pràctiques anteriors (FUCHS i FUCHS, 2006). En primer lloc, significa un contínuum d'intervencions (al nivell curricular, organitzatiu, de personal, etc.) que van de les més ordinàries a les més específiques. En segon lloc, el que interessa no són tant les característiques personals de l'alumne sinó el tipus i la intensitat del suport que requereix per poder progressar en el marc curricular comú. En tercer lloc, suposa aplicar sistemes d'avaluació i estratègies d'intervenció universals i basats en l'evidència. En quart lloc, el mateix model estableix els criteris per iniciar i finalitzar les intervencions que es consideren més específiques. Per últim, pensem que és un model altament preventiu que estableix com a criteri essencial la identificació i la intervenció primerenca per tal de garantir el màxim progrés de tots els alumnes. Certament, aquests tipus d'enfocament poden tenir efectes significatius en els processos de decisió i elaboració dels plans individualitzats.

Fases i components en les regulacions dels PI 2008

Sobre les fases d'elaboració dels PI 2008, les ordres esmentades s'estenen singularment en els procediments de decisió sobre l'inici o no del procediment de planificació individualitzada, i en termes d'alumnat per a qui es pot proposar l'elaboració d'un PI vinculant aquest inici a característiques de l'alumne/a i a característiques de les opcions curriculars disponibles en el centre escolar en el moment de prendre la decisió d'iniciar el procediment. Aquestes condicions per a l'inici o no del procediment tenen, al nostre entendre, un relleu especial i requereixen una anàlisi singular que desenvoluparem en un apartat específic.

Allò que les ordres esmentades no aborden de forma tan específica són les fases i els passos de preparació de cadascun dels seus components, ni el mateix ordre entre fases i passos.

Pel que fa als components del PI 2008, com sabem, i en ambdues ordres de juny de 2008, es formulen en els següents termes:

14. Textualment: «However, these students should also be involved in school-wide interventions and engaged in learning activities driven by the general curriculum» (WEHMEYER, 2002: 233).

El pla individualitzat ha d'incloure:

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

En la nostra anàlisi ens centrarem en les formulacions dels components b), c) i d), atès que:

- 1) Allò determinat en la lletra e), per la seva formulació, entenem que ve a ser una determinació general sobre com s'ha de procedir en l'avaluació.
- 2) Allò que es diu en la lletra f), per la seva formulació, no deixa de ser una conseqüència lògica de la regulació, i que, tot i que es pot plantejar a partir de diferents models, no té la mateixa entitat com a component que les que centraran la nostra anàlisi.
- 3) Sobre el component a), en les regulacions hi ha diferències entre primària i secundària i, de fet, en un o altre cas, la seva formulació sempre estaria condicionada a allò que calgués desenvolupar segons la naturalesa que es determini per a cadascun dels components b), c) i d).

Un procediment per a l'elaboració del PI 2008 des d'enfocaments multidimensionals

Una primera aproximació a l'estimació de la viabilitat d'emprar un enfocament multidimensional com l'exposat en el nostre context i en el context de les regulacions de plans individualitzats de juny de 2008 ens porta a considerar-ne alguns aspectes propers o similars a aquests tipus d'enfocaments. I això, molt singularment, quan s'hi determinen mesures generals d'atenció a la diversitat, com ara les següents:

5.1 Per respondre a les necessitats de tot l'alumnat, inclòs el que manifesta més dificultats per apren-

dre i també el que està especialment dotat intel·lectualment, cal establir en la programació prevista a l'aula les adaptacions necessàries d'acord amb els aspectes següents:

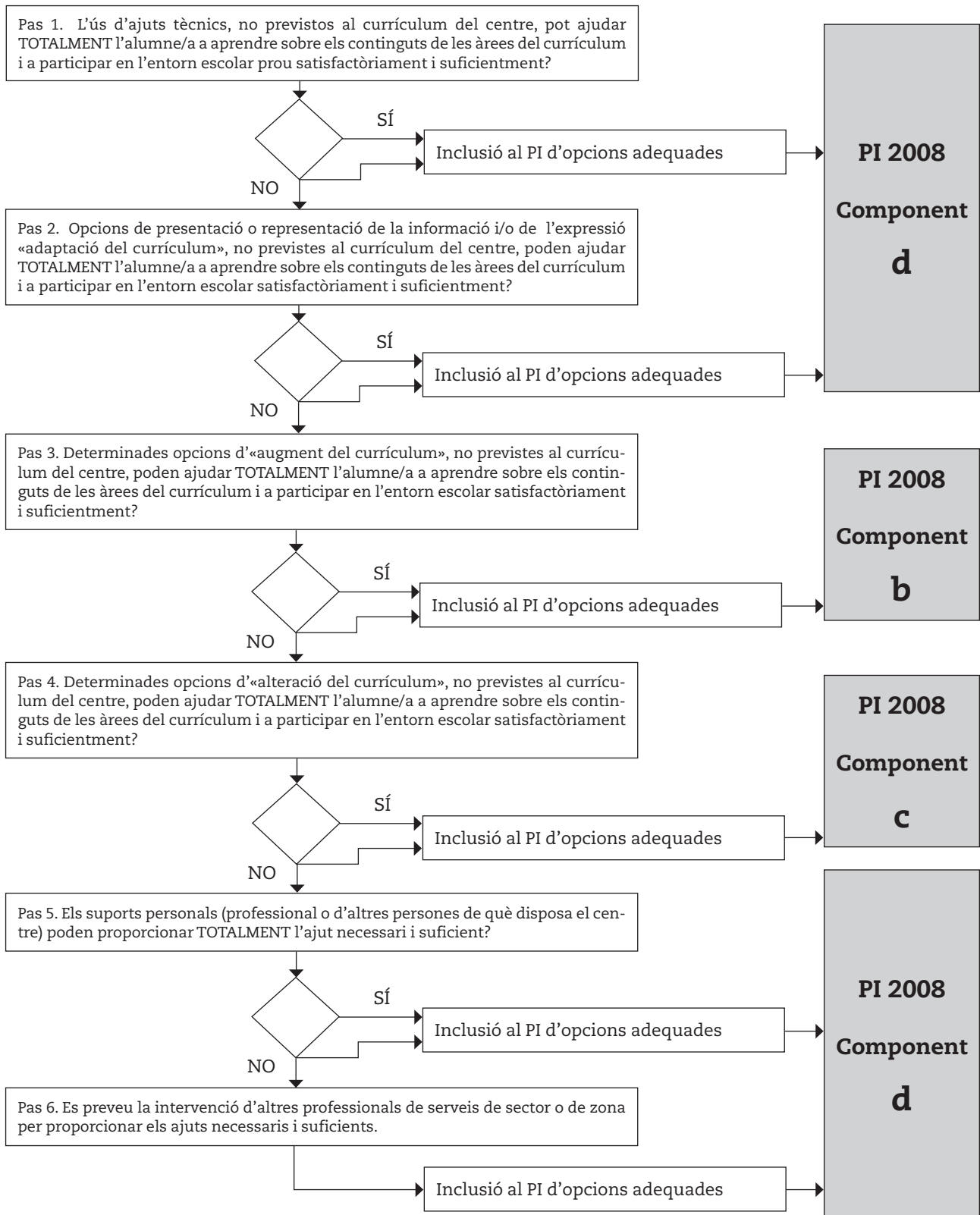
- a) Verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat.
- b) Preveure diverses activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/a.
- c) Preparar noves activitats que permetin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

Potser podríem interpretar l'enunciat de la lletra a) com un previsió de generar objectius «oberts» (*open-ended*), en termes de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky, 2002: 224) en la programació general de l'aula. Aquesta formulació no semblaria que fos incompatible amb el disseny d'objectius amb una formulació àmplia i genèrica que permetessin demostrar diferents nivells d'aprenentatge i diferents formes de mostrar aquest progrés, per part de l'alumnat i per part, també, d'alumnat amb retard mental, que seria un dels nostres indicadors de referència, atès que el model exposat s'hi refereix explícitament.

La formulació de les lletres b) i c) també té —almenys al nostre entendre— una possible interpretació des del model de referència. Efectivament es podria referir a les accions 3, 4 i 5 del model de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (vegeu la taula 1).

En la lletra c) també s'introdueix un aspecte que podria tenir un fort relleu pel que fa a possibles interpretacions d'altres aportacions provinents de l'enfocament de disseny universal. Ens referim a aportacions com les de Bryson (2003) sobre transformació del currículum com a conseqüència de l'anticipació d'opcions per a alumnat amb discapacitat o amb dificultats d'aprenentatge. També es podria interpretar en relació amb el model de propòsit multidimensional de DPM-PEI (RUIZ, 2008), basat, entre d'altres, en aportacions de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002) i de Wehmeyer, Sands i Kozleski (2002). En aquest cas, allò que es planteja és retroalimentar les opcions previstes per a tot l'alumnat de l'aula a partir de les opcions dissenyades per a un determinat alumne o una determinada alumna en un procediment d'allò que es denomina amb l'expressió «PEI d'aula» (Pla Educatiu Individualitzat d'aula) (RUIZ, 2008: 123), un procediment que exposem esquemàticament a la figura 2 i que es podria desenvolupar d'una manera similar a les referides anteriorment. Des d'opcions per a l'alumne/a,

FIGURA 2. Un procés multidimensional de planificació individualitzada aplicat a l'elaboració del PI 2008



com els ajuts tecnològics, a plantejaments de currículum alternatiu, sense prejudicar la seva participació en entorns generals del centre i en aules ordinàries.

La representació gràfica d'aquest procediment és de major complexitat que l'exposada a la figura 1. Això és atribuïble tant al fet que es tracta d'un primer intent de formulació —segurament fóra possible una representació més simple, tot i que convindria no eliminar-ne elements que poden ser crítics—, com al fet que en el procediment de la figura 2 no es negligeix un aspecte com és el de la provisió de suports i serveis personals a l'alumne —que en el procediment de referència de la figura 1 no s'exposava perquè ja estava determinat en el marc de les corresponents disposicions legals americanes. Aquests suports apareixen literalment en les nostres regulacions i per aquesta raó s'inclouen en el protocol de decisió de la figura 2.

Una característica de l'enfocament és l'ús mateix del terme *opció*. D'aquesta manera potser en un futur fóra prescindible l'ús d'expressions com les d'«adaptacions del currículum», que en el nostre context podrien induir a confusió, i podrien ser substituïdes pel seu significat d'«opcions de presentació de la informació o dels continguts», per exemple.

L'ús del terme *opció*, en el protocol, també podria contribuir a fer un pas més en la coherència amb un enfocament multidimensional que compringués un enfocament d'ensenyament multinivell (COLLICOTT, 1991 i 2000) i de disseny universal de l'aprenentatge, com les que presideixen l'enfocament de DPM-PEI.

D'aquesta manera es podrien descriure processos de transformació del currículum pels quals allò que podria ser inicialment una «opció» d'avaluació, de sentit general, etc., «nova», emergida del procediment de planificació individualitzada, podria ser considerat una «opció» a afegir per a tot l'alumnat de l'aula, per a la majoria o per a alguns i algunes alumnes de la mateixa aula que també se'n poguessin beneficiar per accedir, progressar i/o participar en el mateix currículum general de l'aula, dispostat amb diferents alternatives (desenvoluparem aquest aspecte en un altre apartat d'aquest article).

Una altra característica del model d'acció de la figura 2 és que s'hi procedeix de manera que cadascun dels passos pot, en completar-se, tancar el procediment: donar-lo per finalitzat en el cas que les opcions que es proposen per a l'alumne/a ja exhaurixin suficientment les mesures que necessita per al seu accés al currículum general.

D'aquesta manera, el procediment no indueix, necessàriament, a emprendre ni a dissenyar opcions més complexes, potser innecessàries,¹⁵ sense que abans s'hagin exhaurit altres opcions més «normals» i més a l'abast.

Aquest propòsit implica seguir un ordre de passos intercalant operacions i resultats del procediment de manera no lineal, segons l'ordre d'exposició normatiu dels components del currículum. És a dir, iniciar el procediment pel component d) pel que fa a ajuts tècnics i formes de presentació del contingut, continuar-lo pel component b), passar al component c) i retornar al component d), en relació amb la provisió de suports personals professionals.

Al nostre entendre, aquest procediment i l'ordre dels seus passos podria atendre els requeriments d'un procediment de planificació individualitzada com la regulada en els PI 2008.

Els PI 2008 com a element d'un possible model multidimensional d'atenció a l'alumnat «més vulnerable» i al conjunt de l'alumnat

Un cop estimat un possible procediment de PI 2008 com els previstos en models multidimensionals d'atenció a alumnat amb discapacitat intel·lectual i, en general, a alumnat amb discapacitat, ara estimarem la possibilitat que aquest procediment pugui, efectivament, formar part d'un conjunt més ampli d'accions pròpies d'aquests tipus de models. Veurem, doncs, una manera temptativa de com potser els PI 2008 es podrien entendre com a inclosos en un model multidimensional com els esmentats.

Val a dir que aquests tipus de models, en tant que models, precisament, no consisteixen en una simple col·lecció d'accions com podria donar a entendre l'enumeració de la taula 1. Per contra, n'assenyalarem un aspecte que ens sembla fonamental i que pot restar ocult en enumeracions i concrecions parcials relacionades amb els diferents tipus d'accions per a l'accés al currículum de l'alumne/a que en les regulacions es denomina amb l'expressió «més vulnerable» i, en general, per a molts altres alumnes a les aules ordinàries.

Ens referim als vincles entre les accions enumerades a la taula 1, vincles que hem intentat interpretar anteriorment en termes del model de DPM-PEI (RUIZ, 2008).

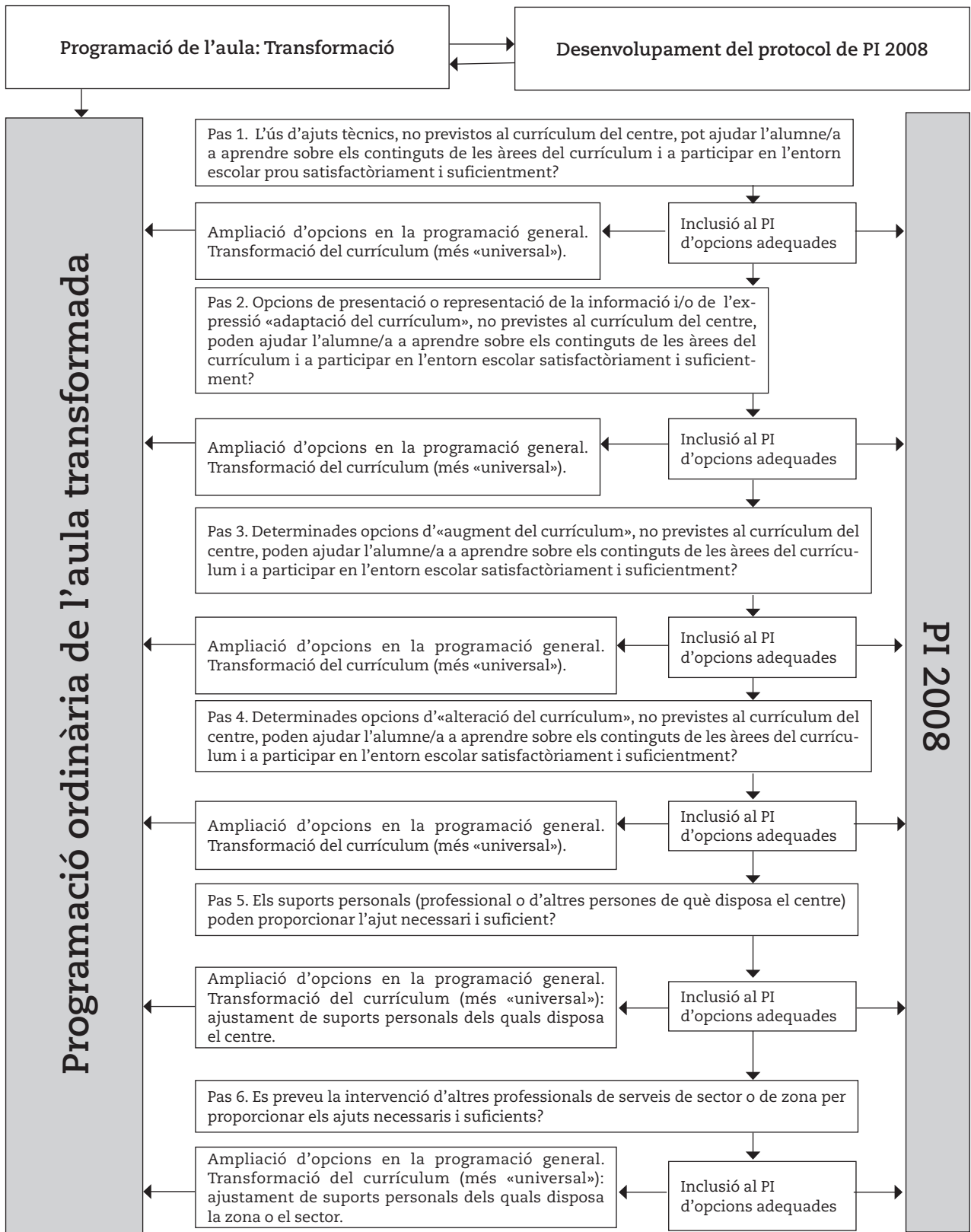
Efectivament, al nostre entendre, aquests són vincles dinàmics i fortament interactius. Vincles que alerten dels efectes del progrés en cadascuna de les accions amb relació a les altres i al conjunt de dispositius d'atenció a les necessitats de l'alumnat en relació amb l'accés, el progrés i la participació curriculars.

Una visió inconnexa de cadascuna de les accions pot produir efectes estàtics i no efectivament transformadors de la pràctica de la planificació individualitzada i de

15. Accions que potser, a més, significarien un major cost en finançament de serveis personals o que els podrien desviar de

l'atenció a un altre alumnat que en pot tenir més necessitats per accedir i progressar en el currículum i per participar en els entorns generals del centre.

FIGURA 3. Interacció entre LEs diferents accions en un model multidimensional



la mateixa transformació del currículum dels centres per tal de fer guanyar accés al currículum per a tot l'alumnat —també per al més «vulnerable».

A la figura 3 mostrem aquests possibles vincles que es poden produir i impulsar intencionadament, com en «cercles d'efectes» entre unes i altres accions. Hi prenem com a punt de partida l'acció de la planificació individualitzada —es podria fer el mateix iniciant el «cercle» a partir d'una altra acció, com és la d'assumir, per exemple, en el centre, formes de desplegament del currículum basades en el disseny universal de l'aprenentatge.

Com veiem a la figura 3, per a cada pas de desenvolupament del PI 2008 fóra possible plantejar-se possibles transformacions en la «programació ordinària de l'aula i de les mesures de suport previstes» —en termes de les regulacions de juny de 2008.

Efectivament, una de les condicions per a l'inici de l'elaboració d'un PI 2008 és una mena de constatació que, en termes de les regulacions, s'expressa de la següent manera:

Les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes (puguin) ser insuficients per a atendre adequadament aquest alumne/a.

De fet, aquesta formulació ja podria suggerir que en el centre es desenvolupa un procés d'incorporació progressiva d'allò que es denomina amb el terme *adaptacions*, i que potser es podria interpretar en termes com els emprats en els models multidimensionals esmentats (alternatives de presentació del contingut, d'augment del currículum, etc.).

Aquest procés d'incorporació progressiva podria interpretar-se com un procés de transformació del currículum que podria conduir-se cap a fites de disseny universal i d'altres accions com les exposades a la taula 1.

Quin és el límit d'aquestes transformacions? En un cert moment poden ser insuficients per a atendre «adequadament» l'alumne/a «més vulnerable». Després de transformar les programacions del centre a partir d'aportacions generades en el mateix desenvolupament dels PI 2008, per exemple, és possible que el centre ja disposi de mesures de major capacitat per atendre adequadament l'altre alumnat.

En qualsevol cas, i com també es pot observar en la figura 3, un plantejament multidimensional pot superar l'abast de la programació de l'aula, comproment, també, els suports personals dels quals disposa el centre i, fins i tot, els serveis de sector o de zona.

Aquests efectes sobre provisió i finançament de serveis són crítics per a l'atenció adequada d'alumnat, per exemple, amb discapacitat intel·lectual —com el que ha estat el centre de la generació del model multidimensi-

onal de Wehmeyer (2002), que ben possiblement podria ser considerat l'alumnat «més vulnerable» en termes de les regulacions—, sigui quin sigui el moment d'evolució del centre i del professorat del centre en una trajectòria de progressiva transformació del currículum.

Altres interrogants que se'ns podrien plantejar, també sobre els PI 2008 —al marge d'aspectes crítics que no plantejarem en aquest article, sobre provisió i finançament universal i equitatiu de serveis per a alumnat amb discapacitat, atès que això ja mereixeria una extensió i un abordatge que superen el propòsit present—, i considerant-ne únicament alguns aspectes curriculars, són la vinculació dels PI 2008 amb el conjunt del sistema curricular vigent a Catalunya.

Efectivament, l'actual currículum d'educació primària presenta objectius de cicle i de competències en una formulació que es podria considerar força «oberta» (*open-ended*). Basar el PI 2008 en aquestes determinacions curriculars generals de cicle podria, potser, fer-lo més similar a la «peça IEP» del model multidimensional esmentat de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002).

De fet, la concreció efectiva de l'atenció a l'alumne/a es produeix amb relació a allò que s'esdevé a l'aula. I és en aquest sentit que el PI 2008, com el «PEI d'aula» del model de DPM-PEI (RUÍZ, 2008), podria servir de marc general —la formulació dels components així ho permetria, segons el disseny que es fes del seu format— per a escometre plans simples, bàsics, sobre aspectes concrets d'atenció a l'alumne/a en relació amb la programació d'aula.

Segui com sigui, la interpretació del PI 2008 en termes de models multidimensionals pot constituir un camp de treball en aplicacions i pràctiques, i pot generar recerca sobre aquests models i la seva formulació en el nostre context.

Algunes notes finals

Allò que potser plantejaria els majors interrogants sobre aplicacions d'enfocaments multidimensionals, com els esmentats en el context de les regulacions de juny de 2008, són les fortes diferències en el rang de les disposicions que donen sentit i fonamenten uns i altres components i procediments.

Enfocaments multidimensionals com els de Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky (2002) i els de Wehmeyer, Sands i Kozleski (2002) es formulen en un context de generació de respostes tècniques i conceptuals a requeriments legals per a la provisió de serveis. El rang de les nostres regulacions és, certament, molt diferent.

Les lleis dels EUA determinen un conjunt de drets i deures a alumnes, pares i mares i professionals molt detallat i que implica processos i procediments que depassen aspectes únicament curriculars.

Tot i això, al nostre entendre, segurament aquestes diferències en rangs normatius no implicarien la impossibilitat d'aplicació de models multidimensionals com els que ja s'apunten en els textos de les esmentades ordres.

Una diferència, però, gens menor es troba en el procediment de determinació de l'inici o no del procés de planificació individualitzada. En els referents normatius del model esmentat i de referència, un alumne/a amb discapacitat intel·lectual, per exemple —com ho poden ser altres alumnes amb discapacitat previstos en la llei americana—, té dret, en el moment d'identificar-se indicis d'aquesta condició, de ser implicat en un procediment d'estimació de les seves necessitats de suports, serveis i recursos: el procediment per elaborar l'*Individual Educational Plan* (IEP), el qual no perjudica l'envergadura dels suports que caldrà proporcionar-li i que justifica l'atribució, la provisió i el finançament públics d'aquests serveis.

L'inici dels nostres PI 2008, en canvi, està condicionat a un conjunt de situacions, com ara el fet que l'alumne/a es consideri que pertany a un col·lectiu denominat amb l'expressió «alumnat més vulnerable». Efectivament, en aquest sentit, l'alumne/a amb discapacitat intel·lectual que ens serveix d'exemple i de referència podria considerar-se que pertany a aquest col·lectiu.

Una altra condició per iniciar el PI 2008 és que s'entengui que «les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes (puguin) ser insuficients per a atendre adequadament» aquest alumne/a.

Què passaria en el cas que «les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes» ja fossin adequades per al nostre alumne/a amb discapacitat intel·lectual? Imaginem-nos un cas en el qual l'alumne/a està escolaritzat en un centre que disposa d'Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE); un centre que ja ha fet un esforç per progressar cap a enfocaments multidimensionals de generació de programacions basades en disseny universal, de suports individualitzats, etc., amb el seu corresponent cost i finançament públic. Per a aquest alumne/a, doncs, no caldria, d'acord amb les regulacions, que es preparés un PI 2008? No caldria, fent servir l'expressió de les regulacions, «elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars»?

D'aquesta manera, segons la disponibilitat d'opcions de suport, de serveis i del seu finançament, un mateix alumne/a amb discapacitat intel·lectual seria subjecte o no del procediment de PI 2008 segons el centre en el qual estigués escolaritzat/da.

Encara que només sigui des d'un punt de vista molt simplificat i funcional, no és positiu, sempre, a la pràctica, generar un pla per a cadascun dels alumnes que

potser pel fet de ser «més vulnerables» s'escolaritzen en un centre docent o altre?

Si la finalitat dels PI 2008 és la de —segons les regulacions de juny de 2008— «normalitzar tant com sigui possible les activitats escolars d'aquest alumnat, de facilitar la seva inclusió en la comunitat i de promoure, entre tot l'alumnat, la dignitat, la solidaritat entre iguals i el respecte vers la diferència», aquesta «normalització», les accions i els suports que es proporcionin a cadascun dels alumnes o a cadascuna de les alumnes «més vulnerables» no convé que, en tots els casos, sigui acuradament planificada?

Aquests són interrogants d'ordre molt general que segurament no es poden atendre des d'instàncies d'aplicació d'unes o altres mesures o aportacions generades en uns o altres contextos.

Fa més de vint anys, a Catalunya es van generar les primeres aportacions sobre adequacions curriculars individualitzades (ACI). Les pràctiques sobre ACI en aquests anys han estat diverses i plantejades des de diferents enfocaments.

D'aquests tipus de pràctiques, Echeita i Verdugo (2004: 212) ens advertien el següent:

El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades no parece una historia del pasado, sino la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades especiales experimentan cotidianamente habida cuenta de unos esquemas organizativos que, las más de las veces, no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar 'lo básico'. Eso sí, presentado bajo la etiqueta de 'adaptaciones curriculares', que de su original planteamiento sólo suele conservar el nombre, y siempre envueltas con la traicionera actitud de la 'buenas intenciones', que deja las conciencias tranquilas pero discrimina a los alumnos que las padecen.

Podem avançar qualitativament en l'atenció envers l'alumnat «més vulnerable» i, en general, vers tot l'alumnat, sense plantejar enfocaments multidimensionals?

La peça dels PI 2008, en el conjunt de peces convenients per produir qualitat en l'atenció a l'alumnat «més vulnerable», no hauria, també, d'abraçar finalitats de provisió i finançament de serveis, també en el nostre país, i incloure aspectes crítics que podrien restar encoberts en altres procediments, com per exemple els relacionats amb els processos de matriculació de l'alumnat en uns centres o altres?

Al nostre entendre, les respostes a aquests i altres interrogants segurament poden aportar noves perspectives des d'enfocaments multidimensionals com els plantejats o altres orígens que en puguin fer viables aplicacions amb tot el sentit de termes, expressions i finalitats.

Referències bibliogràfiques

- BRYSON, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide*. Richmond Hill: Learning Opportunities Task Force.
- COLLICOTT, J. (1991). «Implementing Multilevel Instruction: Strategies for Classrooms Teachers». Dins: G. PORTER, D. RICHLER. *Changing Canadian Schools: Perspectives on Inclusion and Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute, p. 9-34.
- COLLICOTT, J. (2000). «Posaren pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 4, núm. 1, p. 87-100.
- ECHETA, G.; VERDUGO, M. A. (2004). *La declaración de Salamanca. Sobre necesidades educativas especiales 10 años después*. Salamanca: INICO.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Denmark: EADSNE.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2005a). *Educación inclusiva y prácticas en el aula en Educación Secundaria*. Denmark: EADSNE.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2005b). *Principios fundamentales de la educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Denmark: EADSNE.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. (2006). «Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it?» *Reading Research Quarterly*, núm. 41 (1), p. 93-99.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S.; VAUGHN, S. (2008). *Response to intervention. A framework fore reading educators*. Newark: International Reading Association.
- GRENNWOOD, C.; KRATOCHWILL, T.; CLEMENTS, M. (2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned in elementary schools*. Nova York: The Guilford Press.
- HUGUET, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). Pub. L. 108-466.
- LEE, S.; SOUKUP, J.; LITTLE, T.; WEHMEYER, M. (2009). «Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities». *The Journal of Special Education*, núm. 43 (1), p. 29-44.
- RUIZ, R. (1997). «Les adaptacions curriculars individualitzades a l'escola inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, p. 45-54.
- RUIZ, R. (1999). «Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de «Bases Curriculars Comunes» per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 3, núm. 2, p. 121-148.
- RUIZ, R. (2007). «Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva». Dins: M. SÁNCHEZ-CANO, J. BONALS (coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- RUIZ, R. (2008). *Plans Múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo Editorial.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. París: UNESCO.
- WEHMEYER, M. L.; DENISE LANCE, G.; BASHINSKY, S. (2002). «Promoting Acces to General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model.» *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Vol. 37, p. 223-234.
- WEHMEYER, M. L.; SANDS, D. J.; KONWILTON, H. E.; KOZLESKY, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Accessing the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Robert Ruiz i Bel és professor de Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum i de Bases Psicopedagògiques de l'Educació Especial, del Departament de Psicologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Josep Font és director del CPT l'Estel i professor associat de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Núria Padrós i Tuneu és professora de Psicologia del Desenvolupament i Psicologia de l'Educació i del Desenvolupament en l'Edat Escolar, del Departament de Psicologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Jaume Miquel March i Amengual és professor d'Organització del Treball i RRHH, Introducció a l'Organització, Economia i Direcció Comercial, del Departament d'Organització Industrial de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Vic.
