

Anàlisi crítica de les adaptacions curriculars com a estratègia de col·laboració entre professors

Ferran Carreras Tudurí

Resum: Aquest article té com a objecte presentar un treball que és fruit d'una indagació crítica i reflexiva sobre els elements bàsics que constitueixen la utilització del que es coneix com a *adaptacions curriculars*, des dels principis de normalització, sectorització i integració en centres ordinaris a l'Estat espanyol.

Els objectius més importants tenen com a principals aportacions dibuixar el marc teòric i didàctic en què es basen les adaptacions curriculars dins l'anomenada *atenció a la diversitat* a les escoles, i analitzar críticament el procés d'utilització de l'estratègia dut a terme fins ara. Finalment, es pretén oferir pautes didàctiques concretes de treball per a l'elaboració de les adaptacions curriculars.

Abstract: This article presents the work which is the result of a critical and reflexive research of basic elements which constitute the use of what is known as curricular adaptations on the basis of integration in ordinary schools in Spain.

The aim is setting the theoretical and didactic frame on which curricular adaptations are based in the diversity attention in schools, and making an analysis of the strategies used so far. Finally, concrete and didactic lines of work to elaborate curricular adaptations are provided.

Descriptors: Adequació curricular, diversificació educativa, diversitat (atenció a la), educació especial, escola inclusiva, modificacions del currículum, necessitats educatives especials.

Introducció

Existeix una línia de treball que conforma els estudis d'investigació preocupats per analitzar el tractament del que es coneix terminològicament com a *adaptacions curriculars* (ACI) a nivell d'aula i centre (GARCÍA, 1998; RUIZ, 1997; RUIZ i ALTRES, 2000; JURADO, 1993; ROSSELLÓ, 1999).

Les adaptacions curriculars suposen un desafiament didàctic i organitzatiu important, atès que d'aquestes adaptacions es deriven una gran quantitat de decisions que s'han de prendre per tal que es garanteixi el progrés adequat dels qui s'anomenen alumnes amb necessitats educatives especials. Aquestes decisions solament tenen valor, significat i transcendència en la mesura que són fruit d'un procés ampli de reflexió compartida, d'indagació exhaustiva i d'anàlisi crítica de les condicions concretes d'aprenentatge d'aquests subjectes, com a procés previ per a la provisió de mesures concretes per a la seva atenció educativa, que poden afectar aspectes d'accés al currículum o les seves dimensions prescriptives (BUENO, 1994).

A l'Estat espanyol les adaptacions curriculars s'han convertit, efectivament, en l'instrument col·laborador, metodològic i didàctic més important per a l'atenció educativa als alumnes amb necessitats a les escoles ordinàries (BUENO, 1994). Aquesta estratègia es concep com l'ajuda escolar que es posa a l'abast de tots els professionals de l'educació mitjançant la qual es pot concretar el subministrament d'ajuda addicional o suplementària que ha de rebre un subjecte per tal que aconsegueixi un progrés adequat en la majoria dels aprenentatges escolars en igualtat de condicions (MEC, 1992).

Sembla que existeixen evidències en el sentit que moltes de les propostes curriculars adaptades específiques en els anomenats DIAC no s'ajusten a la realitat de l'alumne amb necessitats educatives per diverses raons (GARCÍA i GÓMEZ, 1998; VERDUGO i RODRÍGUEZ, 1988; RUIZ, 1994, 1997; RUIZ i ALTRES, 2000; ROSSELLÓ, 1999; ROSSELLÓ i DE LA IGLESIA, 2000). Aquests estudis analitzen l'estat de coses pel que fa a l'ús d'aquesta estratègia, i busquen mesures per desenvolupar propostes adaptades que siguin realment útils i que do-

nin resposta a les necessitats, simplificant, modificant o realitzant noves aportacions a la innovació del model.

Algunes consideracions inicials al voltant de l'estratègia

Existeixen bastants treballs preocupats per analitzar l'impacte i el resultat de les adaptacions curriculars a les escoles (PUIGDELLÍVOL, 1996; GINÉ, 1997; GARCIA, 1998; PARRILLA, 1994, 1996, 1998; RUIZ, 1994; ROSSELLÓ, 1999; MUNTANER, 1998; RUIZ i ALTRES, 2000). Els aspectes més positius de les adaptacions curriculars posats en relleu en aquests estudis són, a grans trets, els següents:

- Es defineix quin tipus d'alumnat es vol formar i per què, i es concreta un ensenyament fonamentat en el desenvolupament de capacitats.
- Es reflexiona sobre el procés d'aprenentatge de l'alumne i es prenen decisions permanentment.
- Es decideix què s'ha d'ensenyar i com per tal d'aconseguir un desenvolupament global de l'alumnat.
- Es determinen noves metodologies i formes organitzatives d'aula i centre i es combina el seu ús atesa l'heterogeneïtat del l'alumnat.
- S'estableixen mecanismes individualitzats i permanents d'avaluació.
- S'organitzen recursos amb relació al PEC i al PCC, i es vehicula l'atenció a la diversitat com un projecte institucional.
- S'intenta trencar l'individualisme professional i s'aprèn a treballar en equip per caminar cap a una nova cultura educativa basada en la col·laboració interprofessional.

Alguns dels aspectes del desenvolupament pràctic dels quals s'ha de millorar són de naturalesa complexa i sovint producte de la novetat relativa que implica treballar segons aquesta estratègia. Per a Rosselló (1999), les dificultats més comunes són:

- Dificultats de coordinació col·laboradora entre el professorat per al desenvolupament de l'adaptació curricular.
- Quan l'adaptació s'entén com a supressió de continguts d'aprenentatge, l'adaptació curricular funciona com un autèntic currículum paral·lel.

- El professor ordinari veu l'adaptació curricular com un sobre esforç en el seu treball diari.
- Se supedita la riquesa de tot el procés a la *construcció* del document, de manera que el que hauria de ser un mitjà es converteix en una finalitat en si mateixa.
- Es mantenen patrons educatius centrats en el dèficit, per bé que sota un llenguatge *reformista*.
- El model s'ha de percebre realment com un instrument que ajuda la pràctica d'aula, i no pas com una exigència burocràtica.

Per a García i Gómez (1998, p. 103-123), l'experiència d'utilització de les adaptacions curriculars a les escoles de Primària té mancances importants, bàsicament en perpetuar-se un model l'eix del qual gira al voltant del pressupòsit tàctic que «adaptar» és fonamentalment «retallar continguts», i això provoca una limitació dels aprenentatges i en darrer terme una *paral·lelització* del currículum. Segons aquestes autores sevillanes, hi ha alguns focus problemàtics en el tractament de les adaptacions curriculars a les escoles:

- Existeix una supervivència implícita d'un model tècnic d'ensenyament que enllaçaria amb els pressupòsits utilitzats per al disseny dels PDI.
- Hi ha una gran confusió entre el que és prescriptiu i la flexibilitat necessària per adaptar el currículum oficial.
- Es dona una contradicció real entre la pretensió de flexibilitzar el currículum i el desenvolupament d'un context organitzatiu amb espais i temps inflexibles.

En alguns casos, l'adaptació curricular queda, així, reduïda a una eliminació gradual de continguts, i no reverteix en noves fórmules d'organització escolar, sinó que més aviat desemboca en respostes individuals a través de l'adaptació curricular, centrades únicament en l'individu i el seu dèficit i no pas en la resposta a la necessitat educativa que se'n deriva. A la pràctica, l'execució de l'adaptació curricular es caracteritza com un procediment lent i feixuc (GARCÍA i GÓMEZ, 1998, p. 120).

Per a Muntaner (1998, p. 212-222), la implementació de les adaptacions curriculars a les escoles presenta aquests eixos d'interès:

- Predomina la visió centrada en el dèficit i en la lògica de l'homogeneïtat.

- Els mestres ordinaris, fins i tot el de suport, no tenen prou clar què significa adaptar el currículum i confonen molts elements.
- Quan el treball del mestre de suport amb l'alumne amb necessitats educatives especials es trasllada a l'aula de suport, l'ACI es converteix en un autèntic PDI.
- Les ACI són, en general, percebudes com a poc útils pels tutors, que a més veuen en el mestre de suport el responsable de la seva elaboració i aplicació.

Ruiz i col·laboradors (2000) arriben a conclusions similars en un estudi inicial. Per a aquests autors, els trets més rellevants que caracteritzen la utilització de les ACI a les escoles són, en resum, els següents:

- En general, s'adeqüen més els continguts que no pas els objectius.
- Es tendeix a adequar els continguts que corresponen a l'edat cronològica quan l'ACI es fa a partir de materials didàctics ja elaborats. En canvi, quan l'adequació es planteja a partir del nivell competencial de l'alumne, l'ACI s'allunya substancialment del que treballen els altres alumnes del grup-classe.
- Es treballa poc a partir d'unitats de programació que després s'adeqüin a un alumne en concret. En la majoria de casos es treballa a partir d'activitats i materials (fitxes, llibres de text, etc.), que en tot cas es van adequant sobre la marxa.
- Hi ha una manca de temps, en la majoria dels casos, per tal que es puguin coordinar els diversos professionals a l'hora de fer l'ACI.
- El mestre d'aula troba poc funcional el «document formal» de les ACI, de manera que la seva confecció comporta moltes hores de feina que sovint no compensen el resultat esperat.
- Molt sovint l'elaboració d'una ACI suposa que l'alumne ha de treballar fora de l'aula ordinària, de manera que no es tenen en compte altres plantejaments més integradors sobre les mateixes ACI.

Tot seguit passarem a analitzar críticament aquesta estratègia col·laborativa seguint aquests descriptors:

- Conceptualització crítica del model.
- L'avaluació psicopedagògica del nen.

- L'ACI com a estratègia col·legiada per a la presa de decisions.
- Les adaptacions curriculars i els professors de suport.
- Algunes consideracions finals sobre l'estratègia.

Conceptualització crítica del model

En els textos oficials es concep l'adaptació curricular com un conjunt d'ajustaments o modificacions específics en els elements diferents de la proposta educativa desenvolupada per a un determinat alumne. Es duen a terme després d'haver fet una àmplia avaluació de l'alumne i el context, amb la finalitat de respondre a les seves necessitats educatives especials (MEC, 1992).

Segons l'administració, l'adaptació curricular s'ha concebut com una estratègia que pretén possibilitar que el professorat analitzi, reflexioni i prengui decisions en col·laboració sobre quin tipus d'ajut addicional ha de rebre cada subjecte, com a mesura per generar respostes concretes i eficaces a les seves necessitats educatives (MEC, 1992, p. 89). D'aquest plantejament poden obtenir-se algunes orientacions bàsiques per al desenvolupament de l'estratègia:

- és una estratègia de col·laboració, actuació i planificació docent
- és un instrument d'avaluació de la pràctica educativa en general
- permet investigar què i com aprèn el subjecte
- és un procés avaluatiu i formatiu permanent

Aquest ajut suposa prendre constantment un seguit de decisions sobre aspectes complexos del fet educatiu, que van des de la concreció d'algunes decisions sobre el projecte curricular de centre, l'organització de l'escola, fins a les metodologies per utilitzar, o el grau i tipus d'implicació de la família en la planificació curricular adaptada (CALVO i MARTÍNEZ, 1997).

En conseqüència, podem afirmar que la proposta curricular és la concreció individualitzada de la planificació (disseny, procés, projecte) de la intervenció docent per a un alumne amb necessitats educatives especials, entenent que es plasmarà posteriorment en la realitat dels centres i les aules i que se'n beneficiarà tot el grup. Les seves finalitats principals són:

- Ajustar i completar la resposta educativa per a un alumne amb necessitats educatives especials, que té implicacions a tot el centre i a l'aula.
- Respondre al principi d'individualització didàctica de l'ensenyament.
- Garantir una atenció educativa als alumnes, la capacitat dels quals suposa un desavantatge addicional amb relació a la resta dels seus companys.

Per tant, les adaptacions curriculars no són programacions en sentit estricte o un model tancat, menys encara un mer protocol o «mètode». Tampoc tenen res a veure amb un plantejament tecnologicista de l'educació. Les adaptacions curriculars són una estratègia de treball col·laboratiu concebut com un procés de reflexió, d'anàlisi i de presa de decisions sobre la millor resposta educativa que cal donar a la diversitat de l'alumnat (GARCÍA, 1998). En conseqüència, estem parlant d'una millora de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives i a l'escola en la seva totalitat, en la mesura que es concep l'atenció a la diversitat com un procés gradual de canvi de la institució, i un procés de canvi en la concepció de les maneres d'ensenyar i d'entendre l'escola que passa per un tractament no homogeni del currículum ni de l'alumnat (CARRERAS, 1999).

Hi ha qui pensa que fins i tot suposa un canvi de paradigma educatiu en el sentit kuhnà del terme, en promoure una flexibilització gairebé total de l'ensenyament, que trenca el paradigma educatiu tradicional anterior de l'escola selectiva (ORCASITAS, 1999, p.105). L'ACI no consisteix a fer un currículum per a cada nen, com si es tractés d'un vestit a mida. És intentar pensar entre tots quina ha de ser la millor resposta per part de l'escola per tal que aquest nen aprengui i es desenvolupi tant com pugui. Significa repensar completament l'escola *per a tots*, com un lloc on cadascú pot desenvolupar al màxim les seves capacitats, en contra de l'escola selectiva i transmissora *només per a alguns* que hem tingut fins ara.

L'accent, cal posar-lo no tant en la resposta individual a l'alumne, com en l'escola institució, des del plantejament que l'adaptació curricular ha de suposar una modificació gradual d'estructures i formes organitzatives sense les quals és impossible respondre coherentment a les exigències de canvi si volem que a l'escola tothom hi pugui aprendre (GAIRÍN, 1998, p. 239-267).

Per tant, no parlem d'adaptació curricular com una recepta individual, sobre la base de l'administració de

tècniques especials. Es parteix d'un principi de flexibilitat tècnica, en el sentit que l'estratègia d'adaptació no s'adhereix a un model prescrit, sinó que s'eixampla l'orientació de l'adaptació curricular, per facilitar la recerca de les alternatives més ajustades a les necessitats del nen. Tal com diu Parrilla (1997), a l'escola de la diversitat no hi ha cabuda per a procediments o tècniques especials, sinó solament per a programes educatius adaptats al nou escenari de la diversitat (PARRILLA, 1997, p. 43).

Estem intentant plantejar l'adaptació curricular com un estri per discutir plegats diversos objectius, continguts, activitats, agrupaments, metodologies, criteris avaluadors, experiències d'aprenentatge, etc., des de la premissa que no hi ha solucions màgiques i que entre tots cal esbrinar quina és la millor resposta educativa.

En conseqüència, adaptar ha de significar ajustar, matisar, prioritzar, modificar, introduir o eliminar — en casos extrems —, aspectes prescriptius o no prescriptius del disseny curricular proposat al grup, però en cap cas adaptar voldrà dir retallar continguts o limitar aprenentatges, com s'entén en alguns casos (GARCÍA i GÓMEZ, 1998). D'això, se'n dedueix que per adaptar caldrà avaluar, discutir, reflexionar, consensuar, decidir un bon grapat d'aspectes molt importants que afecten no únicament el nen, sinó el grup, el cicle, i l'escola en el seu conjunt, perquè tots en són igualment responsables i el que afecta a un afecta a tothom (GÓMEZ i ALTRES, 1993, p. 40-44).

A priori l'objectiu més rellevant que es persegueix amb aquesta estratègia és concretar tant com es pugui la planificació educativa segons la heterogeneïtat de l'alumnat partint d'un sol i únic currículum per a tothom, promovent els emplaçaments menys restrictius i segregadors possibles, així com el currículum menys paral·lelitzat i modificat, de manera que tot plegat estableixi un vincle entre el procés de valoració psicopedagògica i la presa de decisions educativa sobre emplaçament, currículum i servei de suport més adequats a l'alumne amb necessitats educatives especials (RUIZ, 1988). Però, sobretot, l'objectiu bàsic que es persegueix és una nova forma de treballar dels professors que passa indefugiblement per la col·laboració entre ells, des del convenciment que tots són responsables de tots els alumnes sense excepcions (ROSSELLÓ, 1999; TORRES, 2000, p. 351-365). S'ha de partir del pressupòsit que tots els professors i professores tenen coneixements i

habilitats, acumulats després d'anys d'experiència, molt útils que no han de ser menyspreats i que, posats al servei de la diversitat, es poden compartir amb altres companys i utilitzar en benefici del conjunt de la institució escolar (BUSQUETS i TARÍN, 2000, p. 389). Aquest bagatge de coneixements representa un cabal formidable d'informació de primera mà si es comparteix entre els mateixos col·legues, i suposa la solució de gran part de les dificultats que, viscudes sense companyia, semblen sovint insalvables (CARRERAS, 1998b).

Cal insistir en aquest aspecte perquè mitjançant aquest bagatge de coneixements els professionals de l'educació han de poder aportar experiències i informacions, compartir, tractar i resoldre *problemes* immediats i individuals que es plantegen als mateixos professors en la realitat quotidiana de les seves aules. S'entén aquí com a *problema* aquell conjunt heterogeni de situacions escolars que un docent ha d'afrontar en el seu quefer diari, la naturalesa de les quals pot variar molt, des de l'atenció a alumnes que presenten necessitats peremptòries que exigeixen una atenció preferent en algun moment de la seva escolarització, fins a dificultats metodològiques, organitzatives, de disciplina, d'ensenyament de continguts concrets, d'adaptació de material, etcètera, que sobrepassen fins i tot les necessitats dels mateixos alumnes per ampliar el camp d'acció a l'escola en el seu conjunt com un focus d'atenció a la diversitat (GINÉ i RUIZ, 1994). Per a Murillo i altres (1996, 157), és la col·laboració entre mestres per atendre la diversitat:

«(...)assumeix com a focus principal una visió global de l'escola, entesa com una institució amb capacitat per a reflexionar, aprendre i canviar, que trasllada el seu centre d'atenció en els suports del nen a la mateixa institució, corrobora la idea que quan un alumne té dificultats, sorgeixen de la interacció d'un complex rang de factors, que demostren un problema institucional i es concreta en termes curriculars, i és l'escola i el seu currículum el que ha de transformar-se.» (MURILLO, GANDUL i PÉREZ, 1996, p. 157)

La idea clau subjacent a aquest plantejament és que atendre la diversitat dels nens implica també atendre la diversitat dels professors en els seus desafiaments i perplexitats quotidianes a l'escola, i ampliar això no solament als alumnes amb necessitats sinó a

tot tipus de focus o situacions escolars, concebuts com a problemes la solució dels quals exigeix una resposta col·legiada (PARRILLA, 1998, p. 54).

Per a Santos Guerra (1989, p. 24) aquesta visió col·laborativa entre col·legues introdueix una nova manera d'entendre l'escola, basada en una concepció participativa del projecte educatiu, en un desenvolupament coordinat de l'acció i en una revisió compartida de l'activitat com a forma de potenciar la professionalitat dels docents. Treballar d'una manera col·legiada les adaptacions curriculars significa entendre que la manera d'intervenir en educació obliga a crear grups humans estructurats des dels quals es pugui organitzar la resposta i fer-la possible amb criteris de realisme (GRADEN i BAUFER, 1999, p. 103-117). Reflecteix una voluntat cada cop més incipient de protagonitzar amb més èmfasi els processos de canvi i d'apropiació d'una cultura col·laborativa incitada des de les estructures de l'escola pels mateixos col·legues (JORDAN, 1994; JOHNSON i ALTRES, 1994).

Anàlisi de l'avaluació psicopedagògica del nen

Conèixer com aprèn el subjecte i, en segon lloc, quins coneixements previs té com a condicions necessàries per a identificar les seves necessitats educatives i planificar la resposta adaptada esdevé un punt clau de l'adaptació curricular.

El primer aspecte a què ens referim s'entén com avaluació de *l'estil d'aprenentatge*, definit com la manera concreta i particular que té un subjecte d'aprendre en un moment determinat, i que afecta un complex entramat de processos interns de caràcter cognitiu, motivacional i afectiu, juntament amb altres processos externs igualment determinats com els estils d'ensenyament i el context familiar i social d'aprenentatge en el qual es dona (GALLEGO i ALONSO, 1995). Implica revisar o replantejar canvis substancials en la metodologia didàctica que el tutor ha de treballar a classe, la tipologia d'agrupaments més adients, el tipus de seqüència en els continguts i en els ritmes d'ensenyament, o en el disseny de materials curriculars adaptats (ARNÁIZ i ILLÁN, 1991, p. 17-25; ARNÁIZ i GUAU, 1997, p. 275-292).

Alguns indicadors a l'hora d'avaluar l'estil d'aprenentatge poden ser, a tall d'exemple, quina metodologia d'ensenyament el nen aprèn millor, en quins agrupaments treballa millor, quant de temps roman

concentrat i atent i quines estratègies de treball té adquirides; què el reforça més, quin tipus de tasques li agraden més i com les resol; quin és el seu autoconcepte; a quin tipus de sistema comunicatiu respon millor, etcètera. Per tant, en la valoració de l'estil d'aprenentatge d'un subjecte amb necessitats educatives intervenen variables individuals, contextuals i familiars. En alguns estudis s'enfoca l'anàlisi de l'estil d'aprenentatge sota aquesta base teòrica, i es proposen procediments de diagnòstic i millora de naturalesa qualitativa (GALLEGO i ALONSO, 1995).

Actualment es constata que els factors contextuals d'aprenentatge tenen una enorme importància en l' aclariment de les formes individuals d'aprenentatge d'un subjecte concret, especialment en els alumnes amb necessitats educatives especials (CUOMO, 1992). Això vol dir que el que s'entén com a forma d'aprendre —a l'escola— sembla que, en part, és una estratègia apresada durant períodes dilatats d'escolarització. En conseqüència, l'estil d'ensenyament, és a dir, el grau i la manera de presentar els continguts curriculars, i la forma d'exposar els materials curriculars i les activitats proposades, així com les formes de mediació del professor, es reflexen en la conformació d'estratègies d'aprenentatge en cada subjecte, que haurien de ser avaluades atès que aquesta informació esdevé clau per a l'adaptació curricular.

Des d'aquest punt de vista, resulta fonamental a l'hora de fer l'adaptació curricular aturar-se en l'anàlisi dels factors concomitants de l'aprenentatge de qualsevol nen amb necessitats, fent esment de dos indicadors prioritaris:

1. Sembla molt important esbrinar els estils d'ensenyament que més afavoreixen l'aprenentatge de cadascun dels alumnes amb necessitats educatives, atès que hi ha indicis que permeten assegurar que algunes dificultats d'aprenentatge es derivarien de propostes metodològiques inadequades o desajustades a les necessitats educatives del subjecte. En alguns casos seria correcte pensar que la necessitat del nen de vegades s'origina directament per un mal plantejament de la resposta educativa que l'escola li ofereix (CUOMO, 1992). En conseqüència, es fa necessari conèixer amb exactitud quines són les formes d'ensenyament que garanteixen més èxits al nen.
2. És cosa sabuda que els aspectes organitzatius de l'escola tenen una influència decisiva en el resultat

de l'aprenentatge dels alumnes. Això vol dir que les formes d'agrupament, la distribució del temps i l'espai, la distribució de les activitats, etc. han de ser avaluats per tal de saber en quina modalitat l'alumne aprèn més i millor o respon d'una manera més ajustada.

El segon aspecte, al qual ens referíem abans, té a veure amb el que es coneix com a *nivell de competència curricular*, entès com aquell indicador acadèmic que permet conèixer amb exactitud el grau i tipus de capacitats desenvolupades per l'alumne amb necessitats especials —en el moment present— amb referència a un currículum comú prefixat (MEC, 1992). Aquest nivell de competència ha de reflectir el grau de resolució de determinades tasques o activitats plantejades i, en conseqüència, esbrinar com s'enfronta un alumne a una tasca i com la resol. És a dir, com s'enfronta amb les instruccions, com identifica les variables rellevants, com utilitza i combina les dades reflectides, com genera estratègies de resolució, i com finalment les expressa i extrapola a altres situacions diferents de les plantejades en les tasques. Tot plegat es converteix en una de les informacions més rellevants que els docents han d'investigar, ja que després d'aquesta recerca s'ha de saber què sap el subjecte i com ho sap, com a prerequisits per a la proposta adaptada de nous aprenentatges (GARRIDO i ARNÁIZ, 1995).

És obvi que existeix una estreta relació entre l'estil d'aprenentatge i el nivell de competència curricular, atès que el segon és conseqüència i expressió del primer, i el segon és regulador i prerequisit per tal que es doni l'aprenentatge de les capacitats. L'avaluació del nivell de competència ens ha de revelar informació útil sobre què sap l'alumne de cada àrea, però també, i sobretot, com ho sap, per fixar així *la línia base* a partir de la qual s'ha de dissenyar l'adequació curricular. Hi ha estudis (GARRIDO i ARNÁIZ, 1995; VERDUGO i RODRÍGUEZ, 1988; GINÉ, 1997, p. 1-9) que constaten un buit existent pel que fa a enfocaments i instruments d'avaluació de la competència curricular del subjecte per a un ajustament eficaç de la resposta educativa. En aquests estudis es proposa determinar els referents a partir dels quals s'ha de portar a terme l'avaluació, dissenyar un protocol de registre àgil i eficaç, i concretar la responsabilitat del mestre i la del professor de suport en aquest procés (GINÉ, 1997, p. 6). Alguns autors proposen el model *d'anàlisi de tasques*

per fer acuradament aquesta avaluació (BELMONTE, 1998; CARRERAS, 1998c, p. 3-14).

L'adaptació curricular com a estratègia col·legiada de presa de decisions

Per a Ruiz (1988, 29), l'adaptació curricular es basa en un procés permanent de reflexió i anàlisi compartit dels aspectes educatius que concerneixen els aprenentatges dels nens amb necessitats educatives especials a l'aula, però també els aspectes organitzatius del centre i la reformulació dels rols professionals dels docents a l'escola. Aquesta presa col·legiada de decisions, l'ha de portar a terme el conjunt dels professors que treballen amb un alumne amb necessitats educatives especials, i és el docent tutor el responsable de dur-la a l'aula que està al seu càrrec.

Malgrat que en els papers oficials es diu que s'ha de fer així, a la pràctica la realitat demostra que en molts casos l'encarregat és el professor de suport. No obstant això, el professor de suport hauria de dirigir la seva tasca a establir i articular espais de col·laboració des dels quals es puguin compartir els coneixements de les necessitats educatives especials del subjecte, tot dissenyant, implementant i avaluant l'adaptació curricular conjuntament amb els altres mestres. En aquest sentit, cal entendre l'adaptació curricular com a *modus excusati* molt adient que pot permetre configurar un marc des del qual generar canvis cap a la diversitat.

Les adaptacions curriculars i el professor de suport

De tot el que s'ha dit fins ara sembla clar que, pel que fa a les adaptacions curriculars, el rol del professor de suport no és actuar-hi com a especialista, tècnic o assessor (HANKO, 1998, p. 77), sinó com un mestre més amb d'altres, que comparteix el que sap, però que constata que no ho sap tot ni té la solució als problemes plantejats. El treball de suport sorgeix com a necessitat d'entendre que la solució per als problemes plantejats passa inevitablement per analitzar-los i donar-los resposta sota una visió coresponsable i conjunta entre tots els professors i no solament com a responsabilitat exclusiva del professor de suport (PARRILLA i DANIELS, 1998). La relació entre companys a l'hora de fer l'adaptació curricular ha de ser col·laborativa i en

cap cas «donar consells» a l'altre o dir-li «el que ha de fer», que es dedueix de la relació especialista-usuari (HANKO, 1998, p. 176). La tasca del professor de suport a l'hora de fer les adaptacions curriculars no és donar receptes, tampoc, com sol passar, analitzar i reflexionar sobre la pràctica sense més ni més, en virtut de la creença segons la qual les solucions vindran per si soles només perquè hi hem reflexionat.

No hauríem d'oblidar que, en realitat, fer i posar en pràctica les adaptacions curriculars implica un canvi substantiu en l'estructura relacional dels professors, en què haurien de predominar unes relacions personals entre els docents basades en la disponibilitat, la sensibilitat i el desig de millora. Coordinar-se requereix l'obertura i la permeabilitat dels actors, que han de permetre i afavorir l'establiment de processos de canvi individuals i institucionals, i difuminar les línies divisòries entre qui fa el suport i qui rep el suport, entre qui és suport i qui és tutor, atès que tots han de participar en aquest procés com a actors i com a receptors d'ajuda simultàniament, sense dissoldre la funció que cadascú té a l'escola.

Vistes així les coses, tots els professors són conscients de les seves limitacions i les llacunes professionals, i accepten aquesta realitat com un desafiament professional i no com una excusa per a la paràlisi. Això hauria de comportar una actitud susceptible i atenta als desafiaments i perplexitats que porta inherent la pràctica en la diversitat, a l'aguait de les complexitats que es plantegen, entenent que poden ser superades si s'ajunten esforços i voluntats i s'utilitza el cabal de coneixements propis sorgits des de l'experiència professional i que es compartiran en comú.

El professor de suport, entès així, és un agent promotor actiu —encara que no l'únic, ni necessàriament el protagonista— d'una nova relació entre professors que percep la cultura de la diversitat, de la institució escolar i de les funcions dels seus membres com un projecte col·lectiu, la finalitat última del qual persegueix el canvi gradual de l'escola en la seva totalitat. El professor de suport és un professional del canvi educatiu i per al canvi educatiu, que l'assisteix amb altres companys, que s'enfronta colze a colze amb els altres a situacions singulars, i que delimita problemes sovint força imprevistos i necessitats que exigeixen respostes complexes adaptades, gairebé mai senzilles ni bones d'entendre per als mateixos protagonistes.

Ningú no nega les enormes dificultats que es deriven d'aquest plantejament, en situar un cercle de persones treballant conjuntament en la resolució compartida de problemes. És una tasca feixuga i complexa per diversos motius. El primer, perquè no estem parlant d'altra cosa que de situar en una òrbita de relació persones amb sensibilitats, maneres de pensar i d'entendre l'escola òbviament diferents. En segon lloc, perquè treballar conjuntament és un aprenentatge que exigeix temps, voluntat de canvi, implicació personal i esforçar-se per dissociar el que és personal del que és professional. Si a això afegim l'aïllament professional a què sovint estan sotmeses les pràctiques dels mestres i la fluctuació en les plantilles del professorat als centres públics, s'haurà d'arribar a la conclusió que tot plegat no resulta una empresa fàcil. Tenim prou experiència de l'àrdua tasca que suposa el funcionament dels equips departamentals, de les reunions de coordinació de cicle, dels claustres docents, sovint amb una soterrada xarxa d'enemistats i recels mutus arrelats en el temps, que després es reflecteixen en el quefer diari i en les pràctiques d'aula.

És obvi que *parlar de diversitat* no és el mateix que *practicar la diversitat*, no cal dir-ho. Si la major part del professorat de qualsevol centre és unànime pel que fa a la valoració dels beneficis que la diversitat en la seva etapa filosòficopedagògica ha dut a les escoles (JURADO i SANAHUJA, 1997, p. 105-106), s'ha de reconèixer que el seu desenvolupament pràctic introdueix un motiu d'incomoditat que la devalua, en constatar-se les complexitats que se'n deriven.

La supervivència implícita en la intervenció del mestre de suport de determinades pràctiques de caràcter terapèutic-rehabilitador-preventiu-individual camuflades sota un llenguatge pedagògic *reformista* té, en les adaptacions curriculars, el seu exponent més explícit i manifest. El professor de suport viu el seu treball sovint a mercè d'una permanent sensació d'incapacitat o d'incertesa en haver d'atendre les múltiples demandes presentades pels altres professors, aïllats i sols en claustres amb plantilles de professorat nombroses, que veuen cada nen com un problema i recórrer al professor de suport com la solució (MUNTANER, 1998). Els professors de suport i els tutors mantenen idees diferents sobre les necessitats que s'han d'aten-

dre (LÓPEZ GUERRERO, 1991), i fins i tot en determinades circumstàncies no és gens estrany que els professors de suport no siguin ben rebuts dins les aules, fet que es posa molt en relleu a secundària (WILLIAMSON, 1989; PARRILLA, 1990, citats a PARRILLA, 1996, p. 95). En aquestes circumstàncies, malauradament molts mestres de suport acaben reduint la seva tasca al treball directe de reforç acadèmic amb els nens fora de l'aula ordinària, i limiten la intervenció pseudoterapèutica a aquells nens que estan diagnosticats, que presenten les dificultats més greus i que reclamen una intervenció prioritària.

Paral·lelament, alguns estudis sobre el treball del mestre de suport i els tutors sobre les adaptacions curriculars, posen de manifest una certa contradicció entre les propostes curriculars adaptades i les modalitats de suport elegides. Se subratlla la dificultat per establir qui, quan i com es treballarà, amb quins nens i de quina manera, amb quins materials, com s'adaptaran activitats, en funció de quins objectius, en quins llocs i amb quins agrupaments; com es coordinarà tot sense que aquest suport específic no suposi empobrir l'aprenentatge del nen o limitar-lo, o que es generi sense pretendre-ho un currículum paral·lel (ROSSELLÓ, 1999). El que es posa de manifest, en fi, és la inexistència d'un aclariment real del rol del suport en una pràctica inestable i sense referents professionals (O'HAMLON, 1988, WILLIAMSON, 1989, PARRILLA, 1990, citats a PARRILLA, 1996, p. 95; GARCÍA, 1995; ROSSELLÓ, 1999).

Thomas (1992)¹, citat a Parrilla (1996, p. 95), rastreja diverses investigacions sobre els tipus diferents de problemes amb què s'enfronten els professors de suport en la seva feina a les escoles:

Tot plegat acaba reflectint en molts casos un plantejament terapèutic segregador amb un currículum paral·lel dintre del mateix centre. Així, l'adaptació curricular, com a eix vertebrador de l'acció integradora, no compleix la funció per a la qual fou concebuda, i apareixen — tot i que no sempre — dificultats entre el suport i els tutors (WILLIAMSON, 1989; FERGURSON, 1982; NEWTON, 1988; DE VITA, 1990), tret de Thomas, (1992), citat a Parrilla (1996, p. 95). Subsidiàriament a aquest fet, no hi ha estratègies per elaborar recursos didàctics i materials curriculars adaptats, sobre qui i com aplicar-los (CARRERAS, 1999).

1. THOMAS, G. (1992). *Effective classroom Teamwork. Support or intrusion?* Londres: Routledge.

TIPUS DE DIFICULTATS

Els professors de suport no són ben acceptats a l'aula (WILLIAMSON, 1989; PARRILLA, 1990)

Els professors de suport i els tutors mantenen idees diferents sobre les necessitats (O'HAMLON, 1988; WILLIAMSON, 1989; WILSON, 1989; LÓPEZ GUERRERO, 1993)

Nous rols poc clars. Indefinició professional (O'HAMLON, 1988; WILLIAMSON, 1989; PARRILLA, 1990)

Manca de temps per negociar rols, per treballar en grup (WILLIAMSON, 1989; FERGURSON, 1982; NEWTON, 1988; DE VITA, 1990)

Inhibicions personals per comportar-se com s'és (BINES, 1986)

Visions alienants diferents sobre el suport (O'HAMLON, 1988)

Font: Adaptació pròpia de la graella de Thomas (1992), citat a Parrilla (1996, p. 95)

Algunes consideracions finals sobre l'estratègia

De tot el que s'ha afirmat fins ara, creiem que no hi cap dubte que, actualment, les possibilitats que s'obren amb l'adopció d'aquesta estratègia d'adequació curricular no s'aprofiten convenientment a les escoles. Efectivament, a la pràctica la realització de les adaptacions curriculars es veu com un requisit burocràtic, la finalitat del qual sovint té més a veure amb un pesat compliment expeditiu, i no tant com una proposta de trobada col·laborativa que permeti replantejar, entre els professors, models educatius i processos d'ensenyament i aprenentatge coherents amb la diversitat.

Estem convençuts que entre els docents no es posa en dubte l'estratègia; és a dir, no es discuteix si ACI sí o si ACI no, sinó més aviat com fer-la viable a la pràctica atesa la complexitat del model utilitzat fins ara. Constatarem que no s'ha arribat encara a un ús ajustat de l'estratègia, des de les possibilitats que s'obren amb l'adopció d'aquest enfocament, i per això cal esperar a desenvolupar l'adaptació curricular de manera que s'allunyi de la rigidesa, de la complicació tècnica o de la informació vàcua. En definitiva: que sigui realment un instrument útil, i no una cosa *que toca fer*. A manera de síntesi, proposem aquestes reflexions:

- a) L'adaptació curricular s'ha de plantejar fonamentalment com una estratègia que ha de servir perquè augmenti la col·laboració entre els professors. Ha de ser l'eina amb què es pugui generar un procés de canvi de les estructures de relació entre els mestres que permeti entendre la diversitat com una cosa de tothom. Si l'adaptació no serveix per aquest objectiu principal, haurem perdut una bona
- na ocasió per fer avançar l'escola i l'actitud dels mestres a fer el pas de *parlar de diversitat a practicar la diversitat*.
- b) Un cop dit això, la pregunta que cal fer és com s'ha de detectar amb exactitud l'ajuda global que es dona a un alumne amb necessitats educatives especials, per atenuar o reduir al màxim aquestes necessitats. L'objectiu de l'adaptació curricular és deixar de fer-se prioritària; preveure l'hora en què aquesta modalitat de suport deixarà de ser necessària en el nen autònom. En conseqüència, l'estratègia solament tindrà sentit en la mesura que el seu ús garanteixi una millora de l'atenció educativa de tots els alumnes i especialment per a aquells les necessitats educatives dels quals els suposen un desajustament escolar important i un factor discriminador potent, per eliminar progressivament aquesta modalitat de suport en el decurs del temps.
- c) L'estratègia ha de servir per a un millor ajustament del currículum per tots els nens i no únicament per a uns quants. Des d'aquesta constatació, tots els esforços dels professionals que han de col·laborar plegats en la seva realització i implementació han d'anar dirigits a facilitar aquesta resposta educativa amb rigor per a la millora de la qualitat educativa d'aquests alumnes i eventualment per al conjunt del grup escolar que se'n beneficiï.
- d) L'avaluació de la competència curricular del nen ha de servir per constatar fets i generar canvis sobre propostes d'intervenció eminentment pràctiques. Recollir informació i no utilitzar-la no serveix per gairebé res. Per això, cal iniciar el disseny de l'adaptació curricular partint d'una àmplia, sistematitzada i rigorosa avaluació del subjecte i del seu entorn

com a factors determinants en el procés configurador d'aprenentatge. Però aquesta avaluació, que, amb caràcter continu, ha de tenir incidència en l'anàlisi exhaustiva i qualitativa dels factors extrínsecs i intrínsecs del fenomen d'aprendre, ha de servir per prendre decisions en coherència amb el coneixement de les necessitats educatives especials que s'extreguin de la valoració psicopedagògica. El coneixement d'aquesta competència curricular ha de servir per saber què sap i com ho sap, quins en són els seus esquemes previs des dels quals proposar nous aprenentatges.

- e) Del que s'ha dit es dedueix que és necessari conèixer a fons com aprèn el subjecte amb necessitats especials i avaluar el context en què es fan paseses. Aquesta avaluació del subjecte i de l'entorn ha de servir per constatar les seves necessitats educatives: necessitats sobre capacitats bàsiques, necessitats sobre àrees curriculars i necessitats referides al seu entorn d'aprenentatge. Ens sembla que cal insistir en aquest aspecte, atès que des d'alguns estudis realitzats es confirma que una part gens menyspreable de necessitats especials de determinats subjectes escolaritzats s'han originat, en gran mesura, a causa de factors com ara una concreció inadequada del tercer nivell curricular, una adequació deficient de la programació curricular d'aula a la realitat del grup o a un ajustament metodològic incorrecte del docent a l'hora de respondre a la diversitat (CARRERAS, 1998a).
- f) Finalment, cal ser realista i pragmàtic a l'hora de plantejar-se l'adaptació curricular, de manera que en la seva elaboració es garanteixi la consecució d'uns *èxits mínims* per al nen, sense que això vulgui dir en absolut reduir-ho tot a un *currículum de mínims*, en el sentit que adverteix Garcia (1993, p. 131). Volem dir que el que s'exposa a l'adaptació curricular per escrit ha de ser materialitzable i aplicable, i que cal evitar proposar intencions educatives per a les quals es necessiten mitjans materials, humans o temporals que no estan disponibles de cap de les maneres.

puesta de colaboración». Dins M. LÓPEZ MELERO i F. GUERRERO (coords.), *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*. Actas VII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, p. 17-25.

- ARNÁIZ, P. i GRAU, S. (1997). «Las adaptaciones curriculares en Secundaria». Dins A. SÁNCHEZ i J. A. TORRES (coords.), *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Fundamentos. Madrid: Pirámide, vol. 1, p. 275-292.
- BELMONTE NIETO, M. (1998). *Atención a la diversidad. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Mensajero, vol. 1.
- BUENO, J. (1994). «Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales». *Revista de Educación Especial*, núm. 18.
- BUSQUETS, R. i TARIN, I. (2000). «Aplicación de una estrategia de adaptación curricular a una alumna con dificultades de aprendizaje». Dins A. MIÑAMBRES i G. JOVÉ (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, p. 383-389.
- CALVO, A. i MARTÍNEZ, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española, p. 27-42.
- CARRERAS, F. (1998a). «Respuestas a las necesidades educativas especiales: el caso de los alumnos con dotación excepcional». A J. C. LÓPEZ i J. R. MANZANO (coords.), *Respuestas Educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Saragossa: Mira eds, p. 301-310.
- CARRERAS, F. (1998b). *Las adaptaciones curriculares en España: un modelo de apoyo interprofesional en la escuela*. Actas II Congreso Nacional Educación Especial. Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, p. 3-5.
- CARRERAS, F. (1998c). «Adaptación curricular individualizada: el análisis de tareas como instrumento eficaz para la evaluación del nivel de competencia». *Educació i Cultura*, núm. 11, p. 201-219.
- CARRERAS, F. (1999). *Introducción al modelo colaborativo interprofesional. Fundamentos y valoración sobre sus posibilidades de aplicación en primaria*. Memòria d'Investigació. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
- CUOMO, N. (1992). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

Referències bibliogràfiques

- ARNÁIZ, P. i ILLÁN, N. (1991). «La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una pro-

- GAIRÍN, J. (1998). «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad». *Educación*, núm. 22-23, p. 239-267.
- GALLEGU GIL, D. i ALONSO GARCIA, C. M. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. i GÓMEZ TORRES, M. J. (1998). «Una visión crítica de las adaptaciones curriculares». Dins R. PÉREZ (coord.), *Educación y Diversidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, vol. 1, p. 103-125.
- GARRIDO ARNAIZ, P. (1995). «La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con NEE». *Revista de Educación Especial*, núm. 20.
- GINÉ, C. i RUIZ, R. (1994). «Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro». Dins A. MARCHESI; C. COLL i J. PALACIOS (comp.). *Desarrollo psicológico y educación III*. Madrid: Alianza, cap. 9.
- GINÉ, C. (1997). «L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs». *Revista Suports*, tardor 1, p. 1-9.
- GÓMEZ, P.; BUADES M. PÉREZ, A. i RIQUELME C. (1993). «Adaptaciones curriculares individualizadas». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 212, p. 40-44.
- GRADEN, J. i BAUER, A. (1999). «Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas». Dins S. STAINBACK i W. STAINBACK, (coords.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 103-117.
- HANKO, G. (1998). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, L. ET AL. (1990). «Professional collaboration». *Teaching Exceptional Children*, p. 9-11.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- JURADO, P. i SANAHUJA, J. M. (1997). «La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones». *Educación*, núm. 21, p. 105-114.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (1988). *Building a Professional Culture in School*. Nova York: Teachers College Press.
- LOPEZ GUERRERO F. (1991). *Teorías implícitas, planificación y tarea de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo*. Tesis doctoral. Anuario Iberoamericano de Investigación en Educación Especial, núm. 99. Madrid: CEPE, p. 89-126.
- MEC (1992). *Las Adaptaciones curriculares*. Cajas Rojas. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MUNTANER, J. J. (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.
- MURILLO, P.; GANDUL, M. i PÉREZ, M. (1996). «La colaboración entre profesores para atender a la diversidad». Dins A. PARRILLA, *el apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, p. 157 i ss.
- ORCASITAS, J. R. (1999). «Diversidad y educación: el futuro es ya, mestizo». *Revista de educación especial*, núm. 25, p. 101-109.
- PARRILLA, A. (1994). «Currículum y Diversidad Educativa: Un modelo holístico de Diseño y Desarrollo de las Adaptaciones Curriculares». Dins P. MURILLO ET AL. (eds.), *Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Alcalá de Guadaira, p. 99-112.
- PARRILLA, A. (1996). *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, p. 139-168.
- PARRILLA, A. (1997). «La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo». *Educación*, núm. 21, p. 36-65.
- PARRILLA, A. i DANIELS, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PUIGDELLIVOL, I. (1996). *Programació d'aula i adequació curricular*. Barcelona: Graó, p. 57-106.
- RUIZ, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Colección Educación y Futuro. Barcelona: Cincel-Kapelusz, núm. 4.
- RUIZ, R. (1994). *Adaptacions curriculars individualitzades (ACI) per a alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats: propostes des d'una perspectiva inclusiva*. Tesis doctoral. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- 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». *Revista Suports* núm. 1, p. 45-53.
- RUIZ, R. PUJOLÀS, P. RIERA, G. i PEDRAGOSA, O. (2000). «Anàlisi de pràctiques educatives vinculades amb les adequacions curriculars individualitzades (Estat actual d'una recerca sobre les ACI a Catalunya)». Dins A. MIÑAMBRES i G. JOVÉ (coords.), *La atención a*

- las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, p. 645-650.
- ROSSELLO, M. R. i MUNTANER, J. J. (1997). «Las adaptaciones curriculares individualizadas». Dins A. SÁNCHEZ i J. A. TORRES (coords.), *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Fundamentos. Madrid: Pirámide, vol. I, p. 263-273.
- ROSSELLO, M. R. (1999). *Les adaptacions curriculars individualitzades com estratègia de canvi i procés de millora. Un estudi de casos*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- ROSSELLO, M. R. i DE LA IGLESIA, B. (2000). «L'adaptació curricular individualitzada com a eina de comunicació interprofessional». Dins A. MIÑAMBRES i G. JOVÉ (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, p. 637-644.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). «¿Qué organización escolar?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 172, p. 24-27.
- TORRES, J. A. (2000). «Estructuras de apoyo para atender a la diversidad: el desarrollo colaborativo como estrategia de innovación». Dins A. MIÑAMBRES i G. JOVÉ (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, p. 351-365.
- VERDUGO, M. i RODRÍGUEZ, S. (1988). «Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de Educación especial». *Revista de Educación Especial*, núm. 3.

Ferran Carreras Tudurí és professor associat de bases psicopedagògiques de l'educació especial a la Universitat de les Illes Balears i professor de suport a la diversitat a diferents escoles de primària i secundària de Mallorca des del 1995.
