

Actisi Associació

Ensenyar a aprendre

Mòdul 2



www.actisi.cat

Versió: abril de 2018



Índex

Mòdul 2. Diversitat de l'alumnat.....	3
Diversitat de l'alumnat.....	5
Estils individuals d'aprenentatge i pensament.....	6
Intel·ligències múltiples.....	10
Estudiants amb talent i altes capacitats.....	13
Estudiants amb necessitats educatives especials.....	17
Responsabilitats dels professors envers els estudiants amb discapacitats..	19
Categories de discapacitat - i les seves ambigüitats.....	24

Mòdul 2. Diversitat de l'alumnat

Mai no ensenyo als meus alumnes. Solament provo de proporcionar-los les condicions en què podran aprendre.

Albert Einstein.

Aquest mòdul està basat en els llibres i documents següents:

- Kelvin Seifert and Rosemary Sutton. *Educational Psychology*. 2009. Llicència *Creative Commons Attribution 3.0 License*. Podeu trobar-ne el text original a l'enllaç: <http://home.cc.umanitoba.ca/~seifert/EdPsy2009.pdf>
- Rice University. *Psychology*. Llicència *Creative Commons Attribution 4.0 International License*. Podeu trobar-ne el text original a l'enllaç: <http://cnx.org/content/col11629/1.5>
- *Beginning Psychology*. Llicència *Creative Commons Attribution 3.0*. Podeu trobar-ne el text original a l'enllaç: <http://2012books.lardbucket.org/>
- Michael Orey. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Llicència *Creative Commons Attribution 3.0 License*. Podeu trobar-ne el text original a l'enllaç: <http://epltt.coe.uga.edu/>



Diversitat de l'alumnat

Et diré això: Hi ha algunes persones i, després, n'hi ha altres!

Anna Harris

Anna Harris era l'àvia de Kelvin Seifert, així com una mestra d'escola de 1910 a 1930. Ella solia fer comentaris, com el de dalt, que sonava estrany, però que també contenia un gra de saviesa. En aquest cas la seva observació fa un bon tema per a aquest capítol i, fins i tot, per a l'ensenyament en general. Els estudiants difereixen en una multitud de formes, tant individualment com per pertànyer a famílies, comunitats o grups culturals. A vegades les diferències poden fer que l'ensenyament a l'aula sigui més desafiant, però altres vegades, com suggereix Anna Harris, simplement enriqueixen la vida a l'aula. Per ensenyar bé als estudiants, necessitem entendre les formes importants en què difereixen entre ells, i quan o com les diferències realment importen per a la seva educació. Aquest mòdul ofereix una mica d'aquest enteniment i suggereix com usar-lo per fer que l'aprenentatge sigui efectiu i agradable per a tots.

Per conveniència, farem una distinció important entre les diferències entre individus i les diferències entre grups d'estudiants. Com el terme implica, les diferències individuals són qualitats que són úniques. Només una persona els té alhora. La variació en el color dels cabells, per exemple, és una diferència individual. Tot i que algunes persones tenen gairebé el mateix color de cabell, no hi ha dues persones que siguin exactament iguals. Les diferències de grup són qualitats compartides per membres d'un grup o comunitat identificable, però no



compartides per tots en la societat. Un exemple és el paper de gènere: per bé o per mal, una part de la societat (els homes) és percebuda de manera diferent i s'espera que es comporti una mica diferent d'una altra porció de la societat (les dones). Distingir entre diferències individuals i grupals és convenient, però una mica arbitrari. Els individus amb qualitats similars, però no obstant úniques, s'agrupen de vegades per certs propòsits, i els grups inusualment contenen molta diversitat individual dins d'ells. Si ens agrada jugar a futbol i tenim una mica de talent per a això (una qualitat individual), per exemple, podem acabar com a membre d'un equip de futbol o club (un grup definit pel desig i la capacitat de jugar a futbol comú dels membres). Però, malgrat que tothom en l'equip encaixa en un tipus de perfil de jugador de futbol determinat en algun nivell, els membres individuals probablement variaran en el nivell d'habilitat i motivació. El grup, per la seva pròpia naturalesa, pot enfosquir aquests signes d'individualitat.

Per començar, llavors, veiem diverses diferències que normalment es consideren individualment en lloc de basades en grups. Aquesta discussió serà necessàriament incompleta simplement perquè les diferències individuals són tan nombroses i importants en l'ensenyament que algunes d'elles requeririen un text molt més llarg.

Estils individuals d'aprenentatge i pensament

Tots nosaltres, incloent-hi els nostres estudiants, hem preferit algunes formes d'aprendre. Els mestres sovint es refereixen a aquestes diferències com estils d'aprenentatge, encara que aquest terme pot implicar que els estudiants són més consistents en totes les situacions del que realment és el cas. Un estudiant



potser voldria fer diagrames per ajudar-lo a recordar una tasca de lectura, mentre que un altre estudiant pot preferir escriure un esquema. No obstant això, en molts casos, els estudiants poden, en principi, invertir les estratègies i seguir aprenent el material: si se li demana (o potser ho requereix), el dissenyador de diagrames pot prendre notes i, en canvi, i l'apuntador pot dibuixar diagrames. Tots dos seguirien aprenent, encara que cap d'ells podria sentir-se tan còmode com quan fa servir les estratègies que prefereix. Aquesta realitat suggereix que un enfocament equilibrat «a mig camí» pot ser una bona resposta als diversos estils d'aprenentatge dels estudiants. O dit d'una altra manera, és bo per donar suport a les estratègies d'aprenentatge preferides dels estudiants quan sigui possible i apropiat, però no és necessari ni convenient fer-ho sempre. Sobretot, no és ni necessari ni possible classificar o etiquetar als estudiants d'acord amb estils d'aprenentatge aparentment fixos i després permetre'ls aprendre només d'acord amb aquests estils. Un estudiant pot preferir escoltar material nou en lloc de veure-ho i pot preferir que se li expliqui alguna cosa oralment, per exemple, en lloc de veure-ho demostrat en un vídeo. No obstant això, en alguns casos pot tolerar o, de vegades, fins i tot preferir veure-ho demostrat. A la llarga, de fet, pot aprendre-ho millor en trobar el material en tots dos sentits, independentment de les seves preferències habituals.

Dit això, hi ha evidència que les persones, incloent-hi els estudiants, difereixen en com pensen habitualment. Aquestes diferències són més específiques que els estils o preferències d'aprenentatge, i els psicòlegs, sovint, en diuen estils cognitius, que signifiquen formes típiques de percebre i recordar informació, i maneres típiques de resoldre problemes i prendre decisions. En un estil de pensament anomenat «dependència de camp», per exemple, els individus



perceben els patrons com un tot en lloc de centrar-se en les parts del patró per separat. En una tendència complementària, anomenada «independència de camp», els individus estan més inclinats a analitzar els patrons generals que no pas les seves parts. La investigació cognitiva de la dècada de 1940 fins al present ha trobat que les diferències de dependència / independència de camp són una mica estables per a qualsevol persona donada a través de situacions, encara que no completament. Algú que és dependent de camp (percep a escala global) en una situació, tendeix en una mesura modesta a percebre les coses de manera global en altres situacions. La dependència i la independència de camp poden ser importants en la comprensió dels estudiants perquè els estils afecten els comportaments i preferències dels estudiants a l'escola i a les aules. Les persones dependents de camp tendeixen a treballar millor en grups, segons sembla, ja prefereixen camps «oberts» d'estudi com la literatura i la història. Les persones independents del camp, per contra, tendeixen a treballar millor soles i a preferir estudis altament analítics com les matemàtiques i les ciències. Les diferències són només una tendència, però, i hi ha un munt d'estudiants que contradiuen les tendències. Igual que amb la noció més àmplia d'estils d'aprenentatge, els estils cognitius de dependència de camp i independència són útils per adaptar la instrucció a estudiants particulars, però la seva orientació és només aproximada. No poden ni han de ser utilitzats per «bloquejar» als estudiants a maneres particulars d'aprenentatge o per substituir les mateixes preferències i opcions expressades dels estudiants sobre pla d'estudis.

Un altre estil cognitiu és el que es representa amb la impulsivitat en comparació amb la reflectivitat. Com els noms impliquen, un estil cognitiu impulsiu és aquell en el qual una persona reacciona ràpidament però, com a resultat, fa



comparativament més errors. Un estil reflexiu és el contrari i la persona reacciona més lentament i, per tant, fa menys errors. Com és d'esperar, l'estil reflexiu semblaria millor adaptat a moltes demandes acadèmiques de l'escola. La investigació ha trobat que això és, de fet, el cas de les habilitats acadèmiques que clarament es beneficien de la reflexió, com la resolució de problemes matemàtics o certes tasques de lectura. No obstant això, algunes habilitats a l'aula o a l'escola poden desenvolupar-se millor si un estudiant és relativament impulsiu. Ser un bon participant en un grup d'aprenentatge cooperatiu, per exemple, pot dependre en part pel fet de respondre de forma espontània (és a dir, només una mica «impulsiva») als suggeriments dels altres. I ser un membre efectiu d'un equip atlètic pot dependre, per exemple, de no prendre temps per reflexionar acuradament sobre cada moviment que els seus companys d'equip fan.

Hi ha dues formes principals per utilitzar el coneixement dels estils cognitius dels estudiants. La primera i més òbvia és aprofitar els punts forts d'estil existents dels estudiants i preferències. Un estudiant que és independent del camp i reflexiu, per exemple, pot ser encoratjat a explorar tasques i activitats que són relativament analítiques i que requereixen un treball relativament independent. Un que és dependent del camp i impulsiu, d'altra banda, pot ser encoratjat per intentar tasques i activitats que són més socials o espontànies. Però una segona manera menys òbvia d'utilitzar el coneixement dels estils cognitius és fomentar un major equilibri en els estils cognitius per als estudiants que ho necessiten. Un estudiant que no té independència de camp, per exemple, pot necessitar ajuda explícita per organitzar i analitzar tasques acadèmiques clau (com organitzar un informe de laboratori en una classe de ciències). Un que ja és altament reflexiu



pot necessitar l'estímul per provar idees espontàniament, com en una lliçó creativa de l'escriptura.

Intel·ligències múltiples

Durant gairebé un segle, els educadors i els psicòlegs han debatut la naturalesa de la intel·ligència i, més específicament, si la intel·ligència és només una capacitat àmplia o pot prendre més d'una forma. Moltes definicions clàssiques del concepte han tendit a definir la intel·ligència com una sola habilitat àmplia que permet a una persona resoldre o completar moltes classes de tasques o, almenys, moltes tasques acadèmiques com la lectura, el coneixement del vocabulari i la resolució de problemes lògics i matemàtics. Existeix una evidència en la investigació d'una habilitat tan global i, la idea de la intel·ligència general, encaixa amb les creences quotidianes de la societat sobre la intel·ligència. En part per aquestes raons, una petita indústria ha crescut al voltant de les proves de la publicació de la intel·ligència, de la capacitat acadèmica, i de l'assoliment acadèmic.

Però també hi ha problemes per definir la intel·ligència com una habilitat general. Una manera de resumir els problemes és dir que la concepció de la intel·ligència com una cosa general, tendeix a posar-lo fora de la influència dels mestres. Quan se'ls veu com una habilitat única i universal, els estudiants tenen molta intel·ligència o no, i l'enfortiment de la seva intel·ligència es converteix en un repte important, o potser fins i tot impossible. Aquesta conclusió és preocupant per a alguns educadors, especialment en els últims anys, ja que els testos dels èxits escolars s'han tornat més comuns i també perquè els estudiants s'han tornat més diversos.



Però també hi ha punts de vista alternatius d'intel·ligència que representen la intel·ligència com una entitat amb múltiples formes, tan si les formes són subparts d'una sola habilitat més àmplia o són múltiples intel·ligències en el seu propi dret. Per diverses raons, aquesta perspectiva ha guanyat en popularitat entre els professors en els últims anys, probablement pel fet que reflecteix les creences de molts dels professors que els estudiants no poden simplement ser valorats al llarg d'una única escala de la capacitat, però són fonamentalment diferents i diversos.

Un dels més importants d'aquests models és la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner. Gardner proposa que hi ha vuit diferents formes d'intel·ligència, cadascuna de les quals funciona independentment de les altres. Cada persona té una barreja dels vuit habilitats (més d'una i menys d'una altra) que ajuda a constituir perfil cognitiu individual de la persona. Atès que la majoria de les tasques, incloent-hi la majoria de les tasques en les aules, requereixen diverses formes d'intel·ligència i es poden completar de més d'una manera, és possible que les persones amb diferents perfils de talents poden reeixir en una tasca igualment bé. En redactar un assaig, per exemple, un estudiant amb alta intel·ligència interpersonal, però amb una intel·ligència verbal mitjana, pot utilitzar la seva força interpersonal per obtenir una gran quantitat d'ajuda i consells dels companys de classe i el professor. Un estudiant amb el perfil oposat podria funcionar bé sol, però sense el benefici de l'ajuda dels altres. Tots dos estudiants podrien acabar els assajos de manera correcta, però per diferents raons.



Com evidència de la possibilitat de múltiples intel·ligències, Gardner cita descripcions d'individus amb talent excepcional en una forma d'intel·ligència (per exemple, en tocar el piano), però que no estan ni per sobre ni per sota de la mitjana en altres àrees. També cita descripcions d'individus amb dany cerebral, alguns dels quals perden una forma particular d'intel·ligència (com la capacitat de parlar), però en conserven altres formes. En l'opinió d'alguns psicòlegs, però, l'evidència de les intel·ligències múltiples no és prou forta per renunciar a la vista «clàssica» de la intel·ligència general. Part del problema és que l'evidència de les intel·ligències múltiples es basa principalment en anècdotes - exemples o descripcions dels individus particulars que il·lustren el model - en lloc de la informació o les dades.

No obstant això, qualsevol que sigui l'estat de les proves de la investigació, el model en si pot ser útil com una forma de què els professors pensin en el seu treball. Intel·ligències múltiples suggereixen la importància de diversificar la instrucció per tal d'honrar i per respondre a la diversitat de talents i habilitats dels estudiants. Vist d'aquesta manera, el fet de si l'esquema de classificació de Gardner és en realitat exacta o no, és probablement menys important que el fet que hi ha (o pot haver-hi) més d'una manera de ser «intel·ligent». Al final, igual que amb els estils cognitius i d'aprenentatge, pot ser que no sigui important etiquetar talents dels estudiants o fortaleces intel·lectuals. Pot ser més important simplement proporcionar un aprenentatge i un coneixement importants en diverses maneres o estils, formes que es basen en més d'una forma possible d'intel·ligència o habilitat. Un bon exemple d'aquest principi és el vostre propi desenvolupament en aprendre a ensenyar. És bo llegir llibres sobre l'ensenyament (com aquest, potser), però és millor llegir llibres i parlar amb els



companys de classe i educadors sobre l'ensenyament i obtenir-ne experiències reals a les aules. La combinació d'ambdós convida i requereix una àmplia gamma dels vostres talents i sol resultar més eficaç que qualsevol tipus d'activitat, independentment del vostre perfil d'estils cognitius o habilitats intel·lectuals.

Estudiants amb talent i altes capacitats

La idea de les intel·ligències múltiples condueix a noves maneres de pensar sobre els estudiants que tenen talents especials. Tradicionalment, el terme dotat es referia només a estudiants amb habilitats verbals inusualment altes. Les seves habilitats es van demostrar especialment bé, per exemple, en proves estandarditzades d'habilitat general o d'assoliment escolar. Més recentment, però, el significat de dotat s'ha ampliat per incloure talents inusuals en una gamma d'activitats, com ara música, escriptura creativa, o les arts. Per indicar el canvi, els educadors sovint utilitzen el terme dual dotat i talentós.

Qualitats dels dotats i talentosos

Què són els estudiants dotats i talentosos? Generalment mostren una combinació de les següents qualitats:

- Aprenen més ràpidament i independentment que la majoria dels estudiants de la seva mateixa edat.
- Sovint tenen vocabulari ben desenvolupat, així com habilitats avançades de lectura i escriptura.
- Estan molt motivats, especialment en tasques difícils.
- Es mantenen a nivells més alts de l'habitual.



Al contrari d'una impressió habitual, els estudiants que estan dotats i talentosos no són necessàriament maldestres socialment, menys saludables, o estrets en els seus interessos - de fet, tot el contrari. També provenen de tots els grups econòmics i culturals.

Irònicament, malgrat les seves evidents fortaleeses com estudiants, aquests estudiants sovint llangueixen a l'escola a menys que els mestres els puguin proporcionar més que els desafiaments del pla d'estudis habitual. Un nen d'infantil que està precoçment avançat en la lectura, per exemple, pot fer poc més progrés en la lectura si els seus professors no reconeixen i desenvolupen la seva habilitat. El seu talent pot desaparèixer efectivament de vista a mesura que els seus companys, a poc a poc, arribin al seu nivell inicial. Sense acomodació al seu nivell inusual d'habilitat o coneixement, els estudiants que són dotats o talentosos poden avorrir-se a l'escola i, al final, l'avorriment pot, fins i tot, convertir-se en problemes de comportament.

En part per aquestes raons, els estudiants que són dotats o talentosos de vegades han estat considerats com la responsabilitat de l'educació especial, juntament amb estudiants amb altres classes de discapacitats. Sovint, les seves necessitats es discuteixen, per exemple, en llibres de text sobre educació especial, juntament amb discussions d'estudiants amb discapacitats intel·lectuals, impediments físics o trastorns de conducta importants. Hi ha alguna lògica en aquesta manera de pensar sobre les seves necessitats. Després de tot, són absolutament excepcionals, i requereixen les modificacions dels programes de l'escola generalment per assolir el seu potencial ple. Però també

és enganyós ignorar les diferències evidents entre l'excel·lent talent i les discapacitats excepcionals d'altres tipus. La diferència clau està en el potencial dels estudiants. Per definició, els estudiants amb talents són capaços de treball creatiu i compromès en nivells que sovint s'acosten a adults amb talent. Altres estudiants - incloent-hi els estudiants amb discapacitats - poden arribar a aquests nivells, però no tan aviat i no amb tanta freqüència. Per tant, molts educadors pensen en els talentosos no com a exemples d'estudiants amb discapacitats, sinó com a exemples de diversitat. Com a tals no són tant la responsabilitat d'especialistes d'educació especial, com la responsabilitat de tots els mestres de diferenciar la seva instrucció.

Donar suport als estudiants talentosos i amb altes capacitats

Donar suport als dotats i talentosos, en general, implica una barreja d'acceleració i enriquiment del pla d'estudis habitual. L'acceleració implica que un nen salti un nivell, o bé el professor redissenya el pla d'estudis dins d'un grau o aula particular perquè més material sigui cobert més ràpidament. Qualsevol estratègia funciona, però només fins a cert punt: els nens que han saltat un nivell solen funcionar bé en el grau superior, tant acadèmicament com socialment. Malauradament, les classes de salt no poden ocórrer repetidament llevat que el mestre, els pares i els mateixos estudiants estiguin preparats per a viure amb grans diferències d'edat i maduresa dins de les aules individuals. En si mateix, també, no es garanteix que la instrucció en la nova aula de classe superior sigui més estimulante que en l'anterior classe de menor grau. Redissenyar el pla d'estudis també és beneficiós per a l'estudiant, però poc pràctic per fer-ho sobre una base generalitzada. Fins i tot si els professors



tinguessin temps de redissenyar els seus programes, molts estudiants no dotats quedarien endarrerits com a resultat.

L'enriquiment implica proporcionar instrucció addicional o diferent afegida a les metes i activitats habituals del pla d'estudis. En lloc de llibres en nivells de lectura més avançats, per exemple, un estudiant pot llegir una varietat més àmplia de tipus de literatura al nivell de lectura actual de l'estudiant, o intentar escriure altres tipus de literatura. En lloc d'avançar cap als tipus més difícils dels programes de matemàtiques, l'estudiant podria treballar en problemes de lògica inusual no assignats a la resta de la classe. Igual que l'acceleració, l'enriquiment funciona bé fins a cert punt. Hi ha programes d'enriquiment per ajudar els mestres que treballen amb estudiants dotats (i estalviar als mestres temps i treball de crear materials d'enriquiment ells mateixos). Ja que l'enriquiment no és part del currículum normal i oficial, hi ha el risc que es percebi com un treball extra més que com una estimulació intel·lectual, particularment si el mateix professorat no està familiaritzat amb el material d'enriquiment o no pot participar ell mateix en el material.

Òbviament, l'acceleració i l'enriquiment poden combinar-ne de vegades. Un estudiant pot saltar un grau escolar i també pot ser introduït a un interessant material «extra» en el nou nivell de grau. Una mestra pot traslladar a un estudiant a la següent unitat d'estudi més ràpid del que mou a la resta de la classe mentre que, al mateix temps, ofereix activitats addicionals no relacionades directament amb la unitat d'estudi. Per a un professor amb un estudiant dotat o talentós, però, el veritable desafiament no és simplement triar entre acceleració i enriquiment, sinó observar a l'estudiant, conèixer-lo com un



individu únic i oferir activitats i suports basats en aquest coneixement. Aquest és essencialment el desafiament de diferenciar la instrucció, cosa necessària no només pels dotats i talentosos, sinó pels estudiants de tota la classe. Com vosaltres ja us podeu imaginar, la diferenciació de la instrucció planteja reptes sobre com administrar la instrucció.

Estudiants amb necessitats educatives especials

Mireu aquestes tres persones del passat. A tots els va ser assignat un estatus marginal a la societat a causa de les creences sobre les discapacitats:

Phillis Wheatley: El 1761, una nena de sis anys va ser capturada a l'Àfrica Occidental, amb el nom de Phillis Wheatley, i venuda com a esclava a la ciutat de Boston a l'Amèrica Colonial. Quan tenia 17 anys, Phillis s'havia ensenyat a si mateixa a llegir i escriure i havia desenvolupat un amor i un talent especials per a la poesia. El seu amo era un home de negocis ric i va tractar de millorar la seva reputació publicant una antologia dels seus poemes. Malauradament, ell va topat amb la resistència d'editors perquè poca gent en aquell moment va creure que els africans fossin capaç del pensament i de la imaginació necessaris per escriure una poesia. La gent que sentia parlar de la seva poesia era escèptica i inclinada a pensar que era falsa. Amb el temps, per salvar la seva pròpia reputació, el propietari va muntar un tribunal de 18 jutges prominents - incloent-hi el governador de Massachusetts, i John Hancock, un dels signants de la Declaració de la Independència - per avaluar la capacitat mental de la dona jove.

Després d'examinar-la, els jutges finalment van decidir que la Sra. Wheatley era, al cap i a la fi, capaç d'escriure poesia.

Helen Keller: Un segle després, una nena anomenada Helen Keller va perdre la vista i l'audició com a resultat d'una malaltia durant la infància. Malgrat aquesta desgràcia, però, Helen va idear un llenguatge de signes gestuals per comunicar-se amb un tutor, i aviat va utilitzar també el braille per estudiar francès i llatí. Quan tenia deu anys, va escriure i va publicar un conte. No obstant això, igual que la Sra. Wheatley, la Sra. Keller també es va enfrontar a un escepticisme crònic i substancial sobre les seves capacitats. Prominents educadors la van acusar de plagi d'altres escrits i simplement «repetir» les idees d'altres sense entendre-les. Amb el temps, igual que amb Wheatley, es va formar un panell d'experts - tot i que aquesta vegada els membres eren experts professionals sobre discapacitats - per determinar si la Sra Keller era, en realitat, capaç d'escriure el que publicava. El panell va decidir que era realment capaç, encara que només per un estret marge (cinc jutges contra quatre).

Sue Robin: El 1978, Sue Rubin va néixer amb una discapacitat que va limitar el seu discurs a esclats desordenats de so i, ocasionalment, fent ressò de frases d'altres persones. Ella va ser etiquetada autista a causa dels seus símptomes i, suposadament, profundament endarrerida. Amb el suport i l'alè de la seva mare i altres, però, la Sue finalment va aprendre a escriure en un teclat sense ajuda. Ella va aprendre a comunicar-se eficaçment quan tenia uns 13 anys i va ser capaç d'anar a l'escola. Des de llavors, ha fet moltes presentacions sobre l'autisme en conferències i recentment ha co-editat un llibre sobre autisme, titulat Autisme: El mite de la persona sola.



Tot i que una d'aquestes persones (Phillis Wheatley) va experimentar discriminació racial i les altres dues van experimentar discapacitats físiques, vegeu una cosa que tenien en comú: els tres eren definits per la societat com discapacitats intel·lectualment. Inicialment, els seus èxits van ser descartats a causa d'estereotips i suposicions generalitzades sobre la seva incompetència inherent. Com a resultat, els tres van haver de treballar més intensament que de costum, no només per adquirir l'alfabetització en si, sinó també per demostrar que la seva alfabetització era genuïna i digna de respecte.

Des de l'època de Phillis Wheatley, la societat nord-americana ha eliminat l'esclavitud i ha progressat en la reducció de certes formes de racisme, tot i que encara queda molt per fer. El 1954, per exemple, la Cort Suprema dels Estats Units va dictaminar que les escoles públiques no podien ser segregades per raça, i, en fer-ho, reconeixien, almenys legalment, la competència intel·lectual dels afroamericans, així com l'obligació moral de la societat de proveir tots els ciutadans amb la millor educació possible. Ha trigat més temps a reconèixer els drets i les competències jurídiques de les persones amb discapacitat, però els esdeveniments i les tendències que van començar en els anys setanta estan començant a crear aquest reconeixement.

Responsabilitats dels professors envers els estudiants amb discapacitats

La legislació d'IDEA (una llei dels Estats Units del 1975, anomenada *Individuals with Disabilities Education Act*) ha afectat el treball dels mestres mitjançant la

creació de tres noves expectatives. La primera expectativa és proporcionar mètodes alternatius d'avaluació per a estudiants amb discapacitats. La segona és el d'organitzar un ambient d'aprenentatge que és com a normal o com «menys restrictiu» possible. I la tercera és participar en la creació de plans educatius individuals per a estudiants amb discapacitats.

Avaluacions alternatives

En el context dels estudiants amb discapacitats, l'avaluació es refereix a la recopilació d'informació sobre un estudiant per tal d'identificar les fortaleeses de l'estudiant i decidir quin suport educatiu especial, si s'escau, necessita l'estudiant. En principi, per descomptat, es tracta de tasques que els professors tenen per a tots els estudiants: l'avaluació és una raó important per la qual donem proves i tasques, per exemple, i per què escoltem amb atenció a la qualitat dels comentaris dels estudiants durant les discussions a classe. Per als estudiants amb discapacitat, però, aquest tipus d'estratègies tradicionals o convencionals d'avaluació sovint subestimen seriosament la competència dels estudiants. Depenent de la discapacitat, un estudiant pot tenir problemes amb (a) aguantar un llapis, (b) escoltar una pregunta amb claredat, (c) centrar-se en una imatge, (d) marcar una resposta a temps fins i tot quan ell o ella en sap la resposta correcta, (l) concentrar-se en una tasca en presència d'altres persones, o (f) respondre a una pregunta al ritme requerit per la resta de la classe. Tradicionalment, els mestres han assumit que tots els estudiants tenen aquestes habilitats o poden aprendre amb només quantitats modestes de *coaching*, estímulo i poder de voluntat. Per a molts altres estudiants, per exemple, pot ser suficient per dir alguna cosa com: «Recordeu que heu d'escoltar la pregunta amb atenció!» Per als estudiants amb discapacitat, però, un comentari com aquest



pot no funcionar i pot fins i tot ser insensible. Un estudiant amb discapacitat visual no ha de ser recordat a «mirar de prop el que estem escrivint a la pissarra»; en fer-ho, no farà que l'estudiant vegi la pissarra amb més claredat - tot i que el recordatori podria augmentar l'ansietat de l'estudiant i l'autoconsciència.

Hi ha una sèrie d'estratègies per modificar les avaluacions de maneres que tracten de ser justes i que, al mateix temps, reconeixen que el professorat, normalment, està molt enfeinat. Una d'elles és considerar complementar les tasques convencionals o proves amb els portafolis, que són col·leccions dels treballs d'un estudiant que demostren el seu desenvolupament al llarg del temps i que, en general, inclouen algun tipus de comentaris reflexius o d'avaluació l'estudiant, el mestre, o tots dos. Una altra és idear un sistema per observar l'estudiant regularment, encara que sigui breument, i informalment registrar notes sobre les observacions per a la seva posterior consideració i avaluació. Una tercera estratègia és reclutar l'ajuda dels assistents de mestres, que de vegades són presents per ajudar a un estudiant amb una discapacitat. Un assistent, sovint, pot fer una breu prova o activitat amb l'estudiant, i després informar-ne i discutir-ne els resultats amb el professor responsable de la classe.

Si reflexionem sobre aquestes estratègies, podem adonar-nos que, de vegades, poden crear problemes sobre l'equitat. Si un estudiant amb una discapacitat demostra competència d'una manera, però altres estudiants en demostren una altra, ¿haurien de rebre una nota similar? D'altra banda, ¿és just per a un estudiant obtenir una nota inferior perquè l'estudiant no en té l'habilitat (com una audició normal) que els mestres no poden, en principi, cada vegada

ensenyar? Aquestes qüestions ètiques són legítimes i importants i cal considerar-les amb molt més detall.

Ambient menys restrictiu

La legislació d'IDEA demana que els estudiants amb discapacitats es troben en l'ambient menys restrictiu (o LRE *least restrictive environment*), definit com la combinació d'ajustos que involucren l'estudiant amb salons de classes regulars i programes escolars tant com sigui possible. La combinació precisa es determina per les circumstàncies d'una escola en particular i de l'estudiant. Un nen d'infantil amb una discapacitat cognitiva lleu, per exemple, pot passar la major part del temps en una classe regular de jardí d'infants, treballant al costat dels companys de classe sense discapacitats i jugant amb ells i depenent d'un assistent de mestre per obtenir ajuda quan sigui necessari. Un individu amb una discapacitat similar a l'escola secundària, però, podria ser assignat principalment a classes especialment dissenyades per als estudiants lents, però no obstant això participar en algunes activitats de tota l'escola juntament amb estudiants no discapacitats. La diferència en LRE podrien reflectir les percepcions de la dificultat que hi ha per modificar el pla d'estudis en cada cas dels mestres. Amb raó o sense, els professors tendeixen a considerar l'adaptació com més difícil en els nivells de grau «superiors». De la mateixa manera, un estudiant amb una discapacitat que és estrictament física podria passar pràcticament tot el seu temps a les classes regulars durant la seva carrera escolar. En aquest cas, l'ajust del pla d'estudis no seria un problema.

Per a vosaltres, la política que afavoreix l'ambient menys restrictiu vol dir que si continueu ensenyant durant prou temps, és molt probable que trobeu un



estudiant amb una discapacitat en una o més de les vostres classes, o almenys tenir-ne un en una activitat relacionada amb l'escola per a la qual vosaltres en sigueu els responsables. També significa que les necessitats educatives especials d'aquests alumnes seran molt sovint el «més suau». Estadísticament, les formes més freqüents de necessitats especials són les discapacitats d'aprenentatge, que són deficiències en aspectes específics de l'aprenentatge, i especialment de la lectura. Els problemes d'aprenentatge representen aproximadament la meitat de totes les necessitats educatives especials - tant com tots els altres tipus de discapacitats juntes. Una mica menys comuns són els trastorns de la parla i el llenguatge, les discapacitats cognitives i els trastorns per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (o ADHD).

Pla educatiu individual

La tercera manera en què la legislació d'IDEA i els enfocaments educatius actuals afecten els mestres és exigint que els mestres i altres professionals desenvolupin un pla d'educació individual (PEI) per a cada estudiant amb discapacitat. El pla és creat per un equip de persones que coneixen les fortaleeses i necessitats de l'estudiant. Com a mínim inclou un o més mestres, un mestre d'educació especial, i els pares o tutors de l'estudiant. A vegades, també, l'equip inclou un administrador de l'escola (com un sotsdirector) o altres professionals de fora de l'escola (com un psicòleg o metge), depenent de la naturalesa de la discapacitat del nen. Un PEI pot tenir moltes formes, però sempre descriu les fortaleeses socials i acadèmiques actuals de l'estudiant, així com les seves necessitats socials o acadèmiques. També especifica metes o objectius educatius per a l'any següent, s'enumeren els serveis especials que es rebran, i descriu com s'avaluarà el progrés cap a les metes al final de l'any.



Si vosaltres teniu un estudiant amb un PEI, es pot esperar dues conseqüències per a l'ensenyament. La primera és que heu de fer plans definitius i clars per a l'estudiant, i per posar aquests plans per escrit. Aquesta conseqüència no vol dir, per descomptat, que no podeu aprofitar esdeveniments inesperats o espontanis a l'aula i per tal d'enriquir el pla d'estudis. Però sí que vol dir que un programa educatiu per a un estudiant amb una discapacitat no pot consistir només en l'inesperat o espontani. La segona conseqüència és que no s'ha d'esperar per construir un pla d'educació vosaltres sols, com es fa comunament en la planificació dels programes regulars de classe. Quan es tracta dels estudiants amb discapacitat, cal planificar com a part d'un equip. Treballar amb altres assegura que tots els que estan preocupats per l'estudiant tenen una veu. També fa que sigui possible millorar la qualitat dels PEI, posant en comú les idees de moltes fonts - fins i tot si, com és d'esperar, demana als professionals un esforç per comunicar-se amb claredat i cooperar amb respecte envers els membres de l'equip amb per tal de servir a un estudiant de la millor manera possible.

Categories de discapacitat - i les seves ambigüitats

Fins ara hem dit molt sobre per què la inclusió ha arribat a ser important per als professors, però no molt sobre la naturalesa real de la discapacitat dels estudiants. Dir-ho simplement, discapacitats és inherentment ambigu. Anomenar i descriure «tipus» de discapacitats implica que les discapacitats són relativament fixes, estable, i diferent, com diferents tipus de fruites o verdures. Com molts professors descobreixen, però, la realitat és una mica diferent. El comportament i les qualitats d'un estudiant en particular amb una discapacitat poden ser difícils de classificar. L'estudiant pot tenir problemes no només per la



discapacitat, sinó també per les experiències comunes a tots els estudiants, amb discapacitat o sense. Qualsevol discapacitat en particular, d'altra banda, planteja més problemes en algunes situacions que en altres. Un estudiant amb una dificultat per a la lectura pot tenir problemes en una classe d'arts del llenguatge, per exemple, però no en una classe d'educació física. Un estudiant amb una discapacitat auditiva pot tenir més problemes per sentir un tema que no li agrada en comparació amb un que li agrada. Com que les descripcions oficials de tipus o categories de discapacitat passen per alt aquestes complexitats, correm el risc d'estereotipar a les persones reals a les quals s'apliquen. Fins i tot les simplificacions poden no ser un problema greu si els estereotips resultants són positius – a la majoria de nosaltres no li importaria ser anomenat un «geni», per exemple, tot i que la descripció no sempre és certa. Els estereotips sobre discapacitat, però, solen ser estigmatitzant, i no positius.

Tot i així, les categories de discapacitat serveixen propòsits útils, donant als mestres, pares i altres professionals d'un idioma o marc de referència per parlar de discapacitat. També poden ajudar els educadors a l'organització dels serveis especials de suport per als estudiants, ja que un estudiant ha de tenir una necessitat nomenable i identificable si els professionals els han de proporcionar ajuda. Per tant, les autoritats educatives han seguit utilitzant categories (o etiquetes) per classificar les discapacitats, malgrat que expressen la seva contínua preocupació per si aquesta pràctica perjudica l'autoestima dels estudiants. Per als mestres, la millor estratègia pot ser simplement entendre com es defineixen les categories de discapacitat, mantenint al mateix temps les seves limitacions en ment i estar disposats a explicar les seves limitacions (amb

 molt de tacte, és clar) als pares o altres persones que utilitzen les etiquetes de forma inadequada.

Dit això, analitzem amb una mica més de detall la forma més freqüent de necessitats especials. Aquestes discapacitats s'engloben dins la categoria de les dificultats d'aprenentatge

Dificultats d'aprenentatge

Una discapacitat d'aprenentatge (o DA) és un trastorn específic de l'aprenentatge acadèmic que interfereix amb un aspecte específic del treball escolar i que redueix significativament el rendiment acadèmic d'un estudiant. Una DA es mostra com una important discrepància entre la capacitat d'un estudiant i alguna característica del rendiment acadèmic: l'estudiant pot retardar-se en lectura, escriptura, escoltar, parlar, o fer matemàtiques, però no en tots ells alhora. Un problema d'aprenentatge no es considera una discapacitat d'aprenentatge si es deu a deficiències físiques, sensorials o motores, o de deteriorament intel·lectual generalitzat (o retard mental). Tampoc és una DA si el problema d'aprenentatge realment reflecteix els desafiaments d'aprendre la llengua vehicular de l'escola com a segona llengua.

Les dificultats d'aprenentatge genuïnes són els problemes d'aprenentatge que queden després que les altres possibilitats es comptabilitzen o en queden excloses. Una DA es refereix a una àrea bastant específica d'aprenentatge acadèmic. Un estudiant pot ser capaç de llegir i calcular prou bé però, per exemple, no ser capaç d'escriure.



Les DA són, de bon tros, la forma més comuna de necessitat educativa especial, que representen la meitat de tots els estudiants amb necessitats especials. Els estudiants amb DA són tan comuns, de fet, que la majoria dels professors es troben amb regularitat almenys un per classe en qualsevol any escolar, sense importar el nivell de grau que ensenyen.

La definició de discapacitat d'aprenentatge

Amb tants estudiants identificats per tenir problemes d'aprenentatge, no és d'estranyar que el terme en si mateix es converteix en ambigu en el veritable sentit de «tenir molts significats». Les característiques específiques de les DA varien considerablement. Qualsevol dels següents estudiants, per exemple, es pot identificar per tenir una discapacitat d'aprenentatge, en el supòsit que no tenen una altra malaltia, condició o circumstància per donar compte del seu comportament:

- Albert, estudiant de tretze anys, té dificultats per a resoldre problemes d'aplicació que llegeix, però pot resoldre'ls fàcilment si els sent per via oral.
- Bill, també de tretze anys, té el problema invers: pot resoldre problemes només quan ell pot llegir-los, no quan els sent.
- Carole, alumne de deu anys, fa constantment errors quan llegeix en veu alta material de text, ja sigui deixant de banda les paraules, l'addició de paraules, o la substitució de les seves pròpies paraules per al text imprès.
- Emily, de dotze anys, té una lletra terrible; les seves lletres varien en grandària i trontollen per tota la pàgina, com una alumna de sis o set anys.

- Denny llegeix molt lentament, tot i que té deu anys. La seva comprensió pateix com a resultat, perquè a vegades s'oblida del que ha llegit al començament d'una oració en el moment en què arriba al final.
- Granat, de dotze anys, té una ortografia que hauria de ser anomenada «inventiva», tot i que ha practicat convencionalment ortografia correcta més que no pas d'altres estudiants.
- Harmin, de quinze anys, té una particular dificultat per desxifrar les paraules i les lletres individuals si no hi està familiaritzat.
- Irma, de setze anys, afegeix els números de diversos dígit, com si fossin números d'un sol dígit enganxats entre si: $42 + 59$ és igual a 911 ($4+5=9$ i $2+9=11$) en lloc de 101, tot i que $23 + 54$ és igual a 77 ($2+5=7$ i $3+4=7$) correctament.

Amb tantes expressions de DA, no és estrany que els educadors de vegades no estiguin d'acord sobre la seva naturalesa i sobre el tipus d'ajuda que els estudiants necessiten com a conseqüència. Aquesta controvèrsia pot ser inevitable perquè les DA, per definició són problemes d'aprenentatge sense un origen específic. Hi ha, però, bones notícies, a partir d'aquest estat de coses, en què s'obre el camí per a tractar una varietat de solucions per ajudar els estudiants amb problemes d'aprenentatge.