

El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques

Carles Monereo i Font*

1. Models psicopedagògics i diversitat escolar

Nicholas Humprey en el seu llibre *Consciousness Regained* (1983) explica com l'home hàbil de la prehistòria va haver de convertir-se en un *homo psychologicus* quan es va veure obligat a descobrir els objectius i les intencions que portaven els altres a actuar d'una determinada manera, mitjançant la interpretació de senyals externs, o de la seva mancança, i endevinant les experiències i els coneixements previs de cadascú, per tal d'anticipar-se a les seves reaccions i sobreviure.

Dins l'àmbit de la psicologia sabem que quan interaccionem amb un altre, no ho estem fent d'una manera equànime, «objectiva», distanciació, sinó que ens dirigim al **model cognitiu** que ràpidament hem elaborat de l'altre (que sap/no sap, que pot/no pot entendre, a quins valors/actituds respon...), primer a partir de senyals externs, i després a través de la informació, directa o inferida, que ens va arribant durant la relació, i que ens permet anar reajustant el model primigeni.

En psicopedagogia, disciplina que estudia les interrelacions i interconnexions entre els processos d'ensenyar i d'aprendre, aquest fenomen és especialment important, ja que el model cognitiu que el professor hagi elaborat dels seus alumnes determinarà, en gran manera, tant la forma en què els transmet els continguts que han d'aprendre, com les seves expectatives pel que fa al grau d'eficàcia que aconseguiran les accions pedagògiques que posa en joc. Ara per ara, ens resultaria difícil identificar amb rigor tots els factors que l'educador pren en consideració a l'hora de construir la «imatge

*Carles Monereo i Font és professor titular del Departament de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Publicacions: *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar* (1987), *Integración educativa: sistemas i tècniques* (1988), *Elaboración de Proyectos de Centro basados en la diversidad escolar* (1990).

cognitiva» dels seus alumnes, però acudint a la literatura podem afirmar que el docent parteix d'unes teories amb un diferent grau d'explicitació, encaminades a explicar per què l'infant aprèn o no aprèn, i què hauria de passar perquè el seu aprenentatge s'optimitzés.

En el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), aquest fet és especialment transcendent, ja que les decisions instruccionals que prengui l'educador, en funció del model i de les teories explicatives elaborades, tindran un efecte més tangible en comparació amb aquells estudiants que per les seves capacitats i condicions puguin aprofitar-se de situacions educatives de caire no formal i informal.

Sense oblidar l'interès que suposa l'estudi de les teories implícites que es troben a la base de la pràctica quotidiana del professor que ensenya alumnes amb NEE, (veure el respecte els interessants treballs de García Pastor, 1988, Garrido, Vásquez i Martínez, 1990; Guerrero, 1991), nosaltres dedicarem aquest primer apartat a revisar les principals teories explícites, de caràcter psicopedagògic, que durant aquest segle han remarcat determinades interpretacions, actuacions i tecnologies que han influït, directament, els centres d'interès i els avenços de la recerca en educació especial i, indirectament, postures d'entitats d'abast públic (administracions educatives, departaments universitaris, etc.) i particular (línies editorials, idearis de col·lectius específics, projectes educatius de centres escolars, etc.) pel que fa a la resposta educativa que s'ha de donar a la **diversitat escolar**.

A principis de segle, autors com Dewey, Claparede, Decroly o Montessori, posaven els fonaments d'un moviment renovador que, amb el nom **d'escola nova o escola activa**, propugnava una acció educativa centrada en els interessos i l'activitat de l'alumne. Des del nostre punt de vista (Monereo, 1988), són quatre els postulats que perfilen el model cognitiu del nen amb NEE defensat per aquest corrent:

1. El respecte pels interessos i les característiques de l'alumne facilita la motivació de l'infant envers l'aprenentatge, i l'ajuda a progressar cognitivament i, sobretot, personalment.
2. El treball en grups cooperatius (no competitius) afavoreix l'aprenentatge d'habilitats de socialització i, conseqüentment, la integració social de l'infant.
3. L'aprenentatge es potencia presentant la informació de manera globalitzada, és a dir, centrant els continguts temàtics al voltant d'experiències o fenòmens extrets de l'entorn quotidià a l'alumne, i no fragmentant artificiosament la realitat en àrees inconnexes.
4. L'alumne es troba en òptima disposició per aprendre quan s'encara activament a problemes que sent com a seus i en descobreix per ell mateix la solució.

Malgrat que tots aquests principis siguin encara vigents a molts centres educatius, que els inclouen dins el capítol de «caràcter propi» del seu projecte educatiu, i que la dicotomia escola tradicional davant de l'activa continua fent-se servir com a noció que diferencia dos sistemes suposadament antitètics (l'escola centrada en els «conceptes» i en la formació d'individus competitius, davant de l'escola centrada en els procediments i els valors, i en la formació humana i cívica dels futurs ciutadans), la recerca que posseïm actualment sobre com una informació es converteix en aprenentatge posa en dubte la validesa d'aquests tòpics.

Ara sabem que la significativitat i profunditat en l'adquisició d'un aprenentatge no està tan subjecta a la globalitat amb què s'exposin unes dades o al mètode d'ensenyament emprat, per recepció o per descobriment, sinó que depèn del fet que l'alumne pugui establir relacions semàntiques entre la informació presentada i els seus coneixements previs (Ausubel, 1973). En conseqüència, l'adopció de «bones» mesures pedagògiques que no s'ajustin al nivell, la naturalesa i l'organització dels coneixements que tenen els alumnes pel que fa a una matèria o experiència, no garanteix en cap cas l'assoliment d'uns objectius d'aprenentatge. Això novament és encara més inqüestionable amb estudiants amb dificultats d'aprenentatge, que mostren serioses limitacions en totes aquelles operacions psicològiques basades en l'establiment de relacions conceptuals distals, com ara la transferència, la deducció-inducció o l'abstracció.

Al voltant dels anys trenta va aparèixer la rèplica psicològica al positivisme filosòfic de la mà de Watson: el conductisme. Però serà Skinner, durant la dècada dels cinquanta, l'encarregat de posar els fonaments científics d'aquest nou enfocament de l'aprenentatge. Partint dels seus treballs en el laboratori animal sobre el condicionament operant del comportament, construeix una veritable teoria psicopedagògica emmarcada en els principis següents:

1. S'ha d'afavorir l'èxit continu en les respostes de l'alumne per tal que li proporcionin reforçament, evitant al màxim la producció d'errors, font de desmotivació i extinció de conductes pertinents. Per aconseguir aquest objectiu, s'aconsella esmicolar els continguts en etapes curtes de dificultat creixent que garanteixin el progrés permanent de l'aprenent.

2. Cal respectar el ritme d'aprenentatge de cada alumne, assegurant-li el període de temps que necessiti per avançar.

3. L'alumne ha d'actuar activament, emetent respostes susceptibles de ser reforçades de manera immediata. En situacions instruccionals, el reforçador per excel·lència és la confirmació de la correcció de cada resposta.

Associadament a aquestes directrius, Skinner i els seus seguidors aporten tota una tecnologia pedagògica que tindrà repercussió diferent durant els anys següents: les màquines d'ensenyar, l'ensenyament programat, la instrucció individualitzada o els objectius operatius són exemples d'aquest llegat.

L'enfocament conductista, tot i que insisteix en el fet que el sistema cognitiu és una «caixa negra» inaprensible des de la metodologia científica amb «majúscules» (experimental), ens mostra una caixa en certa manera «translúcida», perquè es dona per certa alguna mena de relació directa entre la conducta observable i els repertoris d'aprenentatge no observables que alumne posseeix emmagatzemats a «qui sap on». En qualsevol cas, la imatge cognitiva de l'aprenent que podem extrapolar, es fonamenta en una visió «gimnàstica» de l'aprenentatge, on l'exercitació i la repetició sistemàtiques faran progressar l'estudiant cap a metes més elevades.

El concepte d'individualització del que parteix està vinculat a un optimisme que ara ens resulta del tot ingenu: desglossant la informació a aprendre tant com calgui, seqüenciant correctament cada nou aprenentatge de la cadena, introduint reforçament de forma contingent a cada nova resposta encertada i permetent que cada estudiant avanci amb la seva pròpia velocitat d'aprenentatge, podrem aconseguir que qualsevol alumne assoleixi qualsevol objectiu.¹

Tot i la prepotència d'aquest enfocament –utilitzant un terme de moda–, que ha pretès capitalitzar el concepte d'aprenentatge i l'epítet de «científic», no podem obviar les seves consistents aportacions a l'ensenyament dels alumnes amb NEE, moltes de les quals impregnen, de forma més o menys soterrada, les actuals propostes pedagògiques: la mesura dels coneixements d'entrada o pre-requeriments d'aprenentatge, l'estructuració en dificultat progressiva dels continguts, la definició clara i precisa dels objectius, l'ús intencional de les contingències socials (atenció, privilegis, elogis, valoracions) i, principalment, l'elaboració de programes individualitzats, entre els quals caldria situar els primers PDI (Programes de Desenvolupament Individual), dels quals parlarem posteriorment.

En termes generals, i tal com fan veure Marchesi i Martín (1990), el conductisme realitza un lloable pas endavant en revisar la consideració «d'incurabilitat» que tradicionalment, i des dels models mèdics, s'havia associat a handicaps com ara el «retard mental», explicant el dèficit i les possibilitats d'intervenció a partir de la manca d'estimulació de l'entorn i de la correcta aplicació dels principis d'aprenentatge.

(1) «Dóna'm un nen que tingui al voltant dels tres anys i en vuit anys aconseguirà el seu doctorat» A Whaley, D.; Malott, R. (1978) *Psicología del comportamiento*. Barcelona, Fontanella; pàg. 416.

Les veus dissidents de l'excessiu reduccionisme skinnerià es col·loquen al capdavant del corrent a la dècada dels setanta amb tres protagonistes destacats, Bandura, Gagne i Meichenbaum, que introduiran noves variables entre l'input (estímul) i l'output (resposta), com ara la retenció i l'evocació de conductes, o la producció d'imatges reforçades o inhibidores. Podríem resumir les seves aportacions en les premisses que s'exposen a continuació:

a) l'alumne aprèn molts comportaments mitjançant tant la imitació directa d'un model present i pròxim, com a partir de la imitació indirecta o vicària d'un model i un imitador allunyats i/o representats (televisió, còmics, cinema);

b) les conseqüències, reforçadores o castigadores, d'un comportament es poden presentar de manera encoberta o imaginativa, produint efectes similars sobre la conducta;

c) un aprenentatge implica l'assoliment d'un conjunt jerarquizat d'habilitats de diferent naturalesa i de diferent grau de complexitat.

La influència d'aquests postulats en la intervenció educativa es traduirà en un conjunt de pautes d'acció i decisió que tindran un paper destacat entre els arguments de caràcter tècnic que justifiquen la conveniència i possibilitat de respondre a la major part de les NEE des dels àmbits educatius ordinaris. Entre aquestes aportacions destacariem:

- l'interès d'estar en contacte amb «models adaptatius» per poder imitar, i poder aprendre, habilitats socials que assegurin certes competències indispensables per sobreviure com a ciutadà adult (Monereo, 1985);

- la importància d'aconseguir que l'alumne autocontrolï els seus propis comportaments mitjançant l'emissió d'auto-instruccions i l'aplicació de mètodes d'auto-avaluació i d'auto-reforçament, cosa que afavoreix la seva autonomia en l'aprenentatge;

- l'interès d'analitzar cada tasca d'aprenentatge identificant les exigències conductuals i cognitives que incorpora cada nou pas en la cadena del comportament per aprendre, per tal d'estructurar l'ensenyament en etapes de dificultat creixent, que han de variar en nombre i complexitat en funció de les possibilitats individuals.

A hores d'ara, l'alumne amb NEE torna a posseir una «ment» que capta, reté i reproduïx informació, i que és capaç d'autogovernar les seves conductes i adquisicions, però sempre ajudat per un entrenador competent, que sovint pot ser un company de la mateixa edat.

Probablement com a conseqüència desitjable de l'evolució cíclica que sembla mantenir el pensament humà i, si se'm permet una nova especulació, en un moment de més maduresa de la comunitat científic-

fica en l'àmbit educatiu, al llarg d'els anys vuitanta reneixen amb força els paradigmes cognitivistes que postularen Jean Piaget i Lev Semionovitch Vigotsky² els anys seixanta, de la mà de deixebles com Bruner, Ausubel o Feuerstein.

Aquesta revifalla dels models psicòpedagògics més evolutius es complementa amb les aportacions dels estudis sobre processament d'informació. Així, mentre els primers tracten d'explicar com, a través del seu desenvolupament, l'infant adquireix els esquemes i les eines cognitives que li permeten conèixer el seu entorn, els segons intenten identificar i analitzar els microprocessos que es duen a terme quan el subjecte efectua tasques cognitives específiques.

Tots tres models consideren que aprendre una informació externa implica construir una representació interna d'aquesta informació, i és aquesta coincidència la que els ha agrupat sota l'epígraf de models constructivistes.

Continuant amb l'esquema iniciat, en sintetitzarem les bases teòriques:

- Els conflictes són el motor del desenvolupament en produir desequilibris entre els *esquemes explicatius* que posseeix l'alumne i noves situacions que no es poden interpretar en funció d'aquests esquemes, circumstància que obliga l'infant a reformular-los, acomodant-los als nous esdeveniments.

- Els agents culturals (pares, mestres i companys) tenen també un paper fonamental en el desenvolupament de l'estudiant perquè actuen de *mediadors* entre l'entorn i el seu sistema cognitiu. Mitjançant situacions interactives d'aprenentatge compartit, aquests agents guien l'activitat de l'alumne transferint els processos de control que exerceixen damunt la tasca a l'aprenent, que els va de mica en mica internalitzant per utilitzar-los de manera independent més tard.

- Aprendre comprensivament una informació és reinventar-la, altrament dit, personalitzar les dades relacionant-les amb els propis coneixements i atorgant-los un senyal individualment significatiu. Alguna vegada recalcant aquest fet, hem qualificat l'aprenentatge significatiu com a *idiosincràsic*.

- En l'aprenentatge específic d'una informació, hi hem de distingir les habilitats de processament que actuen sobre les dades, gestionant la seva manipulació cognitiva (observar, codificar, emmagatzemar, recuperar), d'aquelles altres que supervisen o regulen aquests processos (planificar, monitoritzar, regular), denominades habilitats executives.

(2) S. Vigostky va morir el 1938, però com que la seva obra no va ser publicada en anglès, no fou coneguda pel gran públic fins als anys seixanta.

Per al model constructivista, l'aprenentatge ja no és el producte de l'ensenyament, sinó el resultat d'un esforç actiu de comprensió per part del que aprèn. En el cas de l'alumne amb NEE, aquest esforç pot resultar estèril per diferents factors, però nosaltres en destacaríem dos que han trobat un ampli ressò en la bibliografia especialitzada:

1. Per les dificultats que té l'alumne amb NEE d'aprofitar-se de la mediació cultural.

Feuerstein ha remarcat que la major part d'«endarreriments intel·lectuals» responen a dèficits en la mediació cognitiva d'experiències d'aprenentatge, a causa d'algunes característiques inadequades dels agents culturals responsables d'aquesta mediació (absència freqüent, psicopatologies, drogaddicció, privació cultural per manca d'identitat amb el grup al qual hom pertany) o del mateix discent (dèficits sensorials³ o emocionals greus), i no tant a deficiències en les estructures cognitives, pròpiament dites, i nosaltres hi afegiríem que també són causats pel model cognitiu que els pares assignen als seus fills «disminuïts». Els pares són els primers a animar els seus fills amb NEE cap a un pensament concret i literal, convençuts que mai no arribaran a ser pensadors abstractes i reflexius (Wood, 1986).

Aquesta mancança mediacional afecta fins al punt que l'alumne pot modificar els seus esquemes cognitius per adaptar-se a les demandes de l'entorn, i conseqüentment limita de forma extraordinària la seva capacitat d'aprenentatge. Sigui com vulgui, aquesta situació no és irreversible i es pot corregir introduint-hi sistemes òptims de mediació que millorin les funcions psicològiques necessàries per resoldre tasques cognitives.⁴

2. Per mancança d'estratègies d'aprenentatge que li permetin treure profit de les seves capacitats i habilitats cognitives.

Per dur a terme eficaçment habilitats de processament, com ara comparar dos objectes, ordenar un conjunt de fets, representar gràficament un esdeveniment o resumir el capítol d'un llibre, cal comptar amb la capacitat bàsica per fer-ho, amb determinats coneixements lligats al contingut damunt el qual s'ha d'actuar i amb uns procediments concrets (sistemes, mètodes i tècniques) que

(3) Per exemple: la necessitat d'una mediació preferentment no verbal en el cas de l'infant amb un dèficit auditiu explica que el nen sord de pares sords presenti un millor pronòstic intel·lectual en un primer moment, que el nen sord de pares oients.

(4) J. Gallifa en el seu llibre *Models cognitius de l'aprenentatge* (1990, Raima), inclou una cita de Feuerstein que reflecteix el seu esperançat punt de vista: «Excepte en els casos més severos d'impediments genètics i orgànics, l'organisme humà està obert a la modificabilitat a tota edat i estadi de desenvolupament» (pàg.56).

estableixin la manera de fer-ho, en funció d'uns objectius pre-definits. La major part d'alumnes amb NEE no presenten problemes en les seves capacitats genèticament constituïdes, i poden conèixer prou bé els continguts d'un tema puntual; en canvi, plantegen dificultats especials a l'hora d'utilitzar espontàniament, deliberadament i estratègicament un mètode o procediment d'aprenentatge.

La impossibilitat o limitació en la utilització estratègica de les habilitats de processament esmentades no només dificulta l'aprenentatge sinó que, sobretot, limita les opcions de transferència del que s'aprenui en nous contextos.

La imatge cognitiva que ens ofereixen els models constructivistes de l'aprenent és la d'un sistema que posseeix unes habilitats i estratègies que li permeten reinventar o reconstruir internament un contingut. Les dificultats d'efectuar aquesta reconstrucció cognitiva s'han de minimitzar i superarà través del'ensenyament mediat d'habilitats cognitives, de processament i d'estratègies d'aprenentatge.

Actualment, tots aquests models persisteixen associats a col·lectius, publicacions i entitats diverses, però pocs experts discutirien l'hegemonia dels models cognitivo-constructivistes respecte als altres paradigmes, i la demostració més palpable la tenim en l'opció que han pres les diferents administracions educatives a l'hora d'escollir un context teòric i explicatiu que avalés el projecte de reforma que s'està instaurant, en especial pel que fa al marc curricular per a l'ensenyament obligatori (Coll, 1986).

Des del nostre punt de vista, la influència d'aquesta tria comença a potenciar, i ho farà molt més en un futur pròxim, línies de recerca, programes de formació i projectes d'acció educativa en tres grans fronts: en l'avaluació de les NEE, en la intervenció a través de recursos d'accés curricular i en l'ensenyament d'habilitats metacognitives.

2. L'avaluació de les necessitats educatives especials des dels enfocaments psicopedagògics actuals

En aquests moments, l'objectiu de l'avaluació ja no és trobar els trets que permetin situar determinats alumnes dins unes categories específiques -«etiquetatge diagnòstic»- (vegeu al respecte l'evolució d'etiquetes d'handicap des de 1886 fins a 1981 que presenta Tomlison 1982), sinó analitzar les seves potencialitats de desenvolupament i aprenentatge, valorant quins recursos educatius necessita i en quina mena d'escola els pot trobar. És en aquest sentit que el terme de

«necessitats educatives especials» ha estat positiu perquè, més enllà de la seva imprecisió tècnica, ha significat un revulsiu històric que ha permès relativitzar d'altres termes, com «dificultats d'aprenentatge», «fracàs escolar» o «normalitzar», vinculant-los a la capacitat del centre educatiu per encarar-se amb una demanda diversificada (Evans, 1985; Marchesi i Martin, 1990).

Des d'una perspectiva psicopedagògica constructivista, l'avaluació s'ha de cenyir-se als factors que determinen directament els processos d'ensenyament-aprenentatge i, conseqüentment, hem de valorar el subjecte en qualitat d'«aprenent», i no en relació amb papers aliens a l'escola com «malalt», «minusvàlid», «marginat» o «psicòtic». Cal, doncs, identificar els requeriments cognitivo-conductuals que suposa realitzar un aprenentatge i els recursos o mitjans dels quals hem de disposar perquè l'alumne es pugui aproximar a aquests requeriments, partint de les habilitats i els coneixements que posseeix.

Són, doncs, dos els factors que s'han de valorar i que es troben clarament interconnectats: el perfil cognitiu de l'alumne i, en funció d'aquest, els recursos que, des de l'escola, s'han de posar al seu abast perquè pugui accedir al currículum comú.

2.1. L'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne

Com molt encertadament explica Benedet (1988), en medicina i clínica l'ús d'etiquetes diagnòstiques ha complert una funció de comunicació interprofessional basada en un conjunt de taxonomies patològiques ben definides, associades a quadres funcionals diàfans i, sovint, a indicacions terapèutiques d'un alt valor prognòstic. Malauradament, en psicopedagogia l'extrapolació de l'etiquetatge és del tot inadequada, perquè ni existeix cap taxonomia psicològica que permeti definir, sense ambigüitats, les competències i limitacions d'una «classe» de subjectes, ni la multicausalitat que explica el progrés o l'endarreriment d'un estudiant en el seu desenvolupament i en el seu aprenentatge, lligada a la inexistència de sistemes «infal·libles» d'intervenció, fan possible l'adopció de prescripcions «apriorístiques» lligades a una etiqueta.⁵

(5) Les actituds i els enfocaments relacionats amb el model mèdic subsisteixen en formulacions més subtils, però en un rerafons igualment contundent: el nen divers no és un aprenent peculiar, sinó un malalt amb trastorns i patologies que s'han de diagnosticar a temps. Aquesta òptica ha trobat ressò en l'actual debat universitari sobre els nous plans d'estudi, i són diverses les veus que defensen les matèries de psicopatologia i diagnòstic clínic en la formació dels futurs psicopedagogs.

Més enllà de proves generals, descontextualitzades i referides a productes, necessitem instruments que detectin quina és la «gramàtica mental» a partir de la qual l'estudiant pensa i aprèn, per tal de dissenyar unes prescripcions veritablement eficaces. Actualment, hi ha poques proves d'avaluació psicopedagògica referides a processos, encara que per força n'haguem d'esmentar dues:

a) Dins dels instruments d'avaluació estàtica, el Test K-ABC (Kaufman i Kaufman, 1983) que avalua la preferència de codificació d'informació de l'alumne (entre els 2 anys i mig i els 12 anys), ja sigui seqüencial-serial o simultània-concurrent, i proporciona una puntuació global de la capacitat de processament d'informació.

b) Entre els instruments d'avaluació dinàmica, el dispositiu per al potencial d'aprenentatge (LPAD) de Feuerstein (Feuerstein *et al.*, 1979; Sánchez i Prieto, 1987; Fierro, 1988; Gallifa, 1990), que mesura els processos cognitius utilitzant un procediment test-ensenyament-retest que combina l'ensenyament actiu i l'avaluació, mentre l'alumne efectua una tasca de solució de problemes. L'objectiu del LPAD és triple:

1. Identificar la quantitat i mena d'ajut que l'alumne necessita abans de realitzar la tasca de forma independent.
2. Conèixer la rapidesa amb què l'alumne aprèn una estratègia, principi o regla per executar la tasca.
3. Copsar l'eficàcia de retenir, aplicar i generalitzar allò que ha après.

No es tracta d'una situació de test, amb el característic distanciament i imparcialitat de l'examinador, i les limitacions de temps i material, sinó que és una situació d'aprenentatge on el mediador proporciona tasques variades quant a les operacions mentals, les modalitats de presentació escollides i el nivell de dificultat exigít, per tal d'avaluar, no el producte final, sinó en quines condicions la modificabilitat cognitiva d'aquest alumne és factible.

Des d'un enfocament psicopedagògic, però, aquesta avaluació del perfil cognitiu ha d'anar acompanyada d'una presa de decisions sobre la ubicació de l'estudiant dins del currículum escolar. A continuació, ens referirem a aquest aspecte.

2.2 L'avaluació de la modalitat d'accés al currículum

«La instrucció individualitzada per als alumnes amb NEE no és una opció, és una necessitat.» (Laycock, 1978; pàg. 29)

Les paraules de Laycock continuen sent absolutament vàlides a hores d'ara, si bé és cert que el concepte d'individualització ha tingut

i té nombroses accepcions. Des d'un punt de vista psicopedagògic, individualitzar es tradueix per dissenyar entorns d'ensenyament-aprenentatge d'on cada infant pugui treure profit segons les seves possibilitats i necessitats; vol dir, en definitiva, facilitar l'accés individual de cada alumne al currículum comú.

Aquestes vies d'accés al currículum han estat descrites per Brennan (1988) a partir d'un conjunt d'estadis taxonòmics que se sintetitzen en el quadre següent:

Modalitats d'individualització del currículum escolar

1. Individualització del ritme amb què aprèn l'alumne.
2. Individualització de la seqüenciació dels aprenentatges.
3. Individualització dels mètodes d'ensenyament i de les activitats d'aprenentatge.
4. Individualització de la complexitat cognitiva dels objectius d'aprenentatge.
5. Individualització d'alguns continguts escolars.
6. Individualització de part o de tot el currículum.

(Font: Brennan, 1988)

Comentarem breument els sis estadis a partir dels quals un alumne amb NEE pot accedir al currículum general:

1- Permetre que l'alumne *avanci al seu propi «ritme»* d'aprenentatge

Manipulant el factor temps, un gran nombre d'estudiants que presenten dificultats en l'adquisició de determinats continguts, o contràriament, que demostren gran facilitat per aprendre, tindrien l'oportunitat, en el primer cas, d'assolir els objectius mínims comuns, i en el segon de temptejar objectius optatius.

2- *Seqüenciar* de forma pertinent l'aprenentatge

Aquest segon nivell consistiria a efectuar una anàlisi de la tasca o contingut per aprendre, i desglossar-la en passos de diferent amplitud i dificultat, en funció de les possibilitats de cada alumne, de manera que cada subobjectiu per assolir es trobi dins del seu potencial de competències.

Aquest dos primers nivells de la taxonomia, proposades introduïdes des dels models conductuals, afectarien principalment la formulació de les unitats didàctiques.

3- Variar, apropiadament, *els mètodes i les activitats* d'ensenyament-aprenentatge.

Modificant la forma en què es comunica la informació a la classe (per exemple, visualment, auditivament, tàctilment; per recepció o per descobriment), ajustant els materials de suport de l'aprenentatge que s'utilitzen (amb diferents gruixos, textures, amb agafadors, amb superfícies no-lliscoses), i/o adequant les formes en què l'estudiant pot demostrar el que ha après (per exemple assenyalant, dibuixant, gesticulant parlant, escrivint, construint), podrem aconseguir que els alumnes que presenten dificultats en els canals senso-perceptivo-atencional, d'entrada de dades, i/o en els sistemes efecto-motors de sortida d'informació, puguin progressar en les seves adquisicions.⁶

4- Adaptar la *complexitat cognitiva* dels objectius d'aprenentatge

Davant d'un mateix centre o objectiu temàtic, podem establir diferents graus de dificultat atesos l'esforç cognitiu que exigim a l'estudiant a l'hora de realitzar un conjunt d'activitats d'aprenentatge dissenyades, tenint en compte una taxonomia cognitiva (per exemple, la de Bloom); la flexibilitat en els criteris de correcció que considerem per tal de valorar l'execució de l'habilitat apresada; o les condicions facilitadores o dificultadores de la tasca per resoldre.

Els nivells quart i cinquè s'originen dins dels enfocaments cognitivistes, i equivaldrien a les adequacions curriculars adreçades a grups petits dins la classe.

5- Introduir una porció de *continguts diferenciats* dins el currículum general

Alguns estudiants necessitaran accedir al currículum comú adquirint, amb anterioritat o de forma simultània, algunes competències bàsiques (habilitats d'autocura, d'aprenentatge, d'interacció social, d'auto-control, etc.) que de manera independent no podrien realitzar. En l'altre extrem, a alguns alumnes, els caldria un cert enriquiment o aprofundiment en alguns dels termes tractats.

6- Seguir un *currículum específic*

Aquesta opció final s'adreça als estudiants que, per excés o per defecte, necessiten aprendre habilitats que escapen a les previsions del currículum escolar comú, però que s'hi troben directament connectades.

Aquest dos darrers nivells requeririen ser tractats a partir de les adequacions curriculars individualitzades, de les quals parlarem en l'apartat següent.

(6) Es poden trobar interessants suggeriments en aquest sentit en l'obra de R. Dunn; K. Dunn, (1984) *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid; Anaya.

3. Adequacions curriculars

Del conjunt de canvis que incorpora l'actual reforma educativa, la proposta curricular esdevé, al nostre parer, l'aspecte més intrínsecament «reformador» i substancial. Aquesta proposta o disseny curricular preveu diferents nivells de concreció, que suposen diferents graus d'interpretació i adequació del *document curricular base* o *D.C.B.* (1r nivell de concreció), que tenen lloc en el moment de respondre als interrogants sobre quins continguts ensenyem/avaluem (què), en quins moments evolutivo-cronològics i sota quin ordre lògic els ensenyem/avaluem (quan), i mitjançant quina metodologia instruccional ho fem (com).

Quan la rèplica a aquestes tres qüestions correspon a un centre educatiu concret i per a uns cicles determinats, parlem de *projecte curricular de centre* (2n nivell de concreció), quan afecta un grup-classe, ens referim a les *unitats didàctiques* (3r nivell de concreció); si correspon a un agrupament dins la classe, podem parlar d'adequacions curriculars de grup (3r nivell de concreció), i quan es tracta d'un alumne concret s'utilitza la nomenclatura d'adequació curricular individualitzada o ACI (3r nivell de concreció).

Les adaptacions curriculars del DCB, en el tercer nivell de concreció, són considerades l'estratègia educativa idònia per respondre a la diversitat, i les ACI, el mitjà instruccional que més bé pot afavorir el progrés acadèmic d'aquells estudiants que haurien de seguir, parcialment o completament, un currículum diferenciat (estadis 5 i 6 de la taxonomia de Brennan).

Experts com Molina (1990), però, han posat objeccions a les ACI per considerar-les actuacions contextualitzades dins l'àmbit d'un currículum general, referit a uns objectius, nivells i àrees educatives concretes dins del projecte curricular d'un centre, que es poden ajustar als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, però en cap cas als estudiants discapacitats que necessiten un currículum específic:

«És per això que un model de disseny curricular que no accepti i potencii l'existència de currículums específics convergents i complementaris de l'altre currículum bàsic, és un model que, de manera implícita i encoberta, condemna aquest segon tipus d'alumnes a la clàssica xarxa paral·lela, integrada pels col·legis específics d'educació especial. D'aquí que, per als qui propugnem una única xarxa integrada i integradora, aquest model de disseny curricular ens sembli incomplet i molt perillós.» (pàg. 176)

Molina recupera els programes de desenvolupament individual (PDI) com a recurs diferenciat i complementari de les ACI, considerant-los plans d'acció per estimular, reeducar i rehabilitar el desenvolupament.

lupament del subjecte amb handicap. Nosaltres estem d'acord amb aquest autor en la mancança d'una referència detallada i consistent, per part de la nova proposta curricular de l'administració pública, respecte als alumnes que no poden accedir al currículum general; no obstant això, no creiem que la solució es trobi a diferenciar entre una doble opció individualitzadora ACI o PDI.

Històricament, podem considerar els PDI com hereus dels programes per objectius operatius d'enfocament conductista que van fer furor als EUA els anys seixanta. Efectivament la proposta que el 1982 fa l'aleshores Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, 1982) delimita unes àrees de competència en funció d'execucions observables que augmenten progressivament en dificultat, i on cada nova conducta és un pre-requeriment per a la següent. Aquesta concepció conductista, que es basa en els preceptes i la «imatge» d'aprenent comentada en el primer apartat d'aquest article, plantejava una clara contradicció amb els models constructivistes que inspiren les actuals alternatives curriculars. D'aquesta manera, neixen les ACI (Giné i Ruiz, 1990), que reben una triple influència:

a) d'una banda, el tarannà operatiu pels PDI, que defensa una explicitació clara i detallada de les intencions instruccionals;

b) d'una altra banda, l'influx dels Individual Education Plan (IEP) nord-americans en l'adopció d'un enfocament contextualitzador, tractant de vincular els objectius al currículum comú, consensuador en facilitar la negociació formal entre les parts implicades, i promotor al demanar explícitament les condicions que permetran a l'estudiant passar a entorns educatius «menys restrictius»;

c) finalment, inclou la valoració d'aspectes cognitius encara que de forma una mica tímida i poc definida. Aquest darrer aspecte es podria completar proposant l'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne per tal d'identificar les seves preferències de pensament-processament i el seu potencial d'aprenentatge, i poder efectuar prescripcions sobre la millor estratègia d'ensenyament-aprenentatge que cal aplicar.

Per a nosaltres, la solució a la dicotomia ACI / PDI passa per establir zones d'intervenció entre el currículum general de cada centre educatiu i els currículums paral·lels de tipus específic, subratllant el *continuum* entre els aprenentatges inclosos en un àmbit i l'altre. Aquestes divisions compartides dibuixarien una línia curricular central en diverses extensions que, en alguns casos, representarien repertoris pre-requisits (mínims per adquirir per tal d'afrontar-se a objectius escolars comuns), i en altres, aprofundiment en determinats conceptes, procediments o actituds. A partir d'aquest marc de referència, es poden formular les diferents adaptacions del currículum fins a arribar a les ACI pertinents a les particularitats que cada casuística determini.

4. L'ensenyament d'habilitats metacognitives

El tercer front que els models cognitivo-constructivistes han potenciat està relacionat amb la noció de metacognició: capacitat que posseeix l'alumne per conèixer la naturalesa, l'estat i/o el funcionament dels seus propis mecanismes d'aprenentatge, amb la possibilitat de poder-ne optimitzar l'ús.

Ja hi ha un bon nombre d'estudis (Brown, 1974; Campione, Brown i Ferrara, 1982; Borkowski *et al.*, 1984; Gimeno, 1989; Marchesi i Martín, 1990) que remarquen la simptomàtica mancança o pobresa que respecte al coneixement dels propis mecanismes cognitius té l'infant amb dificultats d'aprenentatge: en relació amb l'atenció (què he de fer per estar més atent? quina mena d'atenció és més pertinent en cada situació: «connectar» o «desconnectar»?); en relació amb la solució de problemes (quines decisions he de prendre per avançar cap a l'objectiu?); en relació amb el raonament (quines idees prèvies em serveixen? de quina altra manera es pot explicar això? que passarà si faig allò?); i en relació amb la transferència d'aprenentatges (quines habilitats pre-adquirides poden ser aplicables en aquest cas?). En l'altre pol de l'espectre de les capacitats intel·lectuals, els estudiants denominats «superdotats» són els que presenten un millor coneixement dels seus mecanismes d'aprenentatge.

Com podem veure, es tracta d'un concepte que implica dos tipus de fenòmens psicològics fonamentals:

A- La confecció d'una auto-imatge cognitiva: mitjançant aquesta capacitat, l'estudiant pot elaborar una imatge o un model d'ell mateix com a aprenent que, sens dubte, condicionarà les seves expectatives d'èxit davant les tasques d'aprenentatge i, per tant, la seva motivació.

B- L'activació de mecanismes d'auto-regulació cognitiva: la consciència cognitiva permet planificar, regular i avaluar els propis processos mentals, millorant-ne l'actuació.

D'una altra banda, la relació entre aquesta capacitat metacognitiva i la possibilitat d'efectuar un ús estratègic més deliberat i reflexiu dels procediments i mètodes d'estudi i aprenentatge (vegeu l'apartat sobre la mancança d'estratègies d'aprenentatge), sembla ser causal.

La consistència d'aquesta última asseveració permet formular conjectures sobre el paper mediador que, entre informació i aprenentatge, realitzen les estratègies cognitives auxiliades per aquesta consciència metacognitiva, i com la mancança o deficiència d'aquests processos mediadors (vegeu l'aportació de Feuerstein), i no de les estructures que els suporten, pot explicar un baix rendiment intel·lectual.

Si aquesta hipòtesis s'anés confirmant, la clau per a una millora cognitiva se centraria en l'ensenyament internacional de procediments d'aprenentatge i, simultàniament, d'habilitats metacognitives que afavorissin una utilització propositiva i deliberada d'aquests procediments.

S'escapa de les possibilitats d'aquest article descriure els sistemes d'ensenyament que s'han instaurat per potenciar un ús més conscient dels procediments i de les estratègies d'aprenentatge, però en citarem els més rellevants:

- la imitació dels processos de pensament que segueix un expert per resoldre un problema vinculat a un contingut escolar que cal aprendre;

- l'anàlisi i la discussió retrospectiva dels processos cognitius seguits pels alumnes d'un grup o una classe després d'abordar una tasca escolar;

- l'aplicació de sistemes d'interrogació per part del professor amb l'objectiu d'ajudar l'estudiant que s'adoni de les fases, efectuades mentalment, per planificar una resposta o per arribar a una solució.

Per a una informació més detallada sobre les estratègies d'aprenentatge, es poden consultar les obres de Nisbet Schuksmith (1987), Ashman i Conway (1990) o Monereo (1991).

5. El tractament educatiu de la diversitat durant el proper decenni: claus prospectives

Després de rellegir l'article, em fa l'efecte que el que he exposat té un caràcter molt generalista i és difícil de ser enquadrat en el *keyword* d'educació especial i amb tota sinceritat he d'admetre que aquest resultat em sembla pertinent. L'interès per elaborar un model del funcionament cognitiu de l'infant amb la «síndrome de Down», «ambliop» o amb «paràlisi cerebral» s'ha d'anar substituint per l'avaluació del perfil cognitiu de l'alumne concret, amb les seves característiques, habilitats i necessitats úniques, dins un context educatiu específic que també té uns trets, recursos i mancances determinats. L'objectiu no ha de ser la integració dels sistemes i pressupòsits de l'educació especial dins l'escola ordinària, sinó senzillament ensenyar a tots els alumnes tenint en compte les NEE de cadascú (Hegarty *et al.*, 1988; Bigge, 1988; Ashdown, Carpenter i Bovair, 1991).

Com hem vist, cada model psicopedagògic defensa una imatge cognitiva de l'alumne com a aprenent que determina una pràctica educativa que, a la vegada, produeix uns efectes concrets. No és el mateix, per exemple, considerar l'error com a punt de partida per arribar a un aprenentatge més significatiu, que evitar-ho perquè és considerat font d'extinció de conductes i de desmotivació. En aquest sentit, no podem estar d'acord amb Ortiz (1988) quan assenyala, en defensa d'una suposada actitud oberta, flexible i interdisciplinària, que en Educació Especial no ens podem adscriure a un únic model teòric ja que, segons ella, tots resulten vàlids en determinades situacions.

Actualment, els models cognitivo-constructivistes són els que expliquen millor com aprèn l'alumne i, per extensió, aquell que presenta NEE. La influència d'aquests models és creixent i està afavorint canvis profunds en les concepcions i formes d'actuacions que fins fa poc imperaven al voltant del tema de la diversitat escolar; d'entre aquestes incidències, n'hem destacat tres sectors d'importància cabdal: l'avaluació de les NEE, l'accés al currículum i les habilitats metacognitives.

Tractant d'inferir els efectes que tindrà el desenvolupament d'aquests factors i recollint els suggeriments apuntats per diferents autors (Blake i Williams, 1986; Marchesi i Martín, 1990; Monereo, 1990; Muntaner, 1991), creiem que estem en condicions de pronosticar les «megatendències» del tractament educatiu de la diversitat els propers anys:

1- S'anirà cap a un model d'escola basat en la diversitat on es consideri l'aprenentatge com un procés personal de reelaboració cognitiva, i on es respectin, no només les diferències inter-individuals, sinó també les diferències intra-individuals: un mateix alumne pot ser competent en algunes destreses, tenir dificultats en unes altres i mostrar importants «dèficits» en alguna habilitat.

En aquest sentit, s'haurà de potenciar els mecanismes cognitius peculiars de cada alumne, amb el benentès que els processos d'ensenyament-aprenentatge són els que veritablement constitueixen el fet educatiu, i que respondre a la diversitat escolar implica *respondre a la diversitat cognitiva i psicològica* de cada estudiant.

2- Complementàriament al que hem expressat en el primer punt, l'ensenyament s'haurà de centrar més en l'alumne, en els seus processos cognitius i en les seves estratègies d'aprenentatge, interessant-se especialment en el fet que *aprengui a aprendre* coses i el fet que sigui *més conscient de com les aprèn*, amb la finalitat última de convertir-lo en protagonista autònom del seu aprenentatge.

3- Els centres educatius no s'hauran d'obrir al medi social i natural que els envolta, sinó formar-ne part integrant, estar immergits

en la nova concepció de *ciutat educadora* i aprofitar les situacions i experiències que aquesta li proporciona.

4- El docent haurà d'anar adoptant el paper d'investigador actiu, encarregat de reajustar el currículum als seus alumnes, interessat a conèixer la naturalesa i els efectes reals de les seves intervencions, mitjançant sistemes de formació que estimulin la *reflexió «en l'acció»* i «*sobre l'acció»* educativa.

5- Per la seva transcendència organitzativa i curricular, el tractament específic que es doni a la diversitat, dins una escola ordinària, s'haurà de reflectir en el *projecte educatiu* de cada centre.

Aquestes cinc prospeccions respecte al tractament que es donarà a la diversitat escolar els propers anys, donen la raó a la cèlebre frase de Myer, que ens atrevim a parafrasejar un cop més: el que és bo per a l'alumne amb NEE, és sovint bo per a tots els alumnes.

Bibliografia

- ASHDOWN, R.; CARPENTER, B. BOVAIR, K. (1991) *The Curriculum Challenge: Acces to the National Curriculum for Pupils with Learning difficulties*. Londres; Falmer Press.
- ASHMAN, A.; CONWAY, R. (1990) *Estrategias cognitivas en Educación Especial*. Madrid; Santillana.
- AUSUBEL, D. (1973) «Some Psychological aspects of the structure of knowledge»; Elam, S. *Education and the structure of knowledge*. Illinois, Rand Macnally.
- BENEDET, M. J. (1988) «La evaluación en Educación Especial», a MAYOR, J. *Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya; pàgs 220-237.
- BIGGE, J. (1988) *Curriculum Based Instruction for special Education Students*. Mayfield Pub. Co. Mountain Wiew.
- BLAKE, K; WILLIAMS, CH. La investigación sobre educación especial en perspectiva, en: Morris, R.; Blatt, B. *Educación Especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires, Panamericana; pàgs. 202-316.
- BORKOWSKI, J.; REID, M.; KURTZ, B. (1984) «Metacognition and Retardation: Paradigmatic, Theoretical and Applied Perspectives».
- BRENNAN W.K. (1988) *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid, Siglo XXI.
- BROOKS, P. ; SERPER, R; MCCOAULEY, CH. (1984) *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Hillsdale, Laurence Erlbaum.
- BROWN, A. (1974) «The Role of Strategic Behaviors in Retardate Memory», Ellis, N. *International Review of Research in Mental Retardation*. Nova York, Academic Press.

- CAMPIONE, J.; BROWN, A.; FERRARA, R. (1982) «Mental retardation and intelligence», a: STERNBERG, R. *Handbook of Human Intelligence*. Nova York, Cambridge Univ. Press.
- COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Dept. Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- EYANS, P. (1985) «Psychology and Special Educational Needs», a: FRANCIS, H. *Learning to Teach*. Londres, Falmer Press; pàgs 135-154.
- FIERRO, A. (1988) «Entrenamiento de estrategias cognitivas en retrasados mentales», a Huarte, F. *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea; pàgs, 140-155.
- GALLIFA, J. (1990) *Feuerstein. Perspectiva teòrica, programa d'enriquiment Instrumental i sistema per a l'avaluació del potencial d'aprenentatge*. Moià, Raima.
- GARCÍA PASTOR, C. (1988) «La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración», a: MARCELO, C. (Comp.) *Avances en el pensamiento del profesor*. Sevilla, Pub. Univ. Sevilla. pàgs. 259-268.
- GARRIDO, C.; VÁSQUEZ, A.; MARTÍNEZ, I. (1990) «La integración de los niños sordos en el sistema escolar: el caso de Adela G.», *Infancia y aprendizaje*, núm. 50; 43-62.
- GIMENO, A. (1989) «Metacognición y deficiencia mental», a: MAYOR, J. *et. al. Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya; pàgs, 416-432.
- GINÉ, C; RUIZ, R. (1990) «Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro», a MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación (III). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza; pàgs. 337-349.
- GUERRERO, J. (1991) «Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo», a: *Anuario Español e Iberoamericano de investigación en Educación Especial*. Madrid, Cepe; pàgs. 89-123
- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos*. Madrid, Morata.
- HUMPREY, N. (1983) *Consciousness Regained*. Oxford, Oxford Univ. Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1982). *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- LAYCOC, V. (1978) «Assessing learner characteristics», a: ANDERSON, R. *et. al. Individualizing Educational Materials for Special Children in the Mainstream*. Baltimore, Univ. Park Press; pàgs. 29-55.
- MARTÍNEZ, I. (1990) *El desafío de la integración*. Barcelona, Milán.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1990) «Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales», a: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y Educación (vol. iii)*. Madrid, Alianza; pàgs 15-34.

- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1990) «Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje», a: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y Educación (Vol. iii)*. Madrid, Alianza; pàgs. 15-34.
- MOLINA, S. (1990) «Implicaciones del diseño curricular base para la Educación Especial». *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 9; pàgs 169-179.
- MONEREO, C. (1985) «Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar», *Siglo Cero*, 1985, núm. 102; 29-43.
- MONEREO, C. (1988) «Integració educativa: sistemes i tècniques». Barcelona, Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; *Documents d'Educació Especial*, 10.
- MONEREO, C. (1990) «Elaboración de proyectos de centro basados en la diversidad escolar». *Rev. Interuniv. Formación Profesorado*, núm. 7, 1990; pàgs. 115-134.
- MONEREO, C. (comp.) (1991) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona, Casals.
- MUNTANER, J.J. (1991) «Reforma educativa y Educación Especial». *Rev. Educación Especial*, 8; pàgs. 9-24.
- NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- ORTIZ, M. DEL C. (1988) «Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales». *Enseñanza*, núm. 6; pàgs. 17-133.
- SÁNCHEZ, P.; PRIETO, M. D. (1987) «La evaluación dinámica como alternativa a la evaluación psicométrica en Educación Especial». *Rev. Interuniv. de Educación Especial*. núm. 0; pàgs. 19-30.
- TOMLISON, S. (1982) *A Sociology of special Education*. Londres, Routeldge and K. Paul.
- WOOD, D.J. (1986) «¿Integrados con qué?» a: diversos autors, *Integración en EGB: una nueva escuela*. Madrid, Fundación Banco Exterior; pàgs, 11-16.

Abstracts

El tratamiento de la diversidad en la escuela como reflejo de la evolución de las concepciones psicopedagógicas.

La "imagen cognitiva" del alumno con necesidades educativas especiales que los distintos modelos psicopedagógicos han establecido a lo largo de este siglo, y que, en términos genéricos, continúan presentes en la base explicativa de muchas prácticas educativas, ha contribuido, al mismo tiempo, a desarrollar una tecnología específica y unos determinados enfoques en la formación docente, lo que ha propiciado, abierta o solterradamente, la segregación de este tipo de estudiantes del sistema educativo ordinario. La actual orientación constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje significa un avance, no tanto desde una perspectiva ético-ideológica, como desde una óptica profesional al incorporar cambio conceptuales y procedimentales de gran valor innovador. Entre estos aspectos se destacan en el artículo:

A - La evaluación del alumno con necesidades educativas especiales, en relación a dos apartados referenciales: el perfil cognitivo con el que se enfrenta a las tareas de aprendizaje y los recursos educativos que precisa para acceder al currículum común.

B - Las adaptaciones curriculares, especialmente las que se insertan en el tercer nivel de concreción (Adaptaciones al grupo-clase, a grupos reducidos e individualizadas).

C - La enseñanza de habilidades metacognitivas que mejoren el control y regulación conscientes de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Según el autor, estas aportaciones marcarán el tratamiento educativo de la diversidad escolar durante la próxima década.

"Le traitement de la diversité à l'école en tant que reflet des conceptions psychopédagogiques".

"L'image cognitive" de l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux que les différents modèles psychopédagogiques ont établi tout au long de ce siècle, et qui, dans l'ensemble, continuent d'exister à la base explicative de beaucoup de pratiques éducatives, a contribué, en même temps, à développer une technologie spécifique et des approches déterminées dans la formation des enseignants qui ont rendu propice, ouvertement ou en cachette, la ségrégation de ce genre d'étudiants du système ordinaire.

L'actuelle orientation constructiviste des processus d'enseignement-apprentissage comporte un progrès, non pas tant selon une optique éthico-idéologique que selon un point de vue professionnel, car elle incorpore des changements conceptuels et de procédé d'une grande valeur innovatrice. Dans ces aspects l'accent est mis dans l'article sur:

A - L'évaluation de l'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux, par rapport à deux éléments référentiels; le profil cognitif avec lequel il fait face aux tâches d'apprentissage et les ressources éducatives dont il a besoin pour accéder au curriculum commun.

B - Les adaptations du curriculum, et très spécialement, celles qui sont insérées dans le troisième niveau de concrétion (Adaptations au groupe-classe, aux groupes réduits et individualisées).

C - L'enseignement des habilités métacognitives qui améliorent le contrôle et la régularisation conscients des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage.

Nous croyons que ces contributions vont marquer le traitement de la diversité pendant la prochaine décennie.

«The treatment of diversity in the school as a reflection on the evolution of psychopedagogical concepts» The «cognitive image» of the pupil with special educational needs established by the different psychopedagogical models throughout this century and which, in general terms, are still present at the theoretical base of many educational practices, has also contributed to the development of specific technology and certain elements of teacher training which have, openly or in more sub-conscious form, led to the segregation of this type of pupil from the ordinary education system. The present constructivist approach to learning has been a step forward, not so much from an ethical or ideological point of view as from one of professionalism, as it incorporates important innovative changes in concepts and procedures. Of these, the following are emphasised in this article:

A - The assessment of the pupil with special educational needs with regard to two areas: the cognitive profile which confronts the task of learning and the educational resources required in order to follow the common curriculum.

B - Adaptations of the curriculum, and particularly those of the third level of concrection (adaptations to the group-class, smaller groups and individualisation)

C - The teaching of metacognitive abilities which improve conscious control and regulation of the cognitive processes involved in learning.

In our opinion, these contributions will be central to the education of diversity over the coming decade.