

Inclusió, disseny universal de l'aprenentatge i aprenentatge adreçat a l'alumnat: un marc per a la tercera generació del moviment inclusiu

Michael Wehmeyer.
Universitat de Kansas, EUA

En aquest article, l'autor aborda el que anomena la tercera generació del moviment inclusiu. Abans, però, remarca que no hi ha res de la primera o la segona generació que hagi quedat obsolet. En realitat, totes dues han estat necessàries per arribar en el punt on ens trobem ara.

La primera generació de la inclusió es va caracteritzar per escolaritzar els alumnes d'escoles especials en un entorn d'aules ordinàries. L'autor la descriu amb un caràcter d'aspectes afegits: s'afegeixen alumnes i recursos a l'aula ordinària. La segona generació de la inclusió es va centrar a estudiar i analitzar pràctiques educatives que promoguessin realment la inclusió, com ara el treball cooperatiu entre el professorat, la cooperació entre l'escola especial i l'escola ordinària...

En aquesta tercera generació de la inclusió l'objectiu se centra en la qualitat que té el programa educatiu que s'ofereix a l'alumne amb discapacitat. Massa sovint els seus programes educatius reals són encara determinats per estereotips i expectatives d'avenç fixats per classificacions i categories de discapacitat. Wehmeyer explica que en aquesta tercera generació de pràctiques inclusives s'ha de començar a mirar de garantir que el programa educatiu d'un alumne amb discapacitats tingui en compte tant el currículum general com les necessitats individuals d'aprenentatge de l'alumne. Aquest article situa aquest procés en coherència amb els principis del disseny universal de l'aprenentatge

Gràcies per l'oportunitat de participar en el vostre Congrés Internacional d'Escoles per a Tothom. Em sap greu no haver pogut desplaçar-me a la vostra meravellosa ciutat i país per participar-hi personalment, però estic content que haguem pogut fer servir la tecnologia per unir-nos en el temps, si bé no en l'espai! Durant l'hora que us he de parlar avui, m'agradaria proposar que si apliquem els principis del disseny universal de l'aprenentatge a l'hora de dissenyar estàndards, mètodes, materials i avaluacions del currículum i que si deixem enrere els casos educatius que només són transmesos pel professor i incorporem estratègies educatives que també siguin transmeses pels alumnes, pels companys i per la tecnologia, podrem crear els fonaments del que anomenaré la Tercera Generació del Moviment Inclusiu. La característica més destacada d'aquesta tercera generació de la inclusió és que el punt central del nostre treball passa de propugnar i recolzar principalment la idea d'"on" l'alumne rep el seu programa educatiu, per concentrar-se en "què" s'ensenya a l'alumne. Encara que sembli estrany, en realitat aquesta tercera generació de la inclusió dona per feta la presència d'un alumne a l'aula ordinària i, en comptes de centrar-se a integrar-lo en el grup de classe, que era el primer objectiu de les anteriors generacions de pràctiques inclusives, ara se centra en la qualitat que té el programa educatiu d'aquest entorn. El fet de creure en la participació a les aules ordinàries es basa en raons que ja identifiquen les dues primeres generacions de pràctiques inclusives (a les quals faré un repàs més endavant), però també en els estudis que mostren que el "lloc" on probablement els alumnes amb discapacitats podran accedir millor al currículum general és, de fet, l'aula ordinària.

En el camp de l'educació especial ja estem avesats als canvis, i molts aspectes de les pràctiques d'educació especial, des de què aprenen els alumnes fins al lloc on se'ls ensenya, han canviat. Això és el que passa aquí als Estats Units i sé que a Europa, també. Espanya mateix ha jugat un paper destacat en un d'aquests canvis més dràstics, el del moviment inclusiu. Una de les primeres declaracions a favor d'incloure els drets de l'alumnat amb discapacitats va ser la Declaració de Sundberg, aprovada pel Congrés Mundial sobre Accions i Estratègies per a la Prevenció, Educació i Rehabilitació de Persones amb Discapacitats, celebrat a la ciutat espanyola de Torremolinos, el novembre de 1981. El 1994, la UNESCO va convocar el Congrés Mundial sobre l'Educació amb Necessitats Especials a Salamanca, que va dur a l'aprovació de la Declaració de Salamanca i del marc d'actuació sobre educació amb necessitats especials. Aquesta declaració va començar amb el compromís d'una educació per a tothom, reconeixent la necessitat i la urgència d'oferir l'ensenyament a tots els nens i nenes, joves i adults "dins del marc educatiu ordinari". Es declarava que els nens i nenes amb necessitats educatives especials "han de poder accedir a les escoles ordinàries" i destacava que:

"Les escoles ordinàries amb aquesta orientació inclusiva són el mitjà més efectiu per combatre actituds discriminatòries, per formar comunitats acollidores, construir una societat inclusiva i aconseguir una educació per a tothom; a més, ofereixen una educació eficaç per a la majoria de nens i nenes i milloren l'eficiència i, fins i tot, la rendibilitat de tot el sistema educatiu."

La Declaració de Salamanca és força especial entre les declaracions d'aquest tipus, com a mínim en un punt: no es limita a ser una declaració basada en drets, sinó que posa l'èmfasi en el fet que les pràctiques inclusives aconseguixin una "educació per a tothom" i, més concretament, que ofereixin una educació eficaç per als nens i nenes amb discapacitats. En els últims deu anys, bona part dels estudis fets sobre pràctiques inclusives s'han centrat en l'impacte de la inclusió sobre els alumnes amb discapacitats o sense i sobre les seves famílies, amb l'objectiu de mostrar l'eficàcia d'educar tots els nens i nenes en un entorn d'ensenyament ordinari. Estic segur que durant el transcurs del Congrés, altres ponents també hauran observat que actualment ja hi ha una bona base d'estudis per afirmar que:

- Els alumnes amb discapacitats mostren un alt nivell d'interacció social en els entorns on també hi ha els seus companys no discapacitats.
- Si s'educa els alumnes amb discapacitats en entorns inclusius, les seves habilitats socials i de comunicació milloren.
- Els alumnes amb discapacitats han mostrat avenços en altres àrees de desenvolupament quan se'ls educa en entorns inclusius; com ara l'avenç en àrees de continguts acadèmics bàsics (fluïdesa en matemàtiques).
- En els entorns inclusius sorgeixen amistats entre els alumnes amb discapacitats i la resta de companys.
- El rendiment de la resta d'alumnat no queda afectat per la presència d'alumnes amb discapacitats a les seves aules i, de fet, la relació i la implicació amb alumnes discapacitats beneficien la resta de l'alumnat.

Tot i que és impressionant veure que aquest conjunt d'estudis dona validesa a la inclusió, massa sovint les aportacions de les pràctiques d'educació inclusiva queden emmarcades només en el context de com afecten la socialització i les relacions amb els companys. Es tracta, evidentment, d'aportacions importants, però treuen importància al fet que el moviment inclusiu ha canviat el contingut dels programes educatius i aquest és un punt que crec que representa el proper pas en la millora dels resultats educatius dels alumnes amb discapacitats.

Un col·lega em va explicar un cas que em sembla que il·lustra la importància d'aquest nou pas. Explica el cas d'un nen de l'escola primària que va sofrir cremades greus en un 90% del seu cos i que no es creia que sobreviuria. A la unitat de cures intensives de l'hospital, la mare d'aquest nen seia en un racó de l'habitació i estava tan traumatitzada que no parava de somicar. El pare també estava desfet i no podia suportar veure el seu fill estirat, embolicat amb benes, amb tubs a la boca i el nas, i recuperant i perdent el coneixement. Les infermeres anaven i venien per donar medicines al noi, canviar-li les benes, retirar-li les bosses intravenoses... tenir cura de les seves necessitats mèdiques. Un bon dia, la professora de l'escola pública encarregada de treballar amb alumnes hospitalitzats va aparèixer i li va dir a la mare del noi que, atès que la resta de nens a l'escola estaven estudiant els verbs i els noms, ella hauria de treballar els verbs i els noms amb el seu fill. Ara, cada dia, la mare li feia aprendre "els verbs i els noms". Un dia, després de la lliçó, la infermera

que estava de torn va agafar la professora pel braç i li va dir: "Vull parlar-li sobre el que està fent...". Espantada, va creure que la seva implicació amb el noi el perjudicava o li provocava una tensió que li faria més mal, i la professora es va disculpar immediatament i es va afanyar a dir que si calia, podia deixar d'anar-hi. La infermera va interrompre la professora i li va dir que no, que això no era el que li anava a dir, i li va explicar que des que la professora havia començat les visites, el noi mostrava estar més despert, els seus signes vitals havien millorat i ara tothom tenia esperances que sobrevisqués. La nit anterior, explicava la infermera, havia estat atenent el noi i li havia preguntat com es trobava. Ell se la va mirar i li va dir a poc a poc que "si aquella professora pensava que podia aprendre els verbs i els noms, devia ser perquè creia que ell sobreviuria" i que s'esforçaria per posar-se bo i aprendre els verbs i els noms.

El que m'agradaria dir-vos és que hem subestimat la força "d'ensenyar els verbs i els noms" a molts alumnes amb discapacitats, potser no literalment, però sí d'una manera figurada, i que ja és hora que una tercera generació de la inclusió corregeixi aquest error.

Els meus col·legues del Beach Center, aquí a la Universitat de Kansas, l'Ann i en Rud Turnbull, han fet escrits sobre les dues primeres generacions de la inclusió. La primera generació se centrava en els aspectes bàsics de les pràctiques inclusives, i els treballs que es van dur a terme en aquesta època van ser decisius per als alumnes amb discapacitats a l'hora de canviar les pautes educatives preponderants que, principalment, es trobaven aïllades i independents, per incloure-les al sistema educatiu ordinari. Entre aquests aspectes bàsics hi havia el fet que els alumnes poguessin rebre l'educació a l'escola on anirien si no tinguessin cap discapacitat, que les aptituds educatives fossin adequades a l'edat i al nivell, i que el sistema educatiu ordinari disposés de recolzament per a les necessitats educatives especials. La primera generació de la inclusió tenia un caràcter d'aspectes afegits. És a dir, que s'anaven "afegint" recursos i alumnes a l'aula ordinària. La segona generació de pràctiques inclusives tenia un caràcter més generatiu, perquè en comptes de centrar-se a traslladar els alumnes d'entorns aïllats a entorns d'aules ordinàries, les pràctiques de la segona generació se centraven a millorar les pràctiques de l'aula ordinària. Durant aquesta fase, els estudis i la pràctica es van centrar en aspectes de les pràctiques educatives que promovien la inclusió, com ara els equips col·laboratius i l'ensenyament d'equips entre educadors ordinaris i educadors especials, l'educació diferenciada, la creació d'associacions entre la família, l'escola i la comunitat, etc.

No hi ha res de la primera o segona generació que hagi quedat obsolet o bé que ja no sigui important. De fet, tant l'una com l'altra segueixen sent clau per garantir programes educatius de gran qualitat per als alumnes amb discapacitats. La necessitat de considerar temes que pertanyin a la tercera generació de pràctiques inclusives és, de fet, conseqüència de l'èxit aconseguit amb el treball d'aquestes dues generacions. És a dir, a mesura que augmenta el nombre d'alumnes amb discapacitats

que són educats i reben un bon suport dins de l'aula ordinària, les expectatives de l'alumnat augmenten tant que ens trobem en un punt de l'evolució de les pràctiques inclusives en què ens cal analitzar no només com potenciem al màxim la participació a l'aula ordinària, sinó també com potenciem al màxim la participació i l'avenç en el currículum ordinari.

Aquest tema de les expectatives d'altres sobre l'èxit d'alumnes amb discapacitats ha estat un aspecte clau del moviment inclusiu. Un dels avantatges de les pràctiques inclusives és que aquests treballs fan que les expectatives dels alumnes amb discapacitats augmentin. El text de Ryndak i Alper (1996) incloïa un exemple en el qual s'exposava el cas d'una alumna anomenada Maureen, catalogada amb problemes mentals moderats, que havia estat educada dels 5 als 15 anys en classes d'educació especial. En acabar l'últim any en un entorn aïllat, l'equip interdisciplinari que planificava la seva educació afirmava que la Maureen tenia nivells funcionals constants amb un retard mental moderat. Entre els objectius que tenia el seu programa educatiu individualitzat d'aquell any hi havia millorar les habilitats fòniques i de comprensió, llegir i escriure valors monetaris i resoldre problemes de sumes i restes de tres i quatre dígits. Quan es va incorporar en una classe inclusiva, els seus comportaments socials van millorar gairebé de forma immediata. Durant el primer any, la Maureen anava fent el treball adequat per a l'edat amb un ajut d'adaptació, i fins i tot va destacar en operacions matemàtiques de la seva edat com ara el teorema de Pitàgores i l'àlgebra bàsica. La Maureen no va ser "mal catalogada" perquè va continuar necessitant recolzament i adaptacions en un ampli ventall de resultats acadèmics i d'altres tipus. Quan al cap de cinc anys, la Maureen es va graduar del batxillerat amb els seus companys no discapacitats, la seva família i ella van fer gestions a fi que fos admesa en una facultat i visqués a la residència d'estudiants.

El cas de la Maureen és il·lustratiu tant per la importància que té la inclusió com per les conseqüències negatives que pateixen els alumnes amb discapacitats quan se'ls exclou del currículum ordinari. Al cap i a la fi, el que volem és poder donar un currículum adequat als alumnes amb discapacitats. Per a molts dels alumnes amb discapacitats, un currículum adequat com aquest voldrà dir oferir continguts més funcionals i formació de tipus pràctic. El problema és que, a moltes escoles, el contingut del currículum està més determinat per la classificació d'alumnes o les categories de discapacitació que per les veritables necessitats individuals. Quan els programes educatius d'alumnes amb discapacitats planificaven aules separades, el contingut que es donava a un alumne s'associava sovint amb el nivell de compliment o amb la classificació/diagnòstic. Tot i que actualment, en molts casos, aquests mateixos alumnes ara s'estan educant en entorns inclusius, massa sovint els seus programes educatius reals són determinats per estereotips i expectatives d'avenç fixats per classificacions i categories de discapacitat. La tercera generació de pràctiques inclusives ha de començar a mirar de garantir que el programa educatiu d'un alumne no es basi en classificacions sinó que tingui en compte el currículum ordinari i les necessitats d'aprenentatge individuals de l'alumne.

Com ho podem aconseguir? Quins són els principis bàsics d'aquesta tercera generació de la inclusió? Permetin-me que m'estengui una mica en com respondria aquestes preguntes.

Les pràctiques inclusives de tercera generació tenen diverses característiques que les fan diferents de les de la primera i segona generació. En general, aquestes incorporen principis de les pràctiques inclusives de la primera i segona generació per capacitar els alumnes amb discapacitats a avançar dins del currículum ordinari en un context de classe ordinària. Per sobre d'aquestes característiques, es dissenyen i implanten materials, mètodes i estratègies educatives en coherència amb els principis del disseny universal de l'aprenentatge.

El principi de disseny universal de l'aprenentatge va sorgir del camp de l'arquitectura i (en aquell context) significa, ben senzillament, que tothom ha de poder accedir físicament a tots els edificis/entorns. Posteriorment, aquests principis es van aplicar al disseny i a la creació de productes de consum i aparells d'ajut amb la mateixa intenció. Per tant, es va introduir el principi de disseny universal per garantir que els components de certs col·lectius, com les persones amb discapacitats o les persones grans, tinguessin accés a l'entorn o a productes que poguessin millorar la seva qualitat de vida. Els edificis es dissenyen de manera que tinguin rampes adequades, portes prou amples o lavabos accessibles, i els productes es dissenyen amb botons senzills i un funcionament entenedor. Atès l'èmfasi que es dona als principis del disseny universal a fi de "facilitar l'accés" a productes i entorns, sembla lògic que les persones que dissenyen polítiques educatives facin servir aquest principi per ajudar l'alumnat a aconseguir l'accés al currículum. Els investigadors del Center for Applied Special Technology, o CAST, han encapçalat el tractament de temes de disseny universal en l'aprenentatge i han observat que:

"La premissa bàsica del disseny universal de l'aprenentatge és que un currículum hauria d'incloure alternatives per fer-lo accessible i aplicable als alumnes, professors i pares amb antecedents, estils d'aprenentatge, capacitats i discapacitats diferents en contextos d'aprenentatge àmpliament diferents. L'aspecte 'universal' del disseny universal no vol dir una solució òptima per a tothom sinó que més aviat recalca la necessitat d'aconseguir activitats, tasques i continguts inherentment flexibles i personalitzats." (CAST, 1998–1999).

Orkwis i McLane (1998) van definir el 'disseny universal de l'aprenentatge' com "el disseny d'activitats i materials per a l'aprenentatge que permeten que els alumnes amb grans diferències en les seves capacitats de visió, oïda, parla, moviment, lectora, de redacció, comprensió oral, atenció, organització, interès i memòria, aconseguixin els objectius de l'aprenentatge" (p. 9). De manera que la responsabilitat de fer servir els principis del disseny universal recau en els planificadors dels plans d'estudis i en els creadors de material per garantir que els alumnes amb

un ventall ampli de capacitats, intel·lectuals i d'altres tipus, puguin accedir i tenir èxit en el currículum.

Els investigadors del CAST han observat que hi ha quatre àrees bàsiques de les pràctiques educatives que canvien si l'enfocament va dirigit cap al disseny universal de l'aprenentatge:

1. Aquest treball dóna per fet que els alumnes amb discapacitats s'engloben més aviat en una seqüència de diferències d'aprenentatge que no en una categoria d'alumnes a part.
2. En conseqüència, les adaptacions que facin els professors per atendre les diferències d'aprenentatge han d'anar encaminades a tots els alumnes, no només als que tenen discapacitats.
3. Per tant, a fi de satisfer les necessitats de tots els alumnes, els materials del currículum haurien de ser variats i incloure recursos digitals i de la xarxa, enlloc de centrar-se només en un llibre de text.
4. El currículum hauria de ser flexible per encaixar-hi les diferències d'aprenentatge.

Com aconseguim aquesta flexibilitat? En aquest cas també, els investigadors del CAST diuen que es pot aconseguir si garantim que els materials del currículum ofereixin mitjans per presentar i representar continguts flexibles i múltiples a l'alumnat i, de la mateixa manera, ofereixin als alumnes mitjans múltiples i flexibles per interessar-se i respondre als continguts del currículum.

Hem donat cos a aquests principis del disseny universal de l'aprenentatge en el sentit que els materials haurien d'oferir mitjans per presentar i representar continguts flexibles i múltiples i que l'alumnat hauria de tenir mitjans flexibles per respondre al currículum, com a adaptacions del currículum necessàries per garantir que un ventall més ampli d'alumnes pugui accedir als continguts. Orkwis i McLane (1998) van dir que:

“L'accés al currículum comença quan un alumne es capaç d'interactuar-hi per aprendre. Per als alumnes amb discapacitats, la incapacitat d'interactuar amb el currículum a causa d'una barrera física, sensorial o cognitiva, pot representar la primera trava per arribar a l'objectiu de ser competent.”

Les adaptacions del currículum que se centren en la representació de continguts tracten de qualsevol esforç que es fa per modificar la manera en què es descriu o representa la informació curricular, és a dir, dels continguts. El sistema de representació que actualment predomina és el suport imprès, normalment a través de llibres de text, llibres de treball i fulls d'exercicis. De tota manera, quan la informació dels continguts es representa només en format de text, els alumnes que no poden llegir bé o simplement no poden llegir no poden accedir als continguts que, altrament, els haurien fet aprendre i avançar. En un cas similar, els alumnes que llegeixen en una llengua diferent de la del llibre de text o que no poden prestar atenció durant molta estona a un mitjà imprès, tindran dificultats per accedir als continguts.

En qualsevol cas, hi ha diverses maneres de modificar aquestes representacions, des de canviar el cos de la lletra fins a fer servir gràfics a fi que aquests alumnes puguin accedir als continguts. Els alumnes que, per posar un exemple, tenen dificultats per aprendre amb textos molt llargs, aprofiten les adaptacions que canvien la forma de representar la mateixa informació a través d'un resum que descriu la informació en fragments més manejables o bé ressaltant els elements clau del text.

És força pràctic representar informació fent servir textos en suport informàtic o bé tecnologies d'Internet perquè els alumnes que reben informació, per exemple, a través d'una pàgina d'Internet (en comptes d'un llibre de text), poden canviar el cos i el color del tipus de lletra gràcies al navegador i és més fàcil adaptar la informació de manera que inclogui representacions gràfiques. A més, es poden hipervincular els temes clau, les paraules o les idees amb pàgines web i dur l'alumnat a un altre nivell d'informació en relació amb aquell tema. Quan el material de text es digitalitza, se'l pot vincular a formats de presentació multimèdia, incorporar-hi veu o àudio a fi que els alumnes puguin escoltar la informació dels continguts, incorporar-hi vídeo per donar imatges que il·lustrin la informació, etc. A més, és bastant fàcil convertir el text digitalitzat en Braille electrònic, llibres parlats digitals, lletres grosses electròniques i formats de llenguatge de signes virtual a fi que sigui accessible als alumnes amb dificultats visuals o d'audició. Aquest text digital també es pot traduir a llengües que no siguin la de la presentació original. Aquesta diversitat de mitjans fa possible que tots els alumnes, inclosos els que tenen discapacitats visuals, auditives i cognitives, i els que no parlen la llengua oficial del país, puguin accedir a la informació que, altrament, potser no podrien aconseguir.

Les adaptacions de la presentació del currículum modifiquen la manera com els professors imparteixen o transmeten la informació del currículum. Històricament, aquesta presentació ha estat en formats escrits (pissarres, retroprojectors) o bé verbalment (conferències). Aquests mitjans primaris de presentació, de la mateixa manera que les representacions de continguts que només fan servir mitjans impresos, tenen inconvenients per als molts alumnes que no llegeixen amb facilitat (o que no llegeixen gens) o els que tenen problemes per seguir amb atenció o entendre formats de conferència. En aquest cas, també, hi ha diverses maneres de canviar el sistema de presentació, des de fer servir fonts de vídeo o pel·lícula, fins a la lectura (o amb reproductor de cassette), els materials escrits, oferir text digitalitzat que es pugui llegir amb programes de lectura de textos o bé a través de transmissions de vídeo o àudio digitalitzades que complementin el mitjà de representació que es fa servir.

En tercer lloc, les adaptacions curriculars que alteren el compromís de l'alumne amb el currículum afecten la manera com l'alumne respon al pla per mostrar el seu domini dels continguts. Sovint, això vol dir fulls d'exercicis o bé altres materials, normalment dels que requereixen respostes escrites o, potser amb menys freqüència, respostes orals o informes. Sigui com sigui, hi ha moltíssimes maneres amb què l'alumnat pot respondre o comprometre's amb el currículum, com ara el

treball artístic, la fotografia, el teatre, la música, l'animació, així com les presentacions en vídeo, que permetrien que els alumnes expressessin les seves idees i mostressin el seu coneixement. He treballat amb diversos educadors especials que han fet servir programes informàtics de presentació, com ara el programa PowerPoint de Microsoft, per ajudar alumnes amb discapacitats a fer una presentació, en comptes de presentar-se a un examen.

En la implantació de les adaptacions al currículum per variar la representació de continguts, la presentació i el compromís dels alumnes, ja hi trobem diversos principis clau del disseny universal de l'aprenentatge. En primer lloc, aquestes activitats garanteixen que els materials es puguin fer servir de manera equitativa. El principi d'ús equitatiu en el disseny universal proposa que els materials o mètodes siguin útils per a les persones amb diversos tipus de necessitats. En el context de l'educació d'alumnes amb discapacitats, aquest principi proposa que els estàndards, el currículum, les intervencions educatives i els materials per a l'aprenentatge es "disseynin" de manera que els puguin fer servir alumnes amb capacitats diverses, tal com ja he exposat. El segon principi del disseny universal és el principi d'ús flexible, que planteja que el disseny s'adapti a un ampli ventall de preferències i capacitats d'usuari. En relació amb l'ensenyament, aquest principi ens porta a la necessitat d'atendre un gran nombre de preferències d'aprenentatge individual, estils, modalitats i capacitats.

Un dels principis del disseny universal al qual no es fa massa referència quan es tracta del disseny universal de l'aprenentatge és el principi de la tolerància d'error. És a dir, que el disseny de materials o mètodes toleri errors o un ús inadequat. En l'ensenyament, això vol dir que els alumnes poden cometre errors i, tot i així, acabar una activitat i assolir-la amb èxit. És veritat que l'error pot ser una de les funcions de la capacitat de l'alumne per acabar l'exercici o la tasca amb èxit, però també es pot relacionar amb altres factors com ara el temps que ha tingut un alumne per fer l'activitat. Per exemple, en el cas d'un programa informàtic concebut per ensenyar a llegir en el qual s'han fixat uns intervals de temps en què els alumnes han de respondre, les possibilitats d'aprenentatge poden quedar limitades, sense haver-ho fet intencionadament, pel fet que alguns alumnes necessitin més temps per respondre.

La implantació dels principis de disseny universal de l'aprenentatge prepara el terreny a una sèrie d'aspectes clau que han de garantir que els alumnes amb discapacitats accedeixin al currículum ordinari. Aquest treball inclou una sèrie de passos, el primer dels quals és garantir que el currículum avanci de manera que ofereixi l'oportunitat als alumnes amb discapacitats de tenir-hi accés i poder mostrar el que han après, bàsicament a través dels principis de disseny universal.

El segon pas és garantir que, a l'hora de dissenyar el programa educatiu d'un alumne, el procés de presa de decisions educatives tingui en compte tant el currículum ordinari com les necessitats d'aprenentatge individuals. Aquest procés de presa de decisions hauria de començar amb un coneixement del currículum ordinari així

com de les necessitats d'aprenentatge de l'alumne com a conseqüència de les seves discapacitats. Abans de pensar a dissenyar canvis necessaris en el currículum, els que prenen decisions haurien de tenir en compte en quina mesura les tecnologies de suport i d'altres tipus poden arribar a garantir l'avenç d'un alumne dins del currículum ordinari. Fa una estona, ja he parlat del primer nivell d'aquestes modificacions i adaptacions curriculars.

El segon nivell de modificacions al currículum dins del procés de presa de decisions implica considerar ampliacions curriculars de manera que permeti als alumnes avançar dins del mateix pla. Les ampliacions es refereixen a estendre el currículum ordinari per ensenyar als alumnes a aprendre a aprendre o a incloure-hi estratègies d'autoregulació que els capacitin, també, a aprendre d'una manera més eficient i a seguir millor el currículum. Hi ha una sèrie d'estratègies educatives que han estat concebudes amb alumnes amb discapacitats, com ara estratègies d'auto-gestió i d'autoregulació, que permeten a l'alumnat aprendre d'una manera més independent i eficaç.

El darrer nivell de modificacions curriculars inclou la creació d'àrees de continguts alternatives. M'agradaria fer l'observació que ni el primer ni el segon nivell de modificacions del currículum van canviar el pla en ell mateix..., sinó que van modificar la manera com es presentava, representava o captava la informació i el van ampliar per incloure-hi més estratègies per aprendre a aprendre. De tota manera, si aquestes modificacions no satisfan les necessitats individuals d'aprenentatge dels alumnes, potser caldrà canviar el currículum ordinari d'una manera més funcional. Tot i que actualment el punt de partida de la majoria de decisions sobre el currículum relatives a alumnes amb discapacitats és aquest, m'agradaria dir que hauria de ser l'últim recurs en la presa de decisions sobre el currículum i que només s'hauria de fer servir quan les necessitats de l'alumne no es poden satisfer amb la tecnologia de suport o bé a través del currículum ordinari amb adaptacions o increments.

El tercer pas per aconseguir l'accés és implantar intervencions a tota l'escola per garantir que qualsevol alumne hi arribi. El concepte d'intervencions a tota l'escola vol dir senzillament que les intervencions afecten tots els alumnes de l'escola. Hi ha diverses tasques que afecten l'escola sencera i que ajudaran els alumnes amb discapacitats, començant pel fet que tota l'escola faci servir materials per a l'aprenentatge amb disseny universal. Una altra de les intervencions implica la implantació a tota l'escola d'ajuts al comportament positiu. L'objectiu d'un ajut a la conducta positiva és aplicar principis de conducta a la comunitat, a fi de reduir els problemes de conducta i fomentar conductes adequades que duguin a canvis duradors i a un estil de vida ric. Amb la implantació d'aquestes pràctiques, les escoles ajuden els professors a crear comunitats d'aprenentatge que donen especial importància al respecte i a la responsabilitat i que ajuden a crear diversitat, inclosa la diversitat d'estils d'aprenentatge i de capacitats.

El quart pas per aconseguir l'accés són les intervencions a grups o a una part de l'escola, complementant les intervencions a tota l'escola. Fins i tot quan s'estan fent servir treballs a tota l'escola, hi haurà alumnes que no avancin sense ajuts addicionals. El següent nivell d'intervenció és a nivell de grups, que és on es dissenyen i implanten més intervencions adreçades a petits grups d'alumnes. Això inclou decisions educatives a nivell d'aula que se centren en el disseny de la unitat i la lliçó de manera que tots els alumnes de la classe avancin, així com en experiències d'aprenentatge concretes per a grups d'alumnes. Per exemple, a fi de complir les normes de comportament de l'escola, potser cal que es donin oportunitats concretes als alumnes que fa poc que han començat a l'institut perquè aprenguin què s'espera que facin quan canvien d'aula entre classe i classe.

El pas final del procés és el disseny d'intervencions personalitzades. En el cas d'un grup petit d'alumnes en què molts d'ells tinguin discapacitats, caldrà dissenyar intervencions intenses i molt individualitzades per aconseguir que avancin bé. Aquest tipus de grup també és el que li caldran opcions alternatives del currículum, tal com ja hem dit. De tota manera, aquests alumnes també haurien de participar de les intervencions a tota l'escola i comprometre's amb les activitats d'aprenentatge que estableix el currículum ordinari.

La segona característica de les pràctiques inclusives de la tercera generació és que aquest treball se centra a millorar l'autodeterminació de l'alumne, especialment aprofitant al màxim l'ús d'estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat. Tal com ja hem explicat, si volem garantir que els alumnes amb discapacitats avancin en el currículum ordinari dins d'un context d'aula ordinària, cal que els educadors implantin una sèrie de modificacions al currículum i a l'aula, estratègies educatives i ajuts educatius. La major part dels debats sobre estratègies educatives per fomentar la inclusió s'han centrat en les accions que pot fer el professor. Per exemple, pràctiques inclusives com ara l'educació diferenciada, els equips col·laboratius i l'ajut en bastida, totes centrades en el fet que el professor implanti activitats concretes dissenyades per promoure que l'alumne aprengui a les aules d'educació ordinària. De tota manera, hi ha un reconeixement cada cop més gran en el sentit que les activitats dirigides o transmeses per professors no són suficients, per si mateixes, per garantir que els alumnes amb discapacitats aprenguin en entorns inclusius. A més, caldrà que el treball inclusiu de la tercera generació se centri en estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat que ofereixin als professors estratègies educatives eficaces per promoure que l'alumnat aprengui en entorns inclusius, així com mitjans per promoure i millorar una participació activa de l'alumne en l'aprenentatge.

De fet, les estratègies concretes implantades a fi de promoure un aprenentatge adreçat als alumnes no són noves. És cert que aquestes estratègies, com ara els indicadors en forma d'imatge, l'autoaprenentatge, l'autorevisió, i l'autoavaluació i l'autoreforç, han estat estudiats i implantats de fa temps en els alumnes amb discapacitats. El que és diferent és l'aplicació d'aquestes estratègies amb la intenció de pro-

more la inclusió i fomentar l'autodeterminació de l'alumne. Les estratègies d'aprenentatge adreçades a alumnes són estratègies educatives implantades amb la intenció de promoure l'aprenentatge dels alumnes, un control actiu sobre l'alumnat i una responsabilitat sobre el procés d'aprenentatge, així com un recolzament a la inclusió i a fer augmentar l'autodeterminació.

Les estratègies d'aprenentatge adreçades a alumnes impliquen ensenyar estratègies a l'alumnat que el capacitin per modificar i regular la seva pròpia conducta. L'èmfasi d'aquestes estratègies passa de l'educació adreçada i transmesa als professors a una educació adreçada als alumnes. Quan diem "adreçada als alumnes", volem dir que l'alumne és un participant actiu del procés educatiu. Els estudis en ensenyament i rehabilitació vocacional han mostrat que les estratègies d'aprenentatge adreçades als alumnes tenen tant d'èxit com, i sovint més que, les estratègies d'aprenentatge adreçades a professors, i que les estratègies d'autogestió són mitjans eficaços per fer augmentar la independència i la productivitat. En l'ensenyament d'alumnes com, per exemple, els que tenen necessitats més intensives d'ajut, s'han fet servir diverses estratègies sobre com gestionar la seva pròpia conducta. Entre les estratègies més habituals hi ha els indicadors en forma d'imatge i les estratègies de regulació de claus, l'autoaprenentatge, l'autocontrol, l'autoavaluació i l'autoreforç.

Les estratègies d'indicadors en forma d'imatge impliquen l'ús de claus visuals o auditives que l'alumne fa servir per guiar la seva conducta. Normalment, les claus visuals són fotografies, il·lustracions o dibuixos lineals dels passos d'una tasca que ajuda els alumnes a completar una activitat que consta d'una seqüència de tasques. Les claus d'àudio consisteixen en indicacions preenregistrades en cassette o bé instruccions que l'alumne pot escoltar mentre fa la tasca. Les noves tecnologies, com ara els ordinadors portàtils, ofereixen més eines, i potencialment amb més possibilitats, per fer arribar claus visuals o auditives a l'alumnat.

L'autoaprenentatge implica ensenyar als alumnes a verbalitzar les seves pròpies idees abans d'executar una conducta. L'autoaprenentatge permet a un alumne dotar-se de prou informació verbal per construir una resposta, una informació que, altrament, no aconseguiria o que la hi facilitaria un adult. L'autorevisió implica ensenyar a l'alumnat a observar si ha assolit una conducta que tenia per objectiu i si la resposta ha satisfet els criteris que ha seguit.

L'autoavaluació implica ensenyar a l'alumnat a comparar el rendiment personal (del qual es fa un seguiment amb l'autorevisió) i a comparar aquest rendiment amb un resultat o objectiu que persegueixi. L'autoreforç implica ensenyar a l'alumnat a administrar-se les conseqüències (és a dir, a dir-se a ells mateixos que han fet bé la feina). L'autoreforç permet que els alumnes es reforcin ells mateixos d'una manera fàcil i immediata. Gràcies a la facilitat per accedir al reforç autoadministrat, el canvi de conducta en pot sortir àmpliament beneficiat.

La promoció de l'aprenentatge adreçat a estudiants té una sèrie d'avantatges. En primer lloc i destacat, quan els educadors ensenyen als alumnes a implantar estratègies d'aprenentatge adreçades a ells mateixos, els estudis ens mostren que els alumnes amb discapacitats adquireixen bé un coneixement i unes habilitats determinants. S'ha pogut veure que aquests avantatges apareixen en un ampli espectre de poblacions d'estudiants i àrees del currículum funcional i acadèmic. Una de les raons per creure que és així és que el compromís amb les estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat fa que aquest estigui més al cas del procés d'aprenentatge i de la seva pròpia conducta.

Hi ha diverses raons per creure que ensenyar l'autoaprenentatge als alumnes pot fer aportacions a les pràctiques inclusives. Una de les barreres a la inclusió que apareixen sovint és la de tenir hores de suport dels professors. El fet d'ensenyar a l'alumnat a dirigir el seu propi aprenentatge dóna una solució evident a aquest problema ja que es redueix el compromís de temps dels professors amb alumnes concrets. Quan es combina amb altres formats educatius, com ara l'educació transmesa per tecnologia o a través dels companys, el fet d'implantar estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat pot reduir la quantitat de temps esmerçat en educació adreçada o transmesa als professors. De tota manera, és veritat que els alumnes amb més necessitats de suport intensiu seguiran necessitant més temps de professors que la resta d'alumnes sense discapacitats. Com a exemple, cal remarcar que si bé el temps real que necessiten els professors per donar suport als alumnes amb discapacitats només es reduirà lleugerament gràcies a l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat, els avantatges potencials s'acumulen en forma d'expectatives dels professors i de percepcions dels alumnes. Els professors poden esperar més dels alumnes que tenen un compromís ferm i són responsables del seu propi aprenentatge.

A més, cal tenir en compte el fet que tots els alumnes, i no només els que tenen discapacitats, poden aprofitar les estratègies d'aprenentatge que se'ls adrecen. Aquestes activitats ofereixen graons per arribar a tenir més autonomia i independència. Així, les estratègies d'aprenentatge adreçades a l'alumnat no només faciliten que els alumnes amb discapacitats siguin més independents, sinó que també ofereixen poder instruir una àrea curricular ordinària en entorns inclusius. D'aquesta manera, aquestes estratègies es poden implantar a tota l'escola com a mitjà per promoure que els alumnes amb discapacitats accedeixin al currículum ordinari.

A més, aquestes estratègies educatives fomenten l'autodeterminació i el compromís de l'alumne en la planificació educativa i en la presa de decisions. A la majoria de societats es valora molt el fet de poder triar, arriscar-se, controlar els resultats i assumir responsabilitats en les accions personals. De fet, l'estat "adult" d'una persona es relaciona habitualment amb el grau amb què sap assumir la responsabilitat i el control sobre la seva vida. El fet de capacitar els alumnes per a l'autoaprenentatge promou una autodeterminació activa en l'alumne i el capacita per adqui-

rir habilitats d'autodeterminació com el fet de fixar objectius i solucionar problemes. Els nostres estudis han mostrat que els alumnes amb discapacitats que acaben l'escola sent joves amb sentit d'autodeterminació, tenen més possibilitats d'aconseguir resultats positius com a adults.

Per acabar, el fet d'ensenyar a l'alumnat l'autoaprenentatge té l'avantatge de fomentar una generalització de l'aprenentatge per saber passar d'un entorn a un altre. Normalment, els alumnes fan servir les estratègies d'aprenentatge adreçades a ells en una gran quantitat de tasques i camps i, d'aquesta manera, ofereixen pràctiques en molts models i en promouen la generalització. A més, quan l'alumne és qui ofereix les claus i els missatges, les barreres a la generalització desapareixen.

S'ha avançat molt en aconseguir la inclusió per a tothom i l'escola per a tothom. La primera i segona generació de pràctiques inclusives van crear els fonaments per garantir que el "lloc" on els alumnes amb discapacitats reben l'ensenyament sigui l'aula ordinària. Gràcies a l'aplicació dels principis de disseny universal, les modificacions al currículum i les intervencions a tota l'escola, i al fet de centrarse en les estratègies d'aprenentatge adreçades als alumnes, el moviment inclusiu pot fer un pas endavant per garantir no només que els alumnes amb discapacitats seguïn a l'aula ordinària sinó que s'aconsegueixin grans objectius en aquest entorn.

BIBLIOGRAFIA

- ORKWIS, R.; MCLANE, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall, 1998. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- RYNDAK, D. L.; ALPER, S. (1996). Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. Boston: Allyn and Bacon.

ABSTRACT

En este artículo, el autor aborda lo que denomina la tercera generación del movimiento inclusivo. Antes, pero, remarca que no hay nada de la primera o la segunda generación que haya quedado obsoleto. En realidad, las dos han sido necesarias para llegar al punto donde nos encontramos ahora.

La primera generación de la inclusión se caracterizó por la escolarización de los alumnos de escuelas especiales en un entorno de aulas ordinarias. El autor la describe con un carácter de aspectos añadidos: se añaden alumnos y recursos al aula ordinaria. La segunda generación de la inclusión se centró en estudiar y analizar prácticas educativas que promovieran realmente la inclusión, como por ejemplo el trabajo cooperativo entre el profesorado, la cooperación entre la escuela especial y la escuela ordinaria...

En esta tercera generación de la inclusión el objetivo se centra en la calidad que tiene el programa educativo que se ofrece al alumno con discapacidad. Demasiado a menudo sus programas educativos reales están aún determinados por estereotipos y expectativas de progreso fijados por clasificaciones y categorías de discapacidad. Wehmeyer explica que en esta tercera generación de prácticas inclusivas hay que empezar a tratar de garantizar que el programa educativo de un alumno con discapacidades tenga en cuenta tanto el currículum general como las necesidades individuales de aprendizaje del alumno. Este artículo sitúa este proceso en coherencia con los principios del diseño universal del aprendizaje.



Dans cet article, l'auteur aborde ce qu'il appelle la troisième génération du mouvement inclusif. D'abord, comme même, il remarque qu'il n'y a rien de la première ou deuxième génération qui aie resté obsolète. En fait, toutes les deux ont été nécessaires pour arriver au point où l'on est maintenant.

La première génération d'inclusion s'est caractérisée par l'scolarisation des élèves d'écoles spéciales dans un entourage de salles ordinaires. L'auteur la décrit comme une phase d'aspects ajoutés: on ajoute des élèves et des ressources dans les salles ordinaires.

La deuxième génération d'inclusion s'est centré à étudier et analyser des pratiques éducatives qui favorisent réellement l'inclusion, comme le travail coopératif parmi les professeurs, la coopération entre l'école spéciale et l'école ordinaire...

Dans cette troisième génération de l'inclusion, l'objectif central est la qualité qui ait le programme éducatif offert à l'élève avec des capacités. Trop souvent leurs programmes éducatifs réels sont encore déterminés par des stéréotypes et des attentes d'avance fixées par classifications et catégories de capacité. Wehmeyer explique que dans cette troisième génération, construite de pratiques inclusives, il faut commencer à essayer de garantir que le programme éducatif d'un élève avec des capacités prenne en compte tant le curriculum générale comme les be-

soins individuels d'apprentissage de l'élève. Cet article met ce procès en cohérence avec les principes du design universel de l'apprentissage.



In this article, the author deals with what he calls the third generation of the inclusive movement. At first, though, he points out that nothing concerning the first and the second generations is obsolete. In fact, both generations were necessary to reach our current position. The first inclusion generation was characterised by schooling special school pupils in mainstream classrooms. The author describes it as having added aspects: pupils and resources are added to the mainstream classroom. The second inclusion generation focused on studying and analysing educational practice that really promoted inclusion, such as cooperative working between teachers, cooperation between special school and mainstream school... The objective of this third inclusion generation focuses on the quality of the educational programme offered to pupils with disabilities. Much too often, their real educational programmes are still determined by stereotypes and advance expectations as fixed by categories and classifications of disabilities. Wehmeyer explains that, in this third generation of inclusive practice, it should be granted that the educational programme of a pupil with disabilities takes into account both the general syllabus and the pupil's individual learning needs. This article depicts this process as being coherent with the principles of universal learning design.

