

Criteris avaluatius dels processos d'integració sòcio-laboral de les persones amb minusvàlues

Oto Luque i Agües
Rosa García Domínguez

En aquest moment de desenvolupament i aplicació de la llei d'integració social del minusvàlid, resulta interessant de reflexionar sobre els criteris d'avaluació de les distintes experiències d'integració, molt especialment pel fet de poder introduir les adaptacions necessàries que hi fan factible i positiva aquesta integració.

En l'àmbit sociolaboral són nombroses les iniciatives. Des del camp educatiu (programes inicials de Formació Professional Adaptada), en el terreny més estrictament sòcio-assistencial (Centres Ocupacionals) i evidentment en l'àrea de treball (Centres Especials de col·locació, cooperatives i la integració plena en els centres laborals normalitzats).

En totes aquestes experiències i àmbits d'integració sociolaboral és imprescindible de tenir criteris que ens puguin permetre de projectar experiències, cal consolidar i fer efectiva la integració social, i per això ens calen instruments i criteris per a l'avaluació. Uns dels objectius principals de l'avaluació de l'incapacitat psíquica, de cara a la seua inserció sociolaboral és el fet de poder determinar el potencial educatiu del subjecte. Amb aquest terme fem referència, per una banda a la capacitat que el subjecte posseeix per tal d'adquirir nous coneixements, bé de tipus general, facilitadors de la seua autonomia i adaptació general al medi, bé específics del treball que hi realitzarà; per altra banda, ens referim a la capacitat de desenvolupar hàbits socials adaptatius i de modificar els que no ho són; en darrer lloc, fa referència a la capaci-

tat d'integrar les noves adquisicions dins del conjunt de valors i interessos que guien la seua conducta.

A banda dels condicionaments biològics —la importància dels quals com a determinants de l'aprenentatge i el rendiment és bàsica en el tipus de subjectes que ens ocupa— i les oportunitats i limitacions degudes a la riquesa o pobresa del medi, l'educabilitat de l'incapacitat en un determinat moment depèn fonamentalment i a curt termini de dos tipus de factors personals. D'una part estan els hàbits socials i les pautes emocionals d'interacció amb l'entorn que ja posseeix el subjecte, factors que poden facilitar o impedir igualment el seu desenvolupament i educació posteriors. D'altra part estan els hàbits o estratègies de pensament, hàbits que poden igualment facilitar o destorbar l'adquisició de nous coneixements i, en conseqüència, l'adaptació laboral i la integració personal i social per a les quals aquests coneixements són importants. Ja que l'avaluació d'ambdós tipus de factors serà tractada per altres membres del grup, ara no hi entrarem.

En relació amb l'últim dels factors nomenat —les estratègies de pensament del subjecte—, hem d'assenyalar que la informació que ens proporciona l'avaluació tradicional de la intel·ligència, encara que vàlida i imprescindible per a prendre decisions a l'hora de situar laboralment el subjecte, és informació sobre la qualitat dels resultats obtinguts pel subjecte i no sobre els procediments utilitzats per tal d'aconseguir-los. És informació sobre el «nivell mani-

fest de funcionament», i no sobre la «capacitat en potència» —i no en acte—, que el subjecte té per a funcionar i la utilització de la qual depèn que es modifiquen els procediments utilitzats pel subjecte per tal de processar, elaborar i comunicar informació i per a planificar l'acció. És informació, per tant, insuficient com a indicador de les possibilitats educatives del subjecte a mitjan i llarg termini, ja que si es modifiquen les estratègies cognitives del subjecte, tot i substituint-les per d'altres més eficients, el potencial educatiu del subjecte serà qualitativament i quantitativa diferent de l'actual. Cal, doncs, un tipus d'avaluació alternativa que ens proporcione informació sobre el grau en què les pautes de funcionament cognitiu del subjecte deficient poden ser modificades i substituïdes mitjançant l'aprenentatge d'altres noves. Aquest tipus d'avaluació es coneix amb el nom «d'avaluació del potencial d'aprenentatge». (Feuerstein, 1979).

La informació que sobre la modificabilitat cognitiva del subjecte ens proporciona l'avaluació del seu potencial d'aprenentatge, ens permet de determinar si hem de sotmetre el subjecte avaluat a un programa d'enriquiment cognitiu com el desenvolupat per Feuerstein (1980), al qual farem referència posteriorment. Pensem que si volem aprofitar al màxim les possibilitats de recuperació del subjecte de cara a la seua inserció sociolaboral, especialment aquelles dels deficients mitjans i lleugers, cal introduir aquests programes —que normalment tenen una durada de dos anys—, com a mesura d'assis-

tència al deficient en els tallers protegits. Conseqüentment i en la mesura que açò siga acceptat com a viable, caldrà avaluar sistemàticament el potencial d'aprenentatge dels deficients.

POTENCIAL D'APRENTATGE: SUPÒSITS BÀSICS

D'acord amb Feuerstein (1980), el desenvolupament de les estructures cognitives del subjecte humà és el resultat de dos tipus d'interacció entre l'organisme i el seu entorn: la primera té lloc sempre que l'organisme s'exposa directament a fonts externes d'estimulació; la segona es produeix quan l'experiència que podrien produir aquestes fonts externes es veu mediatitzada per la intervenció del subjecte adult que, intencionadament, estructura els elements d'aquesta experiència, tot modulant així la seua influència sobre el xiquet. Aquest tipus d'experiència s'anomena per tant de Feuerstein «experiència d'aprenentatge mediatitzat» (EAM).

L'exposició directa de l'organisme a les distintes fonts d'estimulació externa és la forma més universal d'interacció de l'home amb el seu medi i afecta el desenvolupament cognitiu durant tota la vida. L'aprenentatge que s'origina en base a aquesta exposició directa als estímuls externs s'explica de manera adequada per les teories E-R (estímul-resposta), i per les teories E-O-R (estímul-organisme-resposta), com la formulada per Piaget (1966).

Per altra banda, les «experiències d'aprenentatge mediatitzat», que tenen lloc quan un agent mediador —els pa-

res, un germà, un educador, etc.— selecciona els estímuls més apropiats per al xiquet, crida l'atenció sobre certs aspectes de l'estímul i no sobre uns altres, etc., afecten el desenvolupament de l'estructura cognitiva en tant que, a causa d'aquestes, el xiquet adquireix determinats patrons de conducta i disposició d'aprenentatge que, al mateix temps, són elements molt importants a l'hora de determinar la capacitat del subjecte d'aprofitar l'experiència que s'esdevé quan es veu exposat a les distintes fonts d'estimulació externa.

La relació entre els dos tipus d'interacció assenyalats és tal que quant més prompte i més freqüentment es veu sotmés el subjecte a l'acció dels agents mediadors, igualment major arriba a ser la seua capacitat d'aprofitar-se'n i utilitzar eficientment les experiències per l'exposició directa als estímuls externs.

Després d'acceptar el paper que juga en el desenvolupament cognitiu la mediatització de les experiències d'aprenentatge, és possible i necessari de distingir entre els determinants remots i els determinants pròxims del desenvolupament cognitiu i, conseqüentment, de la deficiència mental. Els determinants remots inclouen tant els factors biològics (genètics, orgànics), com els personals (nivell d'ajustament emocional) i els ambientals (nivell d'estimulació ambiental, equilibri emocional dels pares, estatus socio-econòmic) entre altres. La gran part d'aquests factors no causen inevitablement el retard del desenvolupament cognitiu i cap n'és el responsable únic del grau concret que es manifesta aquest retard. El determinant pròxim d'aquest retard és la manca, la limitació o inadequació de les experiències escaients d'aprenentatge mediatitzat. Els determinants remots poden fer que hi intervinga aquest darrer determinant, però no necessàriament.

L'acceptació de la mediatització de les experiències d'aprenentatge com a factor de primera importància en el desenvolupament cognitiu, constitueix el fonament teòric que permet de creure en la irreversibilitat del retard en la mesura que el desenvolupament cognitiu està subjecte a



la influència del mediador humà. El que cal és, donat el retard, que la mediació s'ajuste a la nova situació creada per ell mateix.

Podem comprendre millor el grau en el qual és possible l'enriquiment cognitiu del subjecte si considerem les funcions cognitives que apareixen pertorbades normalment en els deficients com a conseqüència de la manca d'experiències d'aprenentatge mediatitzat. Aquestes deficiències poden agrupar-se en quatre categories:

—Deficiències en la recollida de la informació.

—Deficiències durant el procés d'elaboració de la informació.

—Deficiències en el procés

de comunicació de la informació.

—Deficiències afectivo-motivacionals.

A) Funcions cognitives pertorbades en la fase d'entrada de la informació.

Ací s'inclouen totes les deficiències relatives a la quantitat i qualitat de les dades que el subjecte reuneix quan intenta resoldre un problema o, fins i tot, quan únicament intenta d'apreciar la naturalesa d'aquest. Entre aquestes deficiències trobem les següents:

—Percepció borrosa i superficial. Es produeix quan la quantitat de temps durant el qual l'atenció es centra en un objecte i el grau d'intensitat

que empra, són insuficients. Com a conseqüència, el subjecte manca de les dades necessàries per tal d'identificar i descriure l'objecte percebut. Aquest tipus de percepció és característica del deficiència, però no en tots els casos. Davant de determinats objectes lligats normalment a les seues necessitats bàsiques, la seua percepció és clara. Sembla, doncs, que el subjecte és capaç d'una percepció adequada. Tanmateix, no li funciona de manera constant i açò és degut, segurament, al fet de no haver-se-li proporcionat l'oportunitat suficient d'exercitar i prolongar la seua percepció més enllà del món de les seues necessitats immediates.

—Conducta exploratòria asistemàtica, implanificada i impulsiva. La impulsivitat a l'hora d'explorar un estímul no és necessàriament el resultat de les perturbacions de l'atenció. Poden distingir-se tres tipus d'impulsivitat: la determinada pel ritme biològic bàsic característic del subjecte, la que es manifesta en la manca de control sobre la conducta motora i depèn dels processos d'inhibició, i un tercer tipus de naturalesa cognitiva, atribuïble al fet que el xiquet no és conscient que ha de tenir en compte altres aspectes del problema, a més a més dels que ja ha considerat, per poder aconseguir la solució. Aquest tercer tipus d'impulsivitat, manifest en la conducta d'assaig i error, que els xiquets utilitzen front a molts problemes dels tests tradicionals, sembla que pot corregir-se mitjançant un feedback sistemàtic encaminat a cridar l'atenció al subjecte sobre aquells elements rellevants per a la solució del problema i que no ha tingut en compte.

—Manca de conceptes verbals que faciliten la discriminació, la codificació i l'emmagatzemament de la informació i fins i tot l'elaboració d'algunes operacions cognitives. Sens dubte, ningú no nega el paper que la conceptualització o l'etiquetat verbal juga en la generalització dels resultats de l'aprenentatge. La conceptualització verbal de la informació, d'altra banda, és quelcom que s'ensenya i s'aprèn i que, conseqüentment, pot ser modificat en el deficiència.

—Manca de sistemes

de referència estables que faciliten l'organització de l'espai i l'orientació espacial, i manca o disminució de les possibilitats d'orientació temporal. El desenvolupament d'aquestes funcions cognitives depèn molt de la mediatització de les experiències d'aprenentatge, ja que es basen principalment en el pensament relacional. L'exposició directa als estímuls sense una adequada orientació espai-temporal redueix el funcionament cognitiu al nivell de simple identificació d'objectes sense permetre l'establiment de relacions entre els mateixos.

— **Inestabilitat perceptual.** Es manifesta en la pèrdua o disminució de les constants perceptives (grandària, forma, quantitat, orientació), davant la variació en algunes de les dimensions de l'objecte percebut. En els subjectes normals l'estabilitat perceptiva depèn del fet que siguin capaços de reconèixer la reversibilitat de les transformacions. Tanmateix, en els deficients la inestabilitat no és un signe necessàriament de falta de reversibilitat. Sol anar lligada a un fenomen que es denomina «captació episòdica de la realitat», que consisteix que els subjectes no relacionen uns objectes amb els altres. En no haver-hi relació ni tan sols es planteja el problema de la constància perceptiva. La tendència a relacionar els objectes és quelcom que es facilita mitjançant les experiències d'aprenentatge i la seua absència produeix la inestabilitat perceptiva observada en molts deficients.

— **Absència de necessitat de precisió a l'hora de reunir les dades.** El resultat de tot el procés de pensament serà deficient si no hi ha l'adequada precisió a l'hora de reunir les dades d'informació rellevants, per tal de resoldre un problema o de planificar la conducta posterior. Segons sembla, la necessitat de precisió és alguna cosa que es desenvolupa fonamentalment en base a la interacció amb els adults. En el procés de comunicació, per exemple, quan es demana al xiquet que responga una pregunta ha d'atendre una sèrie de dades per tal que aquesta siga correcta. Si no ho és, normalment rep de una resposta correctora que l'obliga a una major precisió. Posterior-

ment, al llarg del procés educatiu, la precisió és quelcom que depèn cada vegada menys de la mediació directa dels adults i que esdevé en un hàbit. En la mesura que és alguna cosa adquirida, sembla que pot ser objecte de reeducació quan no existeix.

— **Incapacitat per tenir en compte dues o més fonts d'informació alhora.** Podem observar aquesta incapacitat si analitzem, per exemple, les respostes que molts dels deficients donen en el Test de les Matrius, de Raven. Tanmateix, l'ús de dues o més fonts d'informació és un prerrequisit del pensament quant que constitueix la base de tot el pensament relacional. Una de les raons que aquest tipus de pensament estiga limitat en els deficients, és la incapacitat esmentada. Sense aquesta, el subjecte és incapaç de la «descentració», en el sentit piagetian, i el seu pensament esdevé egocèntric. Aquesta incapacitat no sembla irreversible, ja que és simplement el reflex d'una deficiència motivacional: no és que el subjecte siga incapaç d'utilitzar més fonts d'informació, és que no sent la necessitat de fer-ho. Tot açò per l'absència de la mediació correctora de l'adult quan el xiquet ha comès errors que la requerien.

B) Funcions perturbades en la fase d'elaboració de la informació

Les funcions que anem ha assenyalar seguidament, constitueixen els prerrequisits per al funcionament adequat dels processos i les operacions estrictament intel·lectuals (pensament analògic, sil·logístic, transitiu: multiplicació lògica, etc.). Quan, per exemple, un subjecte falla en un test en la utilització del raonament analògic, això no significa que no siga capaç d'aquest raonament. Tot tinent intactes totes les funcions assenyalsades en l'apartat anterior, pot fracassar per deficiències en els processos d'elaboració de la informació quan aquest ha estat arrebegada. Com que les possibles deficiències a aquesta nivell són moltes, tan sols enumerarem i després descriurem, a manera d'exemple, algunes. Totes es deuen més o menys a l'absència o inadequació de l'acció medidora de l'adult, ja que en gran mesura són

apreses. Aquestes deficiències són:

— Incapacitat per a reconèixer l'existència del problema o per a definir-lo.

— Incapacitat per a seleccionar els indicis rellevants a l'hora de definir un problema.

— Manca de conducta comparativa espontània o limitació d'aquesta a un camp restringit de necessitats.

— Estretor del camp mental.

— Manca o limitació de la necessitat de realització de la conducta sumativa.

— Dificultat per a projectar relacions possibles.

— Manca o limitació en la necessitat d'evidència lògica.

— Falta d'interiorització suficient de la pròpia conducta.

— Capacitat reduïda de pensament hipotético-inferencial.

— Limitació o inclús manca d'estratègies de comprovació d'hipòtesis.

— Limitació o inexistència de conducta planificadora de l'acció.

Les deficiències anteriors són modificables en la mesura que les capacitats corresponents són apreses. Considerem dos exemples:

En primer lloc, la manca de conducta comparativa espontània, condició bàsica per al pensament relacional i la formació de conceptes, no és quelcom totalment absent en el deficient. No obstant això, estroba restringida a aquelles situacions unides a les seues necessitats més bàsiques o a d'altres on se li demana específicament que compare. És fora d'aquestes situacions quan es troba absent del subjecte. Tanmateix, si el subjecte pot realitzar aquesta conducta en algunes situacions no hi ha cap raó que ens impedisca de pensar que amb l'entrenament pogués arribar a assolir-la.

Considerem, en segon lloc, la manca de conducta sumativa. Si hom pregunta a un subjecte deficient quantes habitacions hi ha en la seua casa, potser no sàpia respondre malgrat que siga capaç de comptar si hom li ho demana. Aquesta deficiència reflecteix la falta d'una tendència a «sumar» la realitat, tendència que normalment forma part de la necessitat d'organitzar la prò-

pia interacció amb el món estimular. Aquesta necessitat és producte de les experiències d'aprenentatge mediatitzat i no sorgeix generada directament per l'exposició del subjecte als estímuls externs. Podem pensar, doncs, que en el subjecte deficient pot ser reeducada.

C) Funcions perturbades en la fase de codificació i comunicació de missatges

L'execució i comunicació del subjecte deficient pot resultar inadequada tot i que conserve intactes les funcions que intervenen en la recollida i elaboració de la informació a causa de les deficiències següents:

— Maneres de comunicació egocèntriques.

— Bloqueig.

— Respostes basades en una estratègia d'assaig i error.

— Pobresa o manca d'eines verbals per a comunicar adequadament les respostes ja elaborades.

— Limitació en la capacitat de transport visual.

— Manca de necessitat de precisió en comunicar una resposta.

Conducta impulsiva en comunicar alguna cosa.

Podrem comprendre el mode en què aquestes deficiències interfereixen amb el funcionament cognitiu general amb un exemple. Considerem les respostes en base a una estratègia d'assaig i error. Aquest tipus de conducta és estimulat de vegades en els subjectes normals com a mitjà d'arribar al descobriment d'una regla o un principi ja donat. En aquests subjectes el procediment és útil, puix que posseeixen certs prerrequisits que faciliten que pugen aprofitar-se de la informació proporcionada pels resultats. Entre aquests podem anomenar l'existència de la conducta comparativa, l'existència d'una percepció precisa, l'existència de la conducta sumativa, la capacitat de pensament reflexiu i la tendència a buscar relacions causals. En la mesura que en els deficients aquestes funcions estan perturbades, el fet d'actuar conforme a l'estratègia assenyalsada, per a l'única cosa que seveix es per distreure la seua atenció de les relacions que ha de descobrir.

D) Factors afectivo-motivacionals.

Aquests factors afecten els processos cognitius en la mesura en la qual l'activació d'aquests depèn de l'interès del subjecte en comprendre, en arribar a una solució correcta i de la creència que depèn de la seua participació activa el fet d'aconseguir-ho.

Fins ací hem enumerat les diferents deficiències que solen trobar-se en el funcionament cognitiu dels subjectes incapacitats. Les hem classificades en les tres fases fonamentals en les quals es pot dividir aquest funcionament, encara que pràcticament es relacionen entre si, tot afectant-li de maneres complexes. Tanmateix, la distinció entre les diferents deficiències i la seua classificació en les fases assenyalades suposa un avantatge clar a l'hora d'orientar la exploració dels deficients. Si considerem el fet, assenyalat al llarg de la descripció de les distintes deficiències, que les capacitats corresponents a aquestes són apreses i poden ensenyar-se si es proporcionen al subjecte les experiències d'aprenentatge mediatitzat adequades, la identificació precisa del tipus de deficiència i de la fase en la qual s'hi troba, permet de prescriure el tipus de situació d'entrenament que cal proporcionar al subjecte per a facilitar el seu desenvolupament. Per altra banda, les distintes deficiències no tenen la mateixa importància i la seua resistència a la modificació canvia d'acord amb la fase en la qual s'hi troben i amb el grau en el qual el subjecte s'haja vist privat de les experiències d'aprenentatge mediatitzat necessàries per al desenvolupament de la funció corresponent. Per aquesta raó, abans de prendre la decisió de sotmetre el subjecte de manera sistemàtica a un programa d'enriquiment cognitiu, cal avaluar el seu grau de modificabilitat, el seu «potencial d'aprenentatge». En els apartats següents veurem les condicions necessàries per a aquesta avaluació i els procediments creats per a ser-hi utilitzats.

POTENCIAL D'APRENENTATGE: ESTRATÈGIA DE L'AVALUACIÓ

En l'apartat anterior hem in-



dicat que per tal de planificar els programes adequats per a la recuperació mental del subjecte deficient calia:

— Detectar quins dels components que integren les distintes fases del funcionament cognitiu s'hi troben alterats.

— Detectar el grau de modificabilitat del subjecte.

Per altra banda, sembla evident que els tests d'intel·ligència tradicionals no ens proporcionen la informació adequada per tal d'aconseguir aquests objectius i que l'estratègia general d'examen resulta inescapable per a avaluar la modificabilitat dels subjectes. A causa d'aquestes deficiències, nombrosos investigadors han plantejat una alternativa a l'exploració psicomè-

trica tradicional, per tal que siga possible l'exploració del potencial d'aprenentatge. Aquesta **alternativa**, tal i com és **arreglada per Feuerstein (1979)**, implica les modificacions següents en relació amb l'alternativa tradicional:

— En primer lloc, suposa un **canvi en la situació de la interacció examinador-examinat**. L'examinador adopta el paper de «persona que ajuda a aprendre» i l'examinat el de «persona que aprèn ajudada per altri».

— En segon lloc, suposa un **canvi en l'estructura dels tests**. Per tal que aquests puguin indicar-nos quins són els components del funcionament cognitiu que s'hi troben alterats i el grau de modifica-

bilitat del subjecte, s'estructuren en tres fases: test—entrenament—retest. D'aquesta manera és possible determinar el grau en el qual el subjecte s'ha beneficiat de l'entrenament en la utilització d'estratègies cognitives més eficients.

— En tercer lloc, suposa un **canvi en la interpretació dels resultats**. És freqüent que dins d'una sèrie de respostes errònies en un test, el subjecte examinat ens ofereisca respostes allades que, considerades per si mateixes, siguen un indicatiu d'una intel·ligència normal. En el context de l'exploració tradicional, aquestes respostes es consideren sense pes pel conjunt de les dades en contra. En el context d'exploració nou, però, aquesta resposta es considera com a indicadora del potencial veritable de l'individu, tot considerant que la puntuació mitjana assenyalada únicament el seu nivell actual de funcionament.

En el present apartat intentarem d'aclarir la primera d'aquestes modificacions, així com el perquè de la seua importància.

A) Relació examinador-examinat

Segons Feuerstein, la motivació dels subjectes mentalment endarrerits davant la situació de l'examen és normalment molt baixa, ja que les tasques que han de resoldre no tenen cap atractiu per a ells. Una de les raons d'aquest fet sembla ser la manca de curiositat per part d'aquests subjectes. Una altra sembla ser el fet que no sempre els subjectes perceben la novetat que suposa la tasca, percepció necessària per activar el reflex d'orientació cap a la tasca i la seua exploració posterior. Açò és així perquè aquests subjectes, normalment, presenten deficiències en tres funcions que semblen ser prerequisites per a la percepció de la novetat: l'existència de la percepció analítica, la disposició a la comparació i la capacitat per a captar les relacions i les seues transformacions dins d'una estructura constant. Una tercera raó de la baixa motivació rau en l'existència d'un component aversiu derivat de l'associació de la tasca amb les experiències del fra-

càs, la qual cosa confirma la idea que és intel·lectualment insuficient. La presència de l'examinador, per molt simpàtic que siga, augmenta aquest caràcter aversiu de la situació en el context de l'exploració tradicional, ja que és percebut pel subjecte —l'examinador irrita la seua interacció amb ell per tal de ser fidel a les instruccions estandaritzades— com al causant que ell es trobe en aquella situació on veu el fracàs.

Una situació ben diferent és la creada quan s'intenta d'avaluar el potencial d'aprenentatge. En la fase d'entrenament, clau per a aquesta avaluació, l'examinador, lluny d'intentar mantenir-se neutral i indiferent a les reaccions del subjecte, adopta el paper d'un mestre totalment interessat i compromès en l'èxit del seu alumne. Açò implica que l'examinador intervé constantment; demana explicacions al subjecte sobre el perquè de les seues respostes sempre que cal; explica el perquè del test i de la seua pròpia actuació com a examinador si el subjecte pregunta i, a voltes, abans que ho faça; demana al subjecte que repetesca la seua execució si li sembla convenient; avança al subjecte les dificultats amb què es trobarà i li adverteix que tinga cura i estiga atent, amb la cosa ajuda al subjecte examinat a fer-se conscient de les exigències i implicacions de la tasca, de les característiques de la seua pròpia execució i de l'actitud de l'examinador envers ell. Açò és possible en la mesura que l'examinador pose atenció en cadascuna de les reaccions del xiquet.

Com a conseqüència del canvi d'actitud de l'examinador, normalment s'incrementa la motivació del subjecte cap a la tasca. En un principi, aquest increment depèn fonamentalment de la presència de l'examinador. Podríem dir que el xiquet vol complaure. Si l'examinador retira la seua atenció durant aquesta fase per qualsevol raó, la motivació del xiquet torna a baixar. En segon moment, però, la motivació del xiquet per la tasca no precisa d'aquesta presència. És intrínseca, naix del mateix xiquet. Aquest canvi sembla degut a dos factors. Per una part, que el subjecte arriba a percebre la naturalesa del problema en haver integrat

una sèrie de criteris i percebre les situacions com a «problemes», que cal resoldre. Per l'altra, sembla que el subjecte aborda de forma positiva la realització dels problemes gràcies al domini creixent de la tasca, domini que va aconseguint al llarg de l'entrenament, especialment si les tasques li són presentades en un ordre de dificultat creixent. Aquest domini sol comportar el fet que el xiquet desitja repetir l'experiència en la qual ha tingut èxit, la qual cosa l'ajuda a consolidar el patró de conducta d'èxit i munta el seu nivell d'aspiració i la seua motivació de guany.

B) El procés d'entrenament integral

Perquè el treball del subjecte creca en eficiència, no és suficient amb la intenció de motivar el subjecte. Cal proporcionar-li sistemàticament i continuada, una informació detallada de com és el seu treball en relació amb la tasca. No és suficient tampoc informar-lo de l'existència d'un encert o d'un error, a més cal explicar-li el com i el perquè del seu error. Únicament així arribarà a adquirir els prerrequisits cognitius necessaris per a un funcionament normal i eficient.

La necessitat que acabem d'assenyalar exigeix que l'activitat de l'examinador s'orienti, en general i amb independència de la prova específica amb la qual es treballa —prova que tindrà les seues exigències particulars—, a entrenar el subjecte en les cinc àrees següents de comportament:

—Regulació de la conducta a través de la inhibició i el control de la impulsivitat.

—Amillorament de les funcions cognitives deficientes.

—Enriquiment del repertori de les operacions mentals.

—Enriquiment del repertori dels continguts relacionats amb la tasca.

—Creació de processos del pensament reflexiu.

Examinem per separat cadascuna d'aquestes àrees.

a) Inhibició i control de la impulsivitat.

Aquest objectiu s'intenta d'aconseguir de dues maneres. Per una banda, mitjançant una estructura de la prova. Totes les proves que s'utilitzen són proves en les quals no

s'imposa un temps limitat, la qual cosa fa innecessària la impulsivitat. Per l'altra banda, s'intenta un control de la impulsivitat de mode directe mitjançant la informació que l'examinador proporciona al subjecte. Per realitzar açò, s'indica continuament al subjecte que no ha d'intentar respondre sense abans haver pensat i planificat, emetre hipòtesis i tractar de veure si són adequades i, finalment, comparar la seua resposta amb les altres alternatives existents per veure si aquella que ha triat és la correcta. Altres voltes, es demana al subjecte que no conteste fins que se li demane expressament. I si falla, mostrant-li que és la impulsivitat la causa del fracàs.

b) Amillorament de les funcions cognitives deficientes.

Abans hem assenyalat les múltiples funcions cognitives que poden veure's alterades en els subjectes endarrerits. No totes estan pertorbades en cada subjecte, i d'aquí la necessitat de procedir de manera individualitzada en funció de les anomalies del funcionament que anem detectant en el subjecte. Hi ha algunes perturbacions tan freqüents, però, que convé assenyalar com sol intentar-se la seua correcció.

Sobretot cal despertar en el subjecte la consciència que existeix un problema. El procediment ordinari per tal d'assolir aquest objectiu és fer preguntes que orienten l'atenció del subjecte i que li proporcionen les estratègies adequades per a la selecció de les dades rellevants. S'usen preguntes com ara: que creus que hauries de fer? què tens davant? etc.

En segon lloc, cal induir al subjecte a establir les comparacions entre els estímuls. Amb aquesta finalitat se li assenyalen repetidament els distints objectes que cal comparar, tot preguntant-li en quina cosa s'assemblen o es diferencien. Alternativament, l'examinador pot «modelar» la conducta que el subjecte ha de realitzar en la comparació.

Igualment, cal induir al subjecte perquè analitze tant els objectes que té al davant, intentant determinar quins són els seus components i la seua estructura —el que es pot aconseguir demanant-li, per

exemple, que compte determinants elements dels que consta (angles, línies, figures, etc.)—, com els motius en els quals s'ha basat la seua resposta, encara que siga correcta o incorrecta. Si es pregunta al subjecte, per exemple, perquè?, la resposta de l'endarrerit sol ser «és així» o «per què sí». Cal continuar preguntant-li, per què es així? o, encara millor, demanant-li dues raons que expliquen per què una és certa i una altra és falsa. L'absència d'activitat analítica impedeix la correcció dels errors, d'aquí la importància d'entrenar en aquesta capacitat.

En molts casos cal estimular en el subjecte la necessitat d'organitzar i sistematitzar l'exploració. És freqüent, com ja hem dit, que el subjecte endarrerit no perceba que els objectes que té al davant estan relacionats d'alguna manera, i procedesca desordenadament a l'hora d'examinar-los. Tanmateix, és possible crear en el subjecte la tendència a realitzar una exploració sistemàtica i ordenada, tot indicant-li quin és l'ordre o la seqüència en què apareixen o es situen els objectes i per tant com, ha d'examinar-los.

En darrer lloc, sol ser necessari entrenar el subjecte perquè siga més precís, tant a l'hora d'analitzar les dades (fase de l'input) com per comunicar les respostes (fase de l'output). Açò s'aconsegueix fàcilment mitjançant el «modelat» i la petició directa de més precisió en les explicacions verbals.

c) Enriquiment del repertori d'operacions mentals.

Aquest aspecte de l'entrenament es relaciona directament amb el tipus de test que estiga utilitzant-se, puix que en funció d'aquest s'aconsegueix d'ensenyar operacions específiques com ara les analogies, les categoritzacions, les progressions, etc. Normalment, s'ensenyà al subjecte un determinat principi o operació i a continuació s'examina la seua capacitat d'aplicar-lo a través d'una sèrie de variacions de la tasca. Inclús si aquest principi ja estava present en el subjecte, ocorre que els endarrerits són incapaços d'explicar com han arribat a la solució. El seu pensament és «intuitiu», i no «reflexiu». Açò dificulta la generalització de l'ús del principi



pi que s'aplique a noves situacions. L'entrenament, en aquest cas, varia segons l'edat, el nivell de funcionament cognitiu, el subjecte i la seua accessibilitat.

d) Enriquiment del repertori dels continguts relacionats amb la tasca.

Hi ha una sèrie de conceptes que el subjecte endarrerit ha de conèixer, si més no, per tal de poder realitzar les tasques que se li demanen, conceptes relacionats amb l'orientació espacial i temporal (dalt, baix, abans, després, etc.), o conceptes mitjançant els quals s'expressen les relacions entre els objectes i els esdeveniments (oposat, idèntic, semblant, diferent, etc.). En gran part dels deficientes mental, independentment de quina siga l'etiologia remota del seu endarreriment, la comprensió d'aquests conceptes sol ser molt reduïda. L'ensenyament d'aquests conceptes sol fer-se utilitzant les oportunitats que ofereixen els tests emprats en l'avaluació. Per exemple, s'ensenyava als subjectes a distingir entre línies horitzontals i obliqües mitjançant tasques del tipus de les Matrius de Raven. No obstant això, l'entrenament va més enllà de la discriminació entre els dos concep-

tes a partir dels tests, ja que després s'ensenyava al subjecte a reconèixer les línies en les coses que té a l'abast i sempre en relació amb el propi cos. D'aquesta manera s'aconsegueix el desenvolupament en el subjecte d'un sistema de referència estable que li servirà a l'hora de l'orientació espacial.

e) Creació de processos de pensament orientats a la reflexió sobre la pròpia activitat mental i a la seua comprensió.

La creació en el subjecte de la tendència a reflexionar de cara a la comprensió de la pròpia activitat mental, constitueix l'objectiu final de l'entrenament, no menys important que els altres. La comprensió per part del subjecte de les operacions cognitives que realitza és el factor més important en el moment de donar a aquestes operacions l'estabilitat necessària perquè la seua utilització en relació amb altres esdeveniments es generalitze. En general, a través de tot el procés d'entrenament es persegueix aquest objectiu en la mesura que continuament es fa preguntes al subjecte amb aquest objectiu i inclús es manipula la tasca. Ja hem assenyalat la importància de fer que el subjecte analitzi la conducta que ha

generat en ell un determinat resultat demanant-li que ens explique per què creu que aquest és correcte o està equivocat. Mitjançant qüestions semblants es pretén que pugui comprendre la necessitat de precisió, de controlar la conducta impulsiva, de comprendre les raons d'aquesta, etc. També s'intenta que el subjecte reflexione i compregui el paper que l'examinador tracta de realitzar davant d'ell, ja que una interpretació incorrecta de l'actitud d'aquell sol conduir el subjecte a la sospita i la desconfiança front a l'examinador.

Fins ací hem descrit els canvis necessaris en la relació examinador-examinat i en els objectius de l'entrenament per tal de poder avaluar el potencial d'aprenentatge. És evident que en una sessió és difícil d'assolir canvis permanents. Per això la necessitat de l'entrenament posterior si el resultat de l'avaluació permet d'anticipar la seua eficàcia.

POTENCIAL D'APRENENTATGE: TESTS PER A LA SEUA AVALUACIÓ

Els diferents tests que s'ha

elaborat per a l'avaluació del potencial d'aprenentatge no són equivalents, ja que un subjecte pot ser deficient en unes àrees del seu funcionament cognitiu i no en altres. Per això ha sorgit la necessitat de classificar els tests en funció d'una sèrie de dimensions relacionades amb la seua estructura i amb els objectius que pretén avaluar, ja que la distinta situació d'una prova pot originar resultats diferents a l'hora d'avaluar cada subjecte.

Feuerstein (1980) ha descrit una sèrie de paràmetres o dimensions d'allò que denomina el «mapa cognitiu», i que constitueixen la base per a la classificació de les proves existents i per a la construcció d'altres de noves. Aquests paràmetres són: 1) El contingut de la prova; 2) l'operació mental implicada en la seua realització; 3) l'activitat o l'enguatge en el qual s'expressa la modalitat mental; 4) la fase on té lloc l'activitat mental específica (input, elaboració, output); 5) el nivell de complexitat de l'activitat mental exigida per la tasca; 6) el nivell d'abstracció implicat; 7) el nivell d'eficiència requerit.

Pel que fa al contingut, és clar que l'activitat mental pot descriure's d'acord amb el tema sobre el qual opera el subjecte. És clar també que les persones diferim molt respecte a la capacitat que tenim per treballar amb els diferents tipus de continguts. Doncs bé, cal distingir el tipus de contingut del test en relació amb el qual el subjecte encerta o falla, ja que pot ser capaç de realitzar l'operació requerida, però només en relació amb certs continguts, per exemple, aquells que li són familiars. En conseqüència, és important tenir en compte el contingut quan s'intenta ensenyar una operació específica.

Pel que fa a l'operació mental implicada, és important de determinar quin és (v. gr. reconeixement, identificació, seriació, classificació, etc.) i si implica la generació de dades noves (v. gr. en el cas del raonament analògic) ja que això afegeix una dificultat addicional. Com en el cas del contingut, el resultat pot variar amb l'operació implicada.

L'activitat mental pot ex-

pressar-se amb diferents llenguatges: figuratiu, simbòlic, numèric, verbal, etc. Les persones no empen els distints llenguatges amb la mateixa eficiència. Per això, és especialment important considerar el tipus de llenguatge amb el qual es presenta la tasca al subjecte, ja que el fracàs podria deure's al tipus de llenguatge emprat i no a la manca per part del subjecte de la capacitat d'utilitzar l'operació mental usada en la tasca.

Normalment és a partir de la conducta del subjecte durant la prova, independentment de la seua naturalesa, com es determina la fase en la qual es troba alterat el funcionament del subjecte. No obstant això, l'estructura d'algunes proves facilita aquesta tasca, com ara amb el «Test de les plataformes» que veurem més endavant.

Una altra variable que pot ser determinant del fracàs del subjecte, sense que açò indiqui que a aquest li manque totalment la capacitat de realitzar determinada operació, és el nivell de complexitat de la tasca. Per nivell de complexitat cal entendre la qualitat i la quantitat de les unitats d'informació necessàries per a l'adequat funcionament cognitiu en un moment determinat. El terme «qualitat» fa referència ací a la novetat o familiaritat de la informació. Aquesta variable és important, tant a l'hora de l'avaluació i selecció de les proves com a la de programar els materials que s'utilitzaran en el posterior entrenament.

Una altra variable a tenir en compte a l'hora de classificar o construir tests de potencial d'aprenentatge és el nivell d'abstracció de les tasques proposades al subjecte. No és el mateix operar sobre objectes que operar sobre les seues representacions o sobre proposicions hipotètiques. En cadascun d'aquestes casos el subjecte es separa cada vegada més de l'objecte, amb la qual cosa la dificultat de la tasca varia.

Finalment, pel que fa al nivell d'eficiència, és quelcom que sol estimar-se a partir de la rapidesa i precisió amb les quals el subjecte realitza la tasca. Pràcticament, en gairebé cap dels tests de potencial d'aprenentatge s'utilitza un límit de temps, per això ens manca un element essencial a



l'hora d'estimar la rapidesa del subjecte. Conseqüentment, en aquest punt, totes les proves serien equivalents en principi. Tanmateix, en la mesura que una prova pot comportar major o menor grau de novetat per al subjecte examinat, pot ocórrer que aquest fracasse —tot i tenint capacitat per a realitzar la tasca— només perquè la novetat li exigeix un esforç extraordinari. La novetat de la prova per al subjecte és, doncs, quelcom que cal tenir en compte a l'hora de considerar les exigències que comporta de cara a una execució eficient.

Dues són, per consegüent, les conseqüències que podem extraure si tenim present que la capacitat informativa dels resultats de les distintes proves sobre la qualitat dels processos cognitius del subjecte i el seu potencial, ve delimitada, parcialment, per la situació de la prova utilitzada dins del conjunt de dimensions anteriorment anomenades. La primera és que l'exploració del subjecte ha de ser multifacètica i ha de, per tant, fer ús de diferents proves complementàries. La segona és que cal ser prudent, fer les precisions necessàries, en el moment de fer afirmacions generalitzades sobre el grau i

qualitat de les deficiències del subjecte i sobre el seu grau de recuperabilitat o irrecuperabilitat.

Passem ara a enumerar alguns dels tests que actualment s'utilitzen per a l'avaluació del potencial d'aprenentatge. La majoria forma part de la bateria LPAD (Learning Potential Assessment Device) organitzada per Feuerstein. Posteriorment descriurem amb detall els tests d'aquesta bateria més freqüentment usats i els resultats dels quals es recullen en un perfil bàsic que serveix de referència a l'hora de prendre decisions sobre la manera d'intervenir envers la recuperació del subjecte.

Els tests que constitueixen la bateria clínica creada per Feuerstein (1979) són:

- El test «d'organització de punts».
- El test de «matrius progressives de Raven», sèries A, Ab i B.
- Variacions LPAD I del Test de Matrius progressives de Raven, sèries A, Ab i B.
- Test de Matrius progressives de Raven, sèries C, Di E.
- Variacions LPAD II del test de Matrius progres-

sives de Raven, sèries C, D, i E.

- Test de les plataformes I (4 botons).
- Test de les plataformes II (8 botons).
- Test de representació de dissenys excavats.
- Test de progressions numèriques.
- Test d'aprenentatge de posicions (5 x 25).
- Test d'analogies verbals i de figures.
- Test de dibuix de la «Figura complexa», d'A. Rey.
- Test de dibuix de la «Figura humana».
- Test de rememoració d'elements associats.
- Test de memòria de quinze paraules.

Altres tests no pertanyents a l'esmentada bateria i que també s'empen en l'avaluació del potencial d'aprenentatge són:

- El «Test de potencial d'aprenentatge de sèries», de Corman i Budoff (1973).
- El «Test de les paraules dibuixades», de Corman i Budoff (1974).
- El «Test de cubs de Kohs», adaptació de Budoff i Friedman (1964). (Hamilton i Budoff, 1973).

