

Revista Catalana de Pedagogia

Volum 11, 2017, (57-77)

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Rebut: 18, 04, 2016

Acceptat: 04, 08, 2016

DOI: 10.2436/20.3007.01.86

Identitat discent i disseny universal de l'aprenentatge.

Una proposta per a l'atenció de la diversitat

Learner identity and universal design for learning. A proposal for dealing with diversity

Andy Morodo

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: Andy.morodo@uab.cat

Resum

L'atenció a la diversitat requereix comprendre les diferents maneres d'aprendre que mostra l'alumnat per tal de poder oferir una resposta ajustada. En els últims anys, l'anàlisi de l'aprenentatge s'ha focalitzat en la identitat de l'aprenent (LI), i l'aproximació dialògica en constitueix un marc de referència complet i versàtil.

Des d'aquest paradigma, i complementat amb aportacions de la psicologia de l'educació, la pedagogia i la neurociència, en aquest article es proposa una atenció a la diversitat basada en, per una part, l'avaluació i l'anàlisi de la LI i, per l'altra, un disseny

universal per a l'aprenentatge recolzat en quatre principis fonamentals: 1) la interacció i negociació entre docent i alumnat, 2) l'opcionabilitat i la flexibilitat en les activitats i els mitjans de representació i d'exposició, 3) les metodologies d'aprenentatge cooperatiu i 4) l'autonomia de l'alumnat basada en la metacognició i en l'avaluació continuada.

Per al primer pas, consistent a conèixer la LI de l'alumnat, es presenta un qüestionari específic (LIQ) que pot ser utilitzat tant pel docent com pel mateix alumne i que facilita l'anàlisi i la reflexió sobre el posicionament de l'alumnat davant l'aprenentatge.

Paraules clau

Atenció a la diversitat, identitat discent, aproximació dialògica, disseny universal de l'aprenentatge, aprenentatge cooperatiu, LIQ.

Abstract

Attention to diversity requires an understanding of students' different ways of learning in order to provide an appropriate response. In recent years, the analysis of learning has focused on learner identity (LI), for which the dialogic approach constitutes a complete and versatile framework. On the basis of this paradigm, with contributions from educational psychology, pedagogy and neuroscience, this article proposes an attention to diversity focused, on the one hand, on the analysis of LI and, on the other, on the universal design for learning based on four fundamental principles: 1) interaction and negotiation between teacher and students, 2) provision of options and flexibility in activities and in the means of representation and expression, 3) application of methods of cooperative learning, and 4) empowerment of students based on continuous assessment and metacognition.

For the first step, consisting of the evaluation of LI, we present a specific questionnaire (LIQ) that can be used by both teachers and students, facilitating the analysis of and reflection on how students face learning.

Keywords

Attention to diversity, learner identity, dialogic approach, universal design for learning, cooperative learning, LIQ.

Introducció

Comprendre l'aprenentatge humà ha estat durant dècades un tòpic d'interès central per a moltes disciplines com la psicologia de l'educació, la pedagogia o la neurociència, i encara actualment resulta un tema prolífer i dinàmic. Són diverses les aproximacions teòriques que han explicat com aprèn l'alumne: des de visions més deterministes (p. e. Gregorc, 1985), passant per enfocaments cognitivistes (p. e. Gardner, 1983) i sota el marc constructivista (p. e. Entwistle, 1998; Vermunt i Vermetten, 2004) entre d'altres.

Bona part d'aquestes concepcions defineixen l'alumne en funció de la seva personalitat, intel·ligència o estil d'aprenentatge; en canvi, en els darrers anys, la investigació internacional tendeix a caracteritzar l'alumnat a partir del concepte *identitat discent* o *d'aprenent*, cosa que permet obtenir una comprensió holística i situada del procés d'ensenyament-aprenentatge (Coll, 2010; Leijen i Kullasepp, 2013; Monereo i Badia, 2012; Silseth i Arnseth, 2011). La relació entre identitat i aprenentatge és estreta i ambdós s'influencien mútuament en el sentit que, per una banda, la participació i el desenvolupament en una institució educativa —i, en general, l'aprenentatge— generen que la persona construeixi una determinada identitat; per altra banda, la identitat construïda també influenciarà en l'aprenentatge que realitza aquesta persona i en la manera amb la qual participa, es relaciona i es desenvolupa en la institució (Coll i Falsafi, 2010).

Al voltant del concepte *identitat*, ha adquirit una rellevància destacada l'aproximació dialògica, la qual parteix de la *Dialogical Self Theory* (DST) (Hermans, 2003; Hermans i Gieser, 2012). L'interès d'aquesta teoria com a marc d'anàlisi pot explicar-se per la seva capacitat de superar els dualismes clàssics entre unitat-multiplicitat, continuïtat-discontinuitat i individual-social, que han caracteritzat el concepte *identitat* (Akkerman i Meijer, 2010; Beijaard, Verloop i Vermunt, 2000).

Aproximació dialògica a la identitat

Des de la teoria del jo dialògic (DST) es descriu el concepte *identitat* com el resultat del diàleg mental que es manté entre diverses «posicions», cadascuna amb la seva pròpia veu, i que alhora entrellaça la pròpia ment amb la d'altres persones (Hermans, 2013). Cada posició es constitueix per una agrupació idiosincràtica de concepcions, estratègies i sentiments (Monereo, Weise i Álvarez, 2013), formant unitats relativament autònomes que ocupen espais dinàmics de diferent importància relativa en el sistema (Batory, Bak, Oles i Puchalska-Wasyl, 2010), i que s'activen en funció del context. Per exemple, una persona quan està a casa amb els seus fills pot activar la posició «jo com a mare», formada per les concepcions personals sobre què vol dir ser mare (el pensar), per les estratègies que li són útils (el fer) i els sentiments relatius a la maternitat (el sentir). Aquesta mateixa persona, quan està treballant, pot activar la seva posició «jo com a metgessa», o quan està entrenant pot activar la posició de «jo com a esportista», etc. En aquest sentit, no totes les posicions tenen la mateixa rellevància: en funció de l'espai que ocupen, es poden distingir entre posicions dominants o nuclears, i perifèriques o marginals (Akkerman i Meijer, 2010). Aquestes posicions poden interactuar entenent-se, oposant-se, rivalitzant, etc. (Hermans i Hermans-Jansen, 2001), establint una relació dialògica —un diàleg intramental— el qual permet a l'individu mantenir un sentit d'identitat unitària (Hermans i Hermans-Konopka, 2010). Per tant, s'accepta una identitat múltiple formada pels moviments entre una varietat de posicions, cadascuna amb la seva singularitat, història i punt de vista. En cada situació, predominarà una posició o una altra en funció de l'activitat dialògica que es produeix entre elles, la qual dependrà de les contingències del context. Aquesta organització dialògica és la que garanteix la coherència i continuïtat del jo en els diferents moments (Hermans, 2013).

En relació amb el dualisme individual-social de la identitat, Hermans (2001) utilitza la metàfora bakhtiniana de la «novel·la polifònica» per il·lustrar la multiplicitat de veus del jo i la seva extensió a l'altre independent. Des d'aquest punt de vista, l'altre és reconegut com una entitat independent que té la seva pròpia veu, fet que no implica que sigui quelcom exterior i aliè; ans al contrari, pertany al jo. És a dir, els altres són personatges de la meua novel·la. En aquesta línia, el jo es conceptualitza com distribuït

i multivocal (Silseth i Arnseth, 2011), perquè no està format únicament per l'individu, sinó que és estès al context social. Es considera l'altre com un àlter ego, és a dir, l'altre no és una realitat exterior sinó que forma part del jo (Hermans i Hermans-Konopka, 2010). D'aquesta manera, podem distingir entre un jo subjectiu, que mantindria la individualitat de la identitat, i un jo social estès en els altres individus i grups socials.

Per abordar la dimensió simultàniament individual i social del jo, es distingeix entre posicions internes i externes. Una posició interna és aquella que hom pot atribuir-se a si mateix, com per exemple *jo com a filla* o *jo com a violinista*. En canvi, una posició externa es refereix a l'altre-en-mi, per exemple: la meva parella o el meu director. Al seu torn, una posició externa pot ser representada per una veu grupal o comunitària (el meu equip de bàsquet, els meus companys de treball). En incorporar les veus dels altres com a posicions externes del jo, aquestes poden ser transformades d'acord amb les nostres percepcions, atribucions o fins i tot per la influència de les necessitats de les posicions internes (Hermans, 2013), i per tant són posicions subjectives. Per exemple: en una empresa, la veu de l'encarregat és una posició externa que cada treballador incorpora de manera diferent; per a alguns pot ser una posició externa de suport, referent i que motiva a esforçar-se, i per a d'altres pot ser una posició supervisora, conflictiva i desmotivadora, tot i que aquest encarregat actuï de manera similar amb tots els treballadors.

Dins les posicions internes, també es pot distingir entre posicions personals i posicions socials. Aquestes últimes correspondrien als rols, allò que és esperat per una societat i cultura determinades (*jo com a representant sindical*, *jo com a cambrer...*), i les posicions personals indiquen una idiosincràsia individual per al desenvolupament d'aquests rols (*jo com a representant sindical entregat*, *jo com a cambrer informal*) o envers un mateix com a ésser humà (*jo com a persona lluitadora*, *jo com a perfeccionista*). La relació entre les posicions socials i personals pot ser productiva, quan afavoreixen tant l'individu com l'organització o comunitat (Leijen i Kullasepp, 2013), o bé poden ser conflictives quan es produeix confrontament entre ambdues (Branco i Madureira, 2008).

Finalment, a més de posicions internes i externes, també podem parlar de posicions exteriors, les quals fan referència a aquelles veus del context espai-temporal que se

situen fora de l'individu però que són necessàries per a la comprensió de la identitat i de la situació. Per exemple, són veus exteriors la normativa d'una institució o els patrons culturals d'un col·lectiu.

La identitat discent o de l'aprenent

Si la identitat és el resultat del diàleg entre diferents veus o posicions, quan parlem de la identitat de l'aprenent (LI en anglès) ens referim a una configuració específica de posicions que, en la situació d'aprenentatge, actuen de forma dominant, i que estan interrelacionades entre elles formant un clúster (Kluger, Nir i Kluger, 2008). Dit d'una altra manera, la LI resulta de la constel·lació flexible i dinàmica de les posicions que són actives en el context educatiu. Vegem-ho amb un exemple:

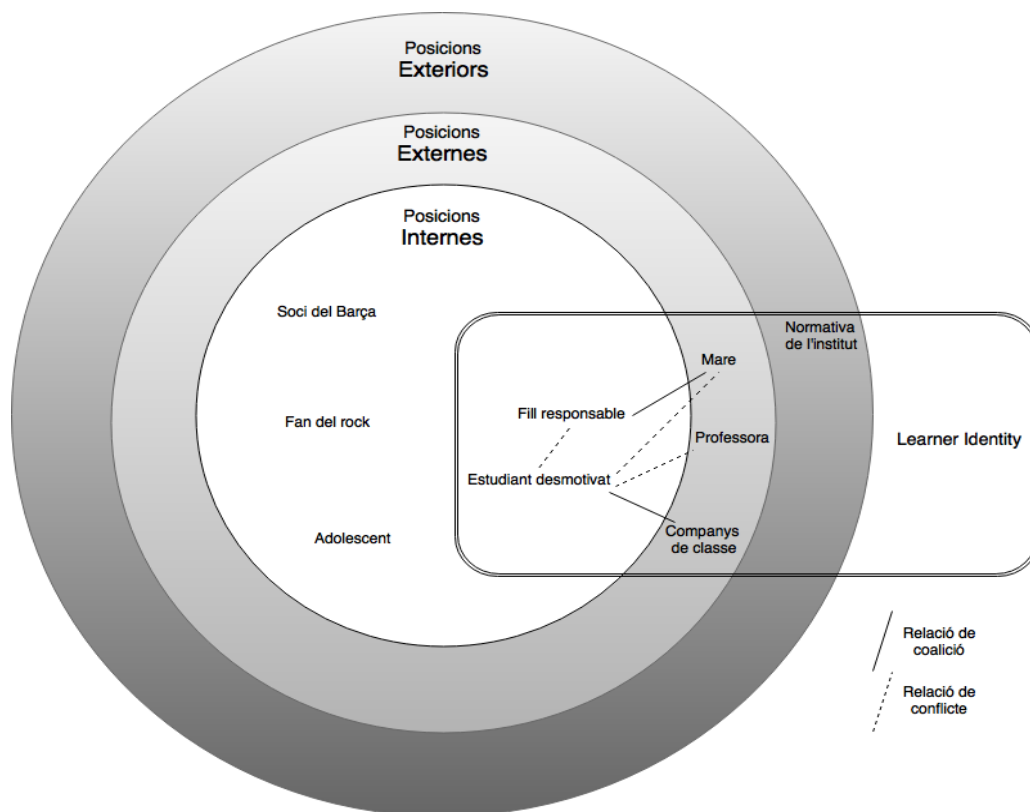
Imaginem un alumne de dotze anys que es defineix per diferents posicions internes: jo com a adolescent, jo com a soci del Barça, jo com a fill responsable, jo com a fan de la música rock, jo com a estudiant desmotivats, etc. De la mateixa manera, s'haurien de tenir en compte també les posicions externes (les meves amistats, els meus companys, la meua família, etc.) i les exteriors. Quan aquest alumne es troba a classe, la seva LI estaria configurada per una constel·lació específica de posicions, entre les quals podríem destacar: jo com a estudiant desmotivats (posició interna), els meus companys de classe, la meua professora (posicions externes), o la normativa de l'institut (posició exterior). Altres posicions quedarien en una situació més perifèrica per ser difícilment evocables, és a dir, són posicions que de manera general no estan actives en aquest context. Tot i així, aquestes posicions perifèriques no desapareixen ja que poden emergir o influir en situacions concretes; per exemple, a classe de música, si es realitza una unitat temàtica sobre la història del rock nacional, la posició del jo com a fan de la música rock podria desplaçar el jo com a estudiant desmotivats i esdevenir una veu dominant. De la mateixa manera, les posicions que configuren la LI no són exclusives, sinó que també poden pertànyer a altres constel·lacions d'una manera més o menys perifèrica.

Per representar el conjunt de posicions que un subjecte posa en joc en una situació determinada, Hermans (2001) proposa el repertori de posicions personals (*Personal*

Positions Repertoire, PPR), que consisteix a mostrar de manera gràfica les principals posicions internes, externes i exteriors actives, i les relacions que s'estableixen entre elles. A la figura 1 pot visualitzar-se un PPR inspirat en l'exemple anterior.

FIGURA 1

Exemple del Repertori de Posicions Personals



FONT: Elaboració pròpia a partir del model de Hermans (2001).

L'aprenentatge com a procés de canvi en la identitat

Les definicions que s'han fet de l'aprenentatge humà són moltes i molt variades, però coincideixen a destacar que es tracta d'un procés de canvi, ja sigui en la conducta, en els esquemes mentals, en els significats, etc. Des de l'aproximació dialògica és coherent exposar que l'aprenentatge acadèmic o intencional (Coll, 2010) consisteix en un procés de canvi en la identitat, el qual es pot produir a diferents nivells i en

diferents direccions. Així doncs, la construcció i reconstrucció de la identitat, tant de l'alumnat com dels docents, ha de ser la principal preocupació de les institucions educatives per a promoure un procés d'ensenyament-aprenentatge efectiu (Falsafi i Coll, 2012; Monereo i Badia, 2012).

Quan relacionem els canvis de la identitat amb l'aprenentatge no ens referim als canvis inherents a la naturalesa múltiple de la identitat, per la qual l'alumne activa unes posicions o unes altres en funció del context, sinó a les modificacions en l'estructura del jo, és a dir, a les alteracions en el sistema que conforma la identitat (Batory, Bak, Oles i Puchalska-Wasyl, 2010), i que poden ser de diferent naturalesa, o fins i tot al canvi identitari (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato i Weise, 2009), que implica una major profunditat.

Un primer tipus de canvi és el referit a l'aparició de noves posicions; és a dir, la incorporació de veus que passen a formar part del jo. Aquestes poden interioritzar-se per moltes i diverses situacions, com llegir un llibre, participar en un debat o escoltar un discurs. També poden emergir noves posicions com a conseqüència de la interacció conflictiva entre dues *I-positions*, quan aquest conflicte se soluciona amb l'aparició d'una nova posició reconciliadora, anomenada *tercera posició* (Hermans, 2013).

Un segon tipus de canvi és el que es produeix en una posició concreta, quan es modifiquen les concepcions, les estratègies i els sentiments que la configuren. Aquest tipus de canvi és habitual que es produeixi quan la persona viu un incident crític, és a dir, un esdeveniment vital significatiu que la desequilibra emocionalment (Monereo, Weise i Álvarez, 2013; Tripp, 1993). A diferència de l'anterior, aquest és un canvi qualitatiu ja que no consisteix a afegir una nova veu sinó a transformar-ne una d'existent.

Finalment, també podem considerar un tercer tipus de canvi consistent en el desplaçament d'una posició d'un estatus més perifèric a un altre més nuclear o a l'inrevés. Aquests moviments es poden relacionar amb la teoria de l'activitat (Cole i Engeström, 2001) i la idea de participació en comunitats de pràctica on l'aprenent novell, amb una posició perifèrica, va convertint-se en expert, amb una posició dominant (Akkerman i Meijer, 2010).

Una proposta per a l'atenció a la diversitat

Conèixer la identitat

Si entenem la diversitat a l'aula com les diferents maneres d'aprendre que mostra l'alumnat (Monereo, 2014; Parrilla, Martínez i Zabalza, 2012), a partir del que s'ha exposat podem concloure que conèixer la diversitat passa per l'anàlisi de la LI; és a dir, per saber com es posiciona l'alumnat davant l'aprenentatge en un context determinat. En el procés d'ensenyament-aprenentatge és necessari que el docent conegui la diversitat del seu alumnat per adaptar les pràctiques educatives i per atendre tot el grup de manera inclusiva (Duran, Giné i Marchesi, 2010; Echeita, 2008; Vargas, 2009); però no únicament el docent ha de prendre consciència, sinó que és de gran importància que es treballi l'habilitat metacognitiva dels alumnes perquè aquests, coneixent les seves posicions i el seu nivell d'adequació, puguin autoregular-se i actuar estratègicament en qualsevol nou context (Monereo, 1990; Vermunt, 1996).

Així doncs, el pas inicial per atendre la diversitat a l'aula és que tant el docent com l'alumnat siguin conscients del procés de posicionament que es duu a terme davant l'aprenentatge i, en general, del procés de construcció de la LI per tal de poder actuar estratègicament i assolir o millorar les seves competències. L'objectiu no es limita a adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques dels alumnes, sinó que, basant-se en la LI i mitjançant el foment de la metacognició i de l'actuació estratègica, hem d'alinejar els posicionaments d'alumnat i docent per optimitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge. A la pràctica a l'aula, aquesta idea es tradueix a dedicar temps a la interacció amb els alumnes i a afavorir que ells mateixos es coneguin com a aprenents mitjançant l'oferiment de retroacció (*feedback*), fomentant la metacognició i facilitant la presa de decisions perquè puguin autoregular-se i actuar de forma competent (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa i Becerril, 2012; Coffield, Moseley, Hall i Ecclestone, 2004). Amb l'objectiu de conèixer la identitat de l'aprenent, s'ha dissenyat un qüestionari dirigit tant a docents com a l'alumnat, el qual es presenta a continuació.

Un qüestionari per a la LI

El LIQ (*Learner Identity Questionnaire*) (Morodo, 2015) és un instrument digital autoadministrat que indaga en la identitat de l'aprenent aportant informació sobre les posicions o les característiques d'aprenentatge d'aquest, amb l'objectiu de poder millorar l'atenció a la diversitat a l'aula. No es tracta d'un test psicomètric que serveixi per a mesurar una variable ni per a categoritzar l'alumnat, sinó que és un qüestionari dirigit a obtenir informació sobre com es posiciona l'alumne davant l'aprenentatge en un context específic.

Les qüestions del LIQ es divideixen en tres blocs principals corresponents amb els elements de la *I-position*: concepcions, estratègies i sentiments. Per a la selecció de les qüestions que conformen cada bloc s'ha partit del model de Monereo (1990), així com d'algunes variables de l'instrument de Dunn i Dunn (2003) i s'ha actualitzat a partir de les aportacions més recents al constructe d'identitat des de la perspectiva dialògica (Ligorio, 2011; Monereo *et al.*, 2013). El vocabulari utilitzat en la redacció del qüestionari és senzill i en ell es fa ús d'exemples pràctics per tal de facilitar la comprensió de cada pregunta, de manera que la majoria d'alumnes a partir d'educació secundària (dotze anys) pot respondre'l de manera autònoma. Per a l'alumnat de primària o amb dificultats en la comprensió, el qüestionari hauria de ser respost amb l'ajuda del docent. Cadascuna de les qüestions correspon a una característica d'aprenentatge específica, per a la qual l'alumne ha de respondre en funció de la seva autovaloració. Dit d'una altra manera, es pregunta directament a l'estudiant com es considera ell mateix com a aprenent i quines són les seves preferències tant per a una assignatura concreta (aquella per a la qual es vulgui obtenir la informació) com per a la resta d'assignatures en general. Aquest format permet també que el LIQ es pugui utilitzar com a guió d'entrevista, mitjançant el qual el docent preguntí directament a l'alumne sobre les concepcions, les estratègies i els sentiments que conformen la seva LI. Tots dos mètodes (qüestionari i entrevista) poden complementar-se per indagar en profunditat en aquells aspectes desitjats.

TAULA 1

Blocs i característiques incloses en el LIQ

Bloc	Característica o preferència d'aprenentatge	Escala
Dades generals	Nom, curs, edat, lloc de naixement, gènere, centre educatiu, assignatura i docent.	
Concepcions	Representació sobre què és aprendre.	Test 4 valors
	Representació sobre què és ser un bon aprenent.	Test 4 valors
	Autoconcepte.	Escala 1-4
	Coneixements previs.	Escala 1-4
	Rendiment.	Escala 1-4
	Expectatives.	Escala 1-4
Estratègies	Planificació.	Escala 1-4
	Autoregulació.	Escala 1-4
	Autoavaluació.	Escala 1-4
	Autonomia.	Escala 1-4
	Persistència.	Escala 1-4
	Organització.	Escala 1-4
	<i>Input</i> o preferència perceptiva.	Test 3 valors
	<i>Output</i> o preferència expressiva.	Test 4 valors
	Agrupament.	Test 4 valors
	Interacció (en l'aprenentatge cooperatiu).	Test 4 valors
Sentiments	Motivació.	Test 3 valors
	Resiliència.	Test 2 valors
	Atribució.	Test 2 valors

FONT: Morodo, 2015

Emprat com a instrument d'avaluació inicial, les principals aplicacions educatives del LIQ són: 1) l'adaptació de les activitats i metodologies d'ensenyament a les característiques d'aprenentatge de l'alumnat, 2) la creació de grups o equips d'alumnes i l'ajustament de les metodologies d'aprenentatge cooperatiu i 3) l'adquisició d'estratègies per part de l'alumne dirigides a posicionar-se davant les diferents situacions amb més eficàcia i, per tant, millorar la seva competència d'aprendre a aprendre. Cal destacar que aquesta darrera aplicació del LIQ no va dirigida exclusivament al docent, sinó que l'alumne en pot fer un ús autònom. En qualsevol cas, l'ús del qüestionari s'ha de considerar com un complement a la resta de mètodes que hauria de fer servir el docent per a avaluar la diversitat, com les tutories amb l'alumnat o les entrevistes amb la família, entre d'altres.

La taula 1 resumeix les 20 característiques incloses en el LIQ, distribuïdes en els seus corresponents blocs. La majoria de les respostes es recullen a través d'una escala Likert de quatre valors (res, poc, bastant i molt). La resta són preguntes tipus test on s'ha de seleccionar una de les opcions possibles. Per tant, totes les preguntes són de resposta tancada. La versió completa del qüestionari es pot consultar a Morodo (2015).

Dissenyar atenent la diversitat

L'avaluació de la diversitat de l'aula ha de servir per a dissenyar els contextos i les activitats educatives de manera inclusiva i optimitzant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Dit d'una altra manera, difícilment podem construir un ensenyament ajustat a la diversitat de l'alumnat si no coneixem de manera prou detallada aquesta diversitat i, per aquest motiu, l'avaluació inicial de la LI és el recurs imprescindible.

La literatura internacional fa ús del concepte *disseny universal* (Mace, 1985) per a referir-se a aquells dissenys (d'objectes, espais, mobles, edificis...) dirigits a assolir la major accessibilitat possible. Traslladat a l'àmbit educatiu, es poden trobar referències al disseny instruccional universal, disseny per a la instrucció universal o al disseny universal en educació (Ruiz, Solé i Salas, Datsira, Echeita i Sala, 2012), però el més habitual és fer servir com a sinònim el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA),

fent referència a l'enfocament basat principalment en la neurociència i en les tecnologies de la informació i la comunicació, que es dirigeix a la transformació del currículum per tal d'assolir un ensenyament, aprenentatge i avaluació que doni resposta a les diferències individuals (CAST, 2011). Aquest enfocament es recolza en tres principis fonamentals dirigits a oferir opcions i a flexibilitzar objectius, continguts, materials i mètodes d'avaluació (Sánchez i Díez, 2013): 1) proporcionar múltiples mitjans de representació, 2) proporcionar múltiples mitjans per a l'acció i l'expressió i 3) proporcionar múltiples mitjans per a la motivació i la implicació en l'aprenentatge (CAST, 2008). En l'article, però, entenem el DUA com un enfocament més ampli que inclogui, a més dels principis esmentats, les aportacions més rellevants que es fan des de la psicologia de l'educació a l'atenció a la diversitat, i tenint l'aproximació dialògica com a marc de referència. Així doncs, proposem un DUA basat en els principis fonamentals següents:

- Basar el procés d'ensenyament-aprenentatge en la interacció, la comunicació i la negociació

La interacció i la comunicació entre docent i alumnat és un element imprescindible per a generar coneixença mútua i, per tant, per a facilitar l'alineació entre les posicions de l'un i els altres. Conèixer l'alumnat no únicament permet dissenyar i implementar les activitats d'aprenentatge de manera ajustada per a una educació inclusiva (Duran i Giné, 2011), sinó que també proporciona la base per a l'establiment d'una relació personal positiva, la qual té un paper crític en la motivació i en la participació a l'aula (Deci i Ryan, 2000; Stipek, 2006) i, per tant, en l'aprenentatge. La negociació amb l'alumnat facilita la inclusió ja que, d'aquesta manera, el disseny de les activitats d'aprenentatge compta amb la participació dels seus protagonistes, els alumnes, que són qui millor poden conèixer les pròpies característiques i preferències d'aprenentatge. Així doncs, defensem que la interacció dialògica i la negociació entre el docent i l'alumnat condueixen a fomentar la motivació i la implicació en l'aprenentatge (tercer principi proposat pel CAST, *Center for Applied Special Technology*), entre d'altres.

- Oferir opcionabilitat i flexibilitat

Aquest principi fa referència, per una banda, a tenir en compte els diferents canals perceptius i expressius de l'alumnat i, per l'altra, a oferir varietat en les activitats d'aprenentatge per a incloure el màxim nombre d'alumnes i d'experiències. L'adequació d'oferir múltiples mitjans de representació i d'expressió ha estat avalada empíricament (Meyer i Rose, 2009), i centra la major part de les propostes del CAST: proporcionar opcions per a la percepció, el llenguatge i l'ús de símbols, la comprensió, l'acció física, les habilitats expressives, la fluïdesa i les funcions executives. A l'hora de dissenyar les activitats educatives cal procurar combinar les diferents preferències perceptives i expressives, és a dir, oferir la informació per un mitjà auditiu, visual i manipulatiu, així com facilitar que l'alumnat s'expressi de manera oral, escrita o pràctica; en definitiva, potenciar un aprenentatge multisensorial. Al mateix temps, també hem d'evitar un únic itinerari en el disseny de les seqüències didàctiques, oferint opcionabilitat i flexibilitat en les activitats, les temàtiques i la dificultat o complexitat cognitiva. Aquest tipus de disseny afavoreix l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge i l'autonomia de l'alumnat, fent-lo responsable actiu del seu procés, així com també la motivació intrínseca envers l'aprenentatge.

- Fer ús de metodologies d'aprenentatge cooperatiu

Els enfocaments pedagògics col·laboratius i cooperatius presenten múltiples beneficis per a l'aprenentatge, com un major rendiment i productivitat, relacions més solidàries —compromeses i de suport— i una millor salut psicològica, competència social i autoestima (Laal i Ghodsi, 2011; Tsay i Bradi, 2010) però sobretot tenen una estreta relació amb l'educació inclusiva (Pujolàs, 2012). La resolució d'activitats d'aprenentatge en equips cooperatius heterogenis permet complementar entre elles les diferències individuals, facilita l'adquisició d'estratègies personals i de competències de treball en equip i fomenta la implicació i la participació. A més a més, un ús estratègic per part del docent de les tècniques col·laboratives i cooperatives, com per exemple la tècnica del puzzle (Aronson, 1978) o la tutoria entre iguals (Duran, 2006) permet optimitzar la gestió del temps a l'aula i promoure una atenció més personalitzada i ajustada a les característiques de l'alumnat.

- Promoure l'avaluació continuada i l'habilitat metacognitiva

Des de l'aproximació que defensem, l'alumne competent és aquell que sap activar i ajustar les seves posicions de manera eficaç a les demandes de l'activitat i del context, i per fer-ho, ha de prendre consciència de les seves concepcions, estratègies i sentiments i del seu procés de posicionament i reposicionament; en definitiva, ha de potenciar la seva habilitat metacognitiva per a arribar a ser un alumne autònom i capaç d'autoregular-se (Karagiannopoulou i Entwistle, 2013). En l'assoliment d'aquesta fita, els processos d'avaluació tenen un paper clau (Álvarez, 2009; Coffield *et al.*, 2004), especialment l'autoavaluació i l'obtenció de *retroaccions* qualitatives. Per aquest motiu, és important en el DUA incorporar espais per a l'avaluació i la reflexió envers els processos personals de posicionament, oferint a l'alumne la possibilitat de millorar la seva actuació i orientant-lo en el procés. En aquest darrer punt, les rúbriques han demostrat ser un instrument eficaç i pràctic (Panadero i Alonso-Tapia, 2011).

Conclusions

Situar la identitat de l'alumne en el centre d'atenció, amb l'aproximació dialògica com a marc de referència, ens permet obtenir una comprensió holística i ajustada de l'aprenentatge i de la seva diversitat. Donar una resposta inclusiva a aquesta diversitat requereix, per part del docent, una acció educativa dirigida a facilitar el posicionament ajustat de l'alumnat davant les diferents situacions i contextos que es puguin trobar. Amb aquest objectiu, s'ha presentat una proposta fonamentada en aportacions de diverses àrees de coneixement la qual consisteix a, primerament, avaluar la LI de l'alumnat i, seguidament, fer ús d'aquesta informació per a implementar un disseny universal per a l'aprenentatge. Per al primer pas s'ha exposat el LIQ, un qüestionari que facilita l'avaluació i la reflexió entorn a la LI. Per al segon, s'han argumentat quatre principis fonamentals: 1) basar el procés d'ensenyament-aprenentatge en la interacció, la comunicació i la negociació, 2) oferir opcionabilitat i flexibilitat, 3) fer ús de metodologies d'aprenentatge cooperatiu i 4) promoure l'avaluació continuada i l'habilitat metacognitiva.

L'atenció a la diversitat és una qüestió complexa que ha de continuar nodrint-se de les aportacions científiques, teòriques i pràctiques. Per aquest motiu, la proposta presentada és flexible i cal anar ajustant-la en funció del context, així com dels *inputs* que es puguin obtenir de la recerca especialitzada. En aquesta línia, en futures investigacions, seria necessari analitzar l'impacte de la proposta en diferents contextos i nivells educatius, així com aportar casos pràctics on es materialitzin els principis fonamentals defensats.

Bibliografia

- Akkerman, S., i Meijer, P. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1-12.
- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1007-1030.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Londres: Sage.
- Badia, A., Álvarez, I., Carretero, M. R., Liesa, E. i Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
- Batory, A., Bak, W., Oles, P., i Puchalska-Wasyl, M. (2010). The Dialogical Self: Research and Applications. *Psychology of Language and Communication, 14*(1), 45-59.
- Beijaard, D., Verloop, N., i Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*, 749-764.
- Branco, A., i Madureira, A. F. (2008). El Yo Dialógico en acción: la emergencia de posiciones del yo entre complejas dimensiones emocionales y culturales. *Estudios de Psicología, 29*, 319-332.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST. Recuperat el 20 de juliol de 2016, de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf

- (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST. Recuperat el 20 de juliol de 2016, de http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/2.0%20Guidelines_Catalan%20Translation%20Accessibilty.pdf
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., i Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Londres: LSRC reference.
- Cole, M., i Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Dins G. Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. Dins C. Coll (ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (p. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C., i Falsafi, L. (2010). Learner identity: An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Deci, E., i Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dunn, R. (2003): The Dunn and Dunn Learning Style Model: Theoretical Cornerstone, Research and Practical Applications. Dins S. Armstrong, i M. Graff (eds.), *Bringing Theory and Practice, Proceedings of the 8th Annual European Learning Styles Information Network Conference*. Hull: University of Hull.
- Duran, D. (2006). La diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, 15, 153-154.
- Duran, D., i Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Duran, D., Giné, C., i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*

(Reice), 6(2), 9-18.

Entwistle, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. Dins J. J. F. Forrest (ed.), *University teaching: International perspectives*. Nova York: Garland.

Falsafi, L., i Coll, C. (2012). La construcción de la Identidad de Aprendiz: Coordenadas espacio-temporales. Dins C. Monereo, i J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (p. 77-98). Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.

Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc Style Delineator: Developmental technical, and administrative manual*. Columbia, CT: Gregorc Associates.

Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.

— (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.

— (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26, 81-89.

Hermans, H., i Gieser, T. (eds.) (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hermans, H., i Hermans-Jansen, E. (2001). Dialogical processes and the development of the self. Dins J. Valsiner, i K. Conolly (eds.), *Handbook of developmental psychology*. Londres: Sage.

Hermans, H., i Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Karagiannopoulou, E., i Entwistle, N. (2013). Influences on personal understanding: Intentions, approaches to learning, perceptions of assessment, and a 'meeting of minds'. *Psychology Teaching Review*, 19(2), 80-96.

- Kluger, A., Nir, D., i Kluger, Y. (2008). Personal position repertoire (PPR) from a bird's eye view. *Journal of Constructivist Psychology*, 21, 223-238.
- Laal, M., i Ghodsi, S. M. (2011). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.
- Leijen, Ä., i Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26, 104-114.
- Ligorio, M. B. (2011). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. Dins H. Hermans, i T. Gieser (eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (p. 439-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Meyer, A., i Rose, D. (2009). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- (setembre de 2014). Identidad del aprendiz y atención a la diversidad en el aula: Instituto multidisciplinario de especialización S. C. *IV Congreso internacional de la educación*, Oaxaca.
- Monereo, C., i Badia, A. (2012). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. Dins C. Monereo, i J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (p. 57-76). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. i Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21, 237-256.
- Monereo, C., Weise, C. i Álvarez, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad: Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia & Aprendizaje*, 36, 323-340.

- Morodo, A. (2015). Cuestionarioliq. Recuperat el 29 de juliol de 2016, de <http://sintedirecursos.wixsite.com/cuestionarioliq>
- Panadero, E., i Alonso-Tapia, J. (2011). El papel de la rúbrica en la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. Dins K. Bujan, I. Rekalde, i P. Aramendi (eds.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: MAD.
- Parrilla, A., Martínez, M. E., i Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Ruiz, R., Solé i Salas, L., Datsira, M., Echeita, G., i Sala, I. (2012). El principio del *Universal Design*: Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, (359), 413-430.
- Sánchez, S., i Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: El diseño universal para el aprendizaje. Dins H. Rodríguez, i L. Torrego (eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (p. 107-119). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Silseth, K., i Arnseth, H. C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17, 65-80.
- Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Londres: Routledge.
- Tsay, M., i Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Vargas, A. (2009). Atención a la diversidad. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 4, 1-9.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning. *Higher Education*, 31(1), 25.

Vermunt, J., i Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.

Per citar aquest article:

Morodo, A. (2017). Identitat discent i disseny universal de l'aprenentatge. Una proposta per a l'atenció de la diversitat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, 57-77

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>