

Models d'orientació educativa i intervenció psicoeducativa

Carles Monereo Font

PID_00141749



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Enfocaments dominants en l'orientació educativa i intervenció psicoeducativa	9
1.1. Dimensions delimitadores dels diferents enfocaments d'orientació educativa i intervenció psicoeducativa	9
1.1.1. Les concepcions epistemològiques sobre l'aprenentatge i el currículum	10
1.1.2. Les finalitats de l'orientació i intervenció psicoeducativa	13
1.1.3. Els àmbits de l'orientació i intervenció psicoeducativa	14
1.1.4. La relació professional amb els assessorats	16
1.2. L'enfocament clínic: el model assistencial d'orientació	18
1.3. L'enfocament humanista: el model de consell en l'assessorament	21
1.4. L'enfocament conductista: el model consultiu o prescriptiu d'assessorament	24
2. El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu	28
2.1. Bases epistemològiques: l'enfocament constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge	28
2.2. La finalitat de la intervenció psicoeducativa: la zona de desenvolupament institucional	33
2.3. Els àmbits d'intervenció psicoeducativa: la perspectiva sistèmica	34
2.4. La relació professional: l'assessor com a col·laborador	36
3. Les tasques, contextos i funcions de l'assessorament	38
3.1. Les tasques d'assessorament	38
3.2. Anàlisi de contextos d'assessorament conflictius	40
3.3. Les funcions de l'assessor psicoeducatiu	43
3.4. Les concepcions i actituds dels assessorats sobre les funcions de l'assessor	48
Exercicis d'autoavaluació	53
Solucionari	55

Bibliografia..... 62

Introducció

Tradicionalment, s'ha considerat el psicòleg que treballa en entorns educatius com un professional "comodí" que està preparat per a respondre tot tipus de vicissituds que es puguin donar en el seu àmbit, sigui quina sigui la naturalesa o extensió, tal com s'explicita d'una manera prou il·lustrativa en el text següent:

"Así, podemos encontrar psicólogos escolares que administran tests de inteligencia, de personalidad o de rendimiento escolar; que están ocupados en tareas de evaluación y tratamiento de alumnos con problemas de ajuste, de aprendizaje o de comportamiento en la escuela; que se responsabilizan de la detección, diagnóstico y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales; que efectúan investigaciones de tipo aplicado con el fin de formular propuestas didácticas o de valorar propuestas didácticas ya existentes; que participan en tareas de planificación y desarrollo del currículum escolar; que confeccionan adecuaciones curriculares; que colaboran con los profesores en tareas de programación; que dirigen sus esfuerzos hacia la mejora de la salud mental de la institución escolar y de sus miembros; que actúan como asesores técnicos en el diseño de políticas y programas educativos; que participan en tareas de formación del profesorado; que elaboran dictámenes sobre centros ordinarios y de educación especial; que gestionan y coordinan recursos educativos... ¡y un largo etcétera!"

Coll (pàg. 66, 1990)

Tanmateix, aquesta "versatilitat", lluny del fet que es pugui interpretar en un sentit positiu com una demostració palpable de la quantitat de recursos i habilitats que adornen aquests professionals –una estirp de *supermen/superwomen* de la psicologia educativa–, més aviat obeeix a la indeterminació d'un model plenament acceptat d'orientació i intervenció psicoeducativa (a partir d'ara, OIP) en àmbits educatius que explica la situació de debat permanent que ha viscut i viu la professió des del moment en què va aparèixer la figura de l'orientador al principi del segle passat.

En el que sembla que sí que hi ha una forta coincidència és a atribuir l'inici de l'OIP com a professió formalitzada a la resposta en una doble manca:

1) A la necessitat de reduir la incertesa dels estudiants cap al futur vocacional, professional i laboral que els esperava quan acabaven l'etapa escolar (vegeu Roeber, 1963).

Al començament del segle passat, als països més desenvolupats com els Estats Units, hi havia un clima social marcat per l'expansió econòmica i tecnològica, on la manca de mà d'obra especialitzada es feia sentir sobre els centres educatius que ampliaven els currículums tractant d'ajustar-se als nous temps.

El 1909 Frank Parsons publica *Choosing a Vocation* (a Boston: Houghton Mifflin Co) on es dibuixa el perfil d'un professional que ajudaria els estudiants a triar una carrera i a preparar-se per a exercir-la i progressar-hi. El coneixement de les capacitats i aptituds dels estudiants per mitjà de proves psicomètriques com a

base per a orientar-los acadèmicament i professionalment també serà l'objectiu prioritari dels serveis d'orientació que instaura la Llei general d'educació de 1970.

2) A la necessitat d'identificar les causes per les quals molts alumnes tenien serioses dificultats per a progressar en els seus estudis.

En aquest objectiu, el Ministeri francès d'Educació Pública encarrega a Alfred Binet la construcció d'un instrument que permetés de discriminar l'origen del retard escolar de molts alumnes. Binet amb Th. Simon publiquen, el 1905, la seva escala mètrica de la intel·ligència que estableix una comparació entre l'edat cronològica del nen i la seva edat mental, i atribueixen el desfament entre totes dues edats a l'adquisició excepcional (és el cas dels "superdotats") o deficitària (és el cas dels "infradotats") dels mecanismes intel·lectuals bàsics que caracteritzen la població escolar "normal" (Coll, 1995). A Espanya, la Llei d'integració social del minusvàlid de 1982 va impulsar cap a un model d'OIP centrat en l'atenció als alumnes amb discapacitats i en el seu procés d'integració als centres educatius ordinaris, però des d'una perspectiva clínica derivada de les pràctiques habituals als centres d'educació especial: diagnòstic del grau de deficiència, decisions sobre l'escolarització de l'alumne i provisió de programes de desenvolupament individual allunyats del currículum escolar general.

Des de llavors, aquest vessant de l'OIP fonamentalment "testològic" i "etiquetador", actualment molt associat encara a les funcions dels assessors, ha estat en alguns casos ampliada i, en d'altres, substituïda per enfocaments de caràcter preventiu, més compromesos en les finalitats dels centres educatius i amb una vocació més comprensiva. És a dir, més sensible a la consideració de qualsevol situació-problema com el resultat d'un conjunt complex d'interaccions entre els diferents elements que conformen el context educatiu.

Fruit del conjunt de desenvolupaments que ha sofert l'OIP, en la bibliografia es poden trobar un bon nombre de designacions per a delimitar el camp: orientació escolar (*school counseling*), orientació vocacional o professional (*vocacional* o *career guidance*), orientació clínica (*clinical counseling*), orientació personal (*personnel counseling*; *humanistic psychotherapy*), orientació conductual (*behavioral counseling*), assessorament psicològic (*psychological consultation* o *adviser*), entre d'altres.

Nosaltres englobarem totes aquestes perspectives sota la denominació genèrica d'*orientació educativa i intervenció psicoeducativa* i parlarem indistintament de l'assessor o assessora o de l'orientador o orientadora com el professional que té encomanada la funció genèrica que tots els alumnes, però també els centres que atén, aprenguin i es desenvolupin de manera òptima, amb independència del model o enfocament al qual s'adscriu, enfocaments o models que revisem a continuació.

Objectius

En aquest mòdul, pretenem analitzar, des d'una perspectiva teòrica, les diferents maneres que pot adoptar l'orientació educativa i intervenció psicoeducativa, segons la concepció que tenen de l'aprenentatge i del currículum escolar, la finalitat que persegueixen, els àmbits d'intervenció que acullen i les relacions professionals i contractuals que estableixen amb la institució a qui presten els seus serveis.

Així, doncs, quan els estudiants acabeu l'estudi d'aquest mòdul, heu de ser capaços de:

- 1.** Distingir quines són les dimensions que caracteritzen qualsevol model d'orientació i intervenció psicoeducativa.
- 2.** Conèixer les característiques dels principals models d'orientació i intervenció psicoeducativa que tenen vigència als centres educatius i valorar les seves aportacions i limitacions.
- 3.** Comprendre els principals trets diferencials del model educacional constructiu o col·laboratiu d'orientació i intervenció psicoeducativa.
- 4.** Conèixer les tasques fonamentals en la tasca d'assessorament en centres.
- 5.** Ser capaç d'aplicar algunes dimensions d'anàlisi de contextos d'assessorament específics davant demandes complexes.
- 6.** Comprendre quines són les funcions prioritàries de l'assessor en relació amb cada àmbit d'intervenció en un centre educatiu.
- 7.** Conèixer, valorar i anteposar contraarguments davant les principals preconcepcions i actituds que hi ha en la comunitat educativa respecte a les funcions de l'assessor psicoeducatiu.

1. Enfocaments dominants en l'orientació educativa i intervenció psicoeducativa

1.1. Dimensions delimitadores dels diferents enfocaments d'orientació educativa i intervenció psicoeducativa

Quan amb una finalitat formativa, com en aquest cas, hem mirat d'establir fronteres que ordenin la gran varietat de perspectives que adopta l'OIP, ens hem trobat amb seriosos problemes per a identificar un conjunt unívoc de criteris o coordenades que aclareixin de manera definitiva el panorama. De fet, les dimensions proposades pels diferents especialistes (per exemple, Huguet, 1993; Fernández Sierra, 1995; Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 1998) presenten una varietat paral·lela a allò que pretenen classificar.

Aquesta situació, aparentment paradoxal, pensem que respon a una dificultat objectiva de delimitar models d'actuació que en la pràctica psicoeducativa freqüentment estan encavalcats, però també a una tendència subjectiva de formular criteris que fàcilment es tornen valoratius i beneficien un model en detriment dels altres.

Davant d'això, nosaltres no intentarem de ser falsament objectius –entre altres coses perquè no creiem que el problema sigui objectivable–, tanmateix, en la mesura del possible, sí que serem equànimes, i aquesta equanimitat pensem que passa per dues condicions. En primer lloc, reunir el conjunt de dimensions que s'han proposat per establir diferències entre els diversos models d'OIP. En aquest sentit, identificarem les bases psicoeducatives de cada model, les seves finalitats principals, els àmbits en què intervenen normalment i les conseqüències de la relació laboral i professional que, per norma general, promouen amb els centres educatius.

En segon lloc, distribuir l'espai dedicat a cada model, tenint en compte el grau de representativitat, tant en la literatura especialitzada actual com en relació amb el seu impacte en les reformes educatives iniciades en els països de l'àrea hispanolusitana (Llatinoamèrica, Espanya i Portugal).

En aquest sentit, hem cregut oportú dedicar un capítol sencer a l'enfocament col·laboratiu o educacional constructiu perquè es tracta del model d'OIP més influent de l'última dècada.

1.1.1. Les concepcions epistemològiques sobre l'aprenentatge i el currículum

Després de qualsevol intervenció educativa, i molt especialment després d'una intervenció psicoeducativa, hi ha una concepció epistemològica sobre com es produeix el coneixement i, en conseqüència, sobre com cal ensenyar per a garantir que l'alumne assoleixi uns coneixements determinats que, des d'una perspectiva social, es consideren rellevants. Sigui quina sigui aquesta concepció, sabem que influeix decisivament sobre l'elaboració d'un conjunt de teories, que poden tenir un grau d'explicitació molt variable, fins i tot, essent poc conscients i verbalitzables, però que determinen l'explicació o interpretació de diferents fenòmens educatius i els tipus d'actuacions, recursos i instruments que es posaran en joc. Algunes de les concepcions que afecten amb més claredat la forma i funcions que adopta l'assessorament psicoeducatiu són les següents:

a) La concepció sobre l'origen de les dificultats d'aprenentatge dels alumnes.

A l'hora d'explicar quina és l'etiologia de les dificultats que presenten alguns alumnes per a aprendre, hi pot haver diferents posicions més o menys matisades, però que es mouen entre dues concepcions extremes: considerar que l'origen de les dificultats s'ha de buscar bàsicament en l'estat d'alguns **factors de caràcter individual** de l'alumne, o considerar que aquest origen s'ha d'explicar a partir de les interaccions específiques que es produeixen entre diferents **factors dins un context** concret.

Des de la primera perspectiva, l'assessor s'ha d'ocupar d'identificar i valorar aquests factors individuals, tant si corresponen a l'àmbit cognitiu com l'afectiu o el neurofisiològic, i d'intervenir en conseqüència; lògicament, aquesta valoració i intervenció tindrà com a objectiu modificar aquests factors de la manera més eficaç i ràpida possible, fet que s'aconseguirà amb una intervenció que tendeixi a ser:

- Individual: per mitjà d'un tractament fet a mida per a l'alumne.
- Intensiva: amb la màxima concentració de recursos a fi d'assolir un resultat ràpid.
- Puntual: feta en períodes i sobre aspectes concrets, programats prèviament.
- Externa: allunyada dels entorns que la dificultin o condicionin. Preferiblement en un emplaçament disposat a aquest efecte.

Des de la segona perspectiva, l'assessor ha d'identificar i valorar quins són els mecanismes interactius que influeixen en l'origen i manteniment de les dificultats de l'alumne i intervenir mirant de canviar aquests mecanismes amb l'ajuda i col·laboració dels agents que, conjuntament amb l'alumne, els posen en acció. En resum, la intervenció psicoeducativa es caracteritza per ser:



Quan el currículum s'entén com un producte, l'assessor és considerat com l'expert resolutor de problemes dels contextos educatius

- Contextual: optimitzadora, al màxim possible, de les interaccions habituals que estableix l'alumne amb la resta dels agents educatius.
- Extensiva: que impliqui tots els àmbits d'activitat en què l'alumne presenta dificultats i utilitzi intencionalment els recursos que estiguin a l'abast. És a dir, que consensui la intervenció de diferents professors i/o familiars, en diferents entorns escolars i extraescolars i en relació amb diferents activitats acadèmiques, lúdiques i/o quotidianes.
- Global: que propiciï la incidència recíproca sobre el nombre màxim de factors que, presumiblement, regulen les dificultats de l'alumne.
- Interna: pròxima als entorns que han originat i que semblen mantenir i controlar aquestes dificultats. És a dir, dins l'aula, al menjador, al pati, al domicili familiar, etc.

Sense negar l'existència de models explicatius que han combinat una concepció del currículum com a producte i una interpretació, si no contextual, ambientalista de les dificultats d'aprenentatge, pròximes a un model socioconductual –per exemple, l'aproximació que fa Bandura (1977)– o que han admès una concepció del currículum com a procés amb una visió individual de les dificultats d'aprenentatge –vinculades a les teories de signe més psicodinàmica com la psicologia comunitària (p. ex., Shoben, 1962)–, les relacions més usades en l'OIP s'han produït entre les concepcions de currículum com a producte –causes individuals, encapçalades pels corrents conductistes i clíniques tradicionals, i les concepcions de currículum com a procés– causes contextuales, liderades per les visions constructivistes d'influència social i cultural.

b) La concepció del currículum escolar que es defensa.

Entenent el currículum escolar com el conjunt de pràctiques educatives que es duen a terme en un centre i que delimiten quins continguts s'han d'ensenyar i avaluar, quan s'ha de fer i com s'ha de fer, la interpretació del currículum –segons la terminologia utilitzada per Fernández Sierra (1995)– **com a producte**; és a dir, com un conjunt de prescripcions predefinides i fixes que cal assolir, o **com a procés**; és a dir, com una cosa inacabada i negociació i revisió contínua que influeix de manera nítida el model d'OIP.

Des de la primera concepció, l'assessor mirarà d'establir relacions causals entre les variables considerades rellevants per explicar els fenòmens educatius amb la finalitat de poder prescriure "bones pràctiques" educatives i familiars. Això comporta la necessitat d'aïllar aquelles variables que es consideren rellevants en cada cas; per exemple, l'alumne es distreu perquè vol cridar l'atenció de la professora; per tant, és necessari aconseguir que la professora només l'atengui quan es mostri concentrat en les seves explicacions (el producte buscat). Aquesta mateixa confiança en la possibilitat d'aïllar les causes de deter-

minats problemes fa que l'assessor generalitzi les seves intervencions en contextos diferents dels originals, i s'atribueixi la conducta dispersa d'un alumne i continuï amb l'exemple a l'atenció contingent que dispensa el professor.

Aquí, el paper de l'assessor és clarament "d'expert resolutor de problemes" que domina un repertori de tècniques especialitzades que aplica quan es requereixen els seus serveis. La seva relació amb els agents educatius consisteix a atendre les seves consultes, diagnosticar de manera precisa i objectiva el problema i explicar a professors i/o pares el que "han de fer".

Tanmateix, aquesta manera d'entendre la consecució dels objectius curriculars no està exempta de problemes. D'una banda, freqüentment les dificultats que apareixen en contextos educatius tenen un origen complex i multicausal i, aïllant algunes variables (en especial aquelles que es poden controlar de manera directa i amb facilitat), correm el risc de simplificar la situació i oblidar altres factors contextuals que poden tenir una influència primordial. En l'exemple exposat, i si el nen està dispers, per què no entén les explicacions? Per què presenta dificultats auditives? Per què no li interessen gens els temes de què es tracta? Per què la professora no ha establert pautes clares d'atenció? Per què no dorm bé a la nit? Per què té problemes personals de tipus afectiu?

D'altra banda, aquest posicionament de l'assessor prenent els casos sota la seva autoritat, eximeix de responsabilitats i compromisos en el procés d'intervenció els pares o professors que tendeixen a inhibir-se davant un problema que "ara és del psicòleg de l'educació", respecte al qual, a més, es generen fortes expectatives de resolució, difícilment salvables.

Des d'aquesta concepció, la selecció, actualització i relació entre els continguts perd importància; els continguts són considerats estàtics i inamovibles, i no es planteja el seu valor històric i provisional. Cada any els professors, i quan sigui necessari l'assessor, han de vetllar perquè s'aprenuin els mateixos continguts del cicle educatiu corresponent, independentment de les característiques dels alumnes que hi hagi a classe.

Per contra, des de la segona concepció, quan es parteix de la base que el currículum escolar està en un procés permanent de construcció, gràcies a la interacció de tots els agents educatius, l'assessor no es planteja tant l'especificació del que s'ha de produir, sinó la interpretació del que es pot fer en les circumstàncies actuals per a encaminar-se cap a uns objectius. El currículum és definit per la relació entre el que fa en aquests moments el centre i el que vol arribar a fer, i l'assessor és un participant més que pot ajudar, des de la seva parcel·la, a escurçar aquest espai hipotètic, tenint en compte que el punt de partida i el de destinació són supòsits que varien i que cada curs seria necessari de reformular.

Les relacions entre els agents educatius, consegüentment, s'estableixen entorn de la col·laboració i la negociació contínua del significat i el sentit de què, quan i com s'ensenya i s'avalua. Des d'aquesta òptica, cada centre educatiu és

Lectura recomanada

J. Gimeno Sacristán (1982).
La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia. Madrid: Morata.

En aquest llibre critica el model d'intervenció tecnicista, revestit d'un fals científicisme i eficientisme, més preocupat per pontificar sobre les jerarquies d'objectius i la seva definició formal que sobre quins han de ser els objectius que l'educació hauria de perseguir.

diferent i les negociacions que es poden fer en el si d'una comunitat educativa serien impensables en una altra, per tant l'assessor psicoeducatiu haurà de partir de les característiques singulars de cada institució, i mirar de comprendre la seva història, les seves percepcions, les seves expectatives, els seus significats i els objectius que s'autoassigna si vol que la seva intervenció contribueixi a millorar la qualitat de les pràctiques educatives.

"Cada centro de enseñanza, cada aula, cada equipo de profesionales, cada grupo de alumno y alumnas, etc. son tan singulares y cada ambiente y contexto tan diferentes que las generalidades son poco útiles."

Fernández Sierra (pàg. 54, 1995)

Tanmateix, un assessorament basat en la col·laboració i el compromís dels agents educatius implicats pot tenir resistències importants pels assessorats que es poden sentir defraudats, i fins i tot estafats, quan "l'expert resolutor" que esperaven no respon a les seves expectatives i, en lloc de treure's el problema de sobre o dir-los què han de fer, els involucra en la intervenció. Per a superar aquestes resistències, que podrien desembocar en una confrontació que bloqueja greument qualsevol intervenció futura, l'assessor haurà d'estar previngut i propiciar un diàleg permanent amb l'equip de professors a fi d'aclarir aquestes expectatives i, si escau, contraposar arguments favorables a la coresponsabilitat i la col·laboració com a mitjans eficaços d'intervenció.

1.1.2. Les finalitats de l'orientació i intervenció psicoeducativa

Una segona dimensió que defineix un model d'OIP és el tipus d'objectius o finalitats que es persegueixen, naturalment condicionats pel caràcter de demandes que es reben dins un sector i/o en relació amb els centres educatius que s'atenen. Deixant al marge aquesta última consideració, els models d'OIP poden tenir una vocació més **correctiva** o més decididament **preventiva**.

L'assessor amb una finalitat correctiva pretén buscar remeis i fer "reparacions" per resoldre les demandes i consultes puntuals que rebí, en general, relacionades amb alumnes considerats individualment –baix rendiment, falta d'atenció, indisciplina, dificultats de comunicació– o, també amb la divulgació de temes específics per a professors pares i/o alumnes com els hàbits d'estudi, l'ús dels anticonceptius o l'abús de les drogues, activitats tractades amb independència del que es fa a les aules.

En aquest cas, el diagnòstic constitueix una peça clau per a delimitar amb precisió el problema o dèficit i establir una prescripció focalitzada. De fet, l'analogia amb el model mèdic de malaltia és evident; a tota diagnosi ben feta ha de correspondre un tractament, fàrmac i/o teràpia curatius.

Com dèiem anteriorment, l'assessor adopta un clar paper d'expert o especialista que actua directament sobre l'assessorat o, en algun cas, mira que sigui el mateix subjecte el qui faci la seva autocuració, amb el seguiment de l'assessor.

Quan la finalitat de l'OIP té un caràcter preventiu, l'assessorament consisteix a col·laborar amb el centre perquè assolixi els seus objectius, considerats globalment, relacionats amb la millora de la qualitat de l'ensenyament que ofereix.

En aquest cas, la intervenció no pot ser puntual i sempre com a resposta a les demandes d'altres, sinó que l'assessor ha fet propostes i ha pres iniciatives quan ho ha considerat oportú, col·laborar en la detecció de problemes i necessitats, participar activament en els diferents projectes de canvi i innovació curricular que es desenvolupin. És a dir, integrar-se en la dinàmica del centre com a part molt pròxima a l'equip docent.

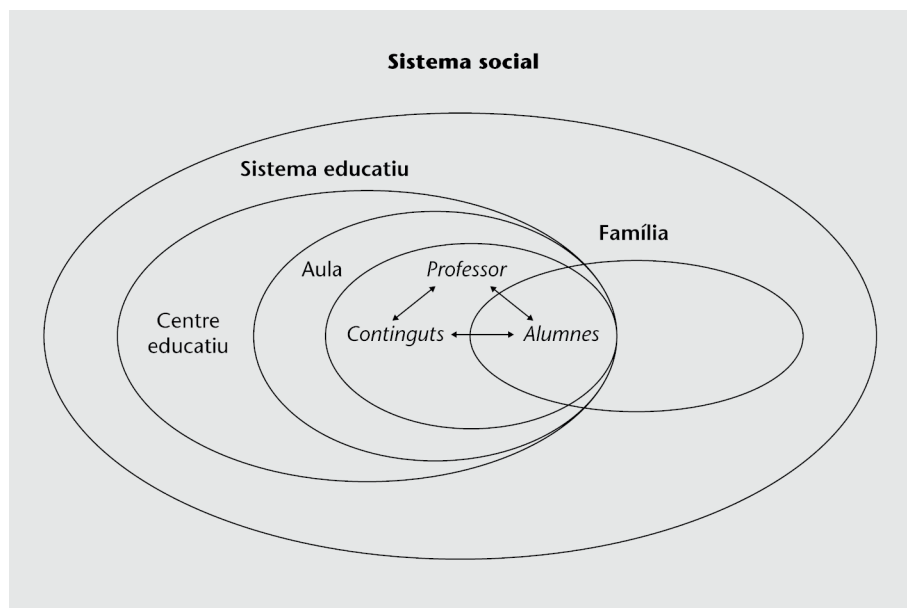
La necessitat d'anticipar els problemes i conflictes abans que apareguin i perseguir tothora el funcionament òptim de tots els elements que intervenen per donar un servei de qualitat als alumnes que sigui respectuós amb les diferències individuals i promogui l'autonomia personal fa que les funcions que s'han de fer variïn freqüentment i que els objectius a curt i mitjà termini, i també els límits de les intervencions s'hagin de negociar i consensuar amb altres agents educatius, compartint-se els significats i les responsabilitats de les actuacions que s'han d'emprendre.

Per tant, l'anàlisi compartida dels problemes i la coresponsabilitat en el seu enfrontament resultaran clau.

Les relacions que es poden perfilar entre models explicatius i finalitats de l'OIP semblen bastant diàfanes; el binomi producte-individual és plenament coherent amb una finalitat correctiva, mentre que el binomi procés-contextual es complementa més bé amb una finalitat preventiva.

1.1.3. Els àmbits de l'orientació i intervenció psicoeducativa

Un altre factor de variabilitat entre els diferents models de l'OIP és el/s sistema/es, segment/s, grup/s o agent/s dins la comunitat educativa que, de manera prioritària, reben els serveis de l'assessor.



Tal com s'observa en la figura anterior, els àmbits d'intervenció de l'assessorament psicoeducatiu són múltiples i es poden considerar d'una manera més aïllada i parcial o, per contra, es pot intervenir sobre tot un àmbit i, fins i tot, sobre les interaccions que hi ha entre diferents àmbits.

El més freqüent és que l'actuació de l'assessor se centri en algun dels elements fonamentals del triangle que conformen l'àmbit nuclear de l'aula: els alumnes amb necessitats educatives especials –per exemple, un assessor d'orientació clínica–, el contingut curricular –un assessor en didàctiques específiques– o el professor de l'aula –per exemple, un assessor vinculat a la formació del professorat.

En un segon supòsit, l'àmbit d'intervenció pot ser l'aula com a sistema d'interaccions o el mateix sistema familiar.

El tercer nivell d'intervenció pot prendre com a eix una etapa educativa completa, el centre educatiu en el seu conjunt o, per exemple, l'establiment de xarxes de comunicació entre el centre educatiu i l'escenari familiar o entre els diferents centres educatius d'un sector i diferents serveis educatius del mateix sector (p. ex., centres de recursos educatius o centres de salut) i/o generals (p. ex., organitzacions no governamentals o programes d'informàtica educativa impulsats per l'Administració local). En aquests supòsits, les interaccions entre diferents àmbits es converteixen en el centre d'interès de l'assessorament.

Convé remarcar, com hem fet abans, que aquestes preferències no es poden desvincular dels models explicatius i les finalitats d'intervenció presentats anteriorment, dels que són tributaris. Així, els models més dirigits a una intervenció en relació amb elements nuclears dins algun àmbit són més propers a

enfocaments del tipus producte-individual-correctiu, mentre que els models interessats per les interaccions intraàmbits o interàmbits solen respondre a constel·lacions del tipus procés-contextual-preventiu.

1.1.4. La relació professional amb els assessorats

La quarta dimensió que caracteritza un model d'OIP es refereix al tipus de dependència i relació que s'estableix entre l'assessor i el centre educatiu, la institució o el client que assessora. Encara que aquesta relació professional pot presentar moltes formes, hi ha dos paràmetres que, en major mesura, contribueixen a definir-la, el grau de vinculació i proximitat amb l'assessorat i la situació contractual de l'assessor amb la institució que atén.

En relació amb aquest últim punt, convé distingir entre la situació d'un assessor que actua per compte propi, la d'un assessor contractat temporalment per un centre o institució, o la d'un que ha aconseguit la plaça en propietat per mitjà d'unes oposicions i forma part del cos de funcionaris d'un organisme públic. Pel que fa al segon punt, podem diferenciar la figura d'un assessor externalista, que intervé des de fora del centre, d'un assessor que atén directament diferents centres i, així mateix, està vinculat a un equip psicopedagògic, d'una última alternativa, la de l'assessor que forma part de la plantilla del centre. Òbviament, tots dos aspectes, situació laboral i relacions professionals, mantenen estretes relacions.

L'assessorament psicoeducatiu des de la iniciativa privada se situa, comunament, fora del context escolar i la seva intervenció sol estar supeditada a les demandes puntuals que rebí de possibles clients, tant si són institucions o persones físiques. Per tant, la intervenció es pacta dins un termini concret i representa l'obtenció d'un producte específic.

La finalitat perseguida pot ser clarament de tipus correctiu: per exemple, el tractament o la reeducació d'alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge en algunes àrees curriculars, o el consell a un grup de professors amb problemes de relació interpersonal o, per contra, apuntar a un vessant més preventiu com la formació del professorat en temes específics (p. ex., disseny curricular, formes organitzatives d'atendre la diversitat o la introducció d'estratègies d'aprenentatge) o la realització d'una "auditoria" psicoeducativa per a avaluar el funcionament de la institució i, si escau, detectar possibles problemes o disfuncions.

La relació que s'estableix amb els assessorats sol ser asimètrica en el sentit que l'assessor no actua com un membre més, per exemple, d'un claustre de professors, sinó que les seves orientacions tenen el valor de prescripcions que s'han de complir, ja que provenen d'un expert a qui s'ha fet una demanda específica.

Malgrat la llibertat d'acció que representa aquesta alternativa laboral, hi ha dues restriccions que convé considerar:

- Per norma general, la intervenció està supeditada a les exigències d'un client que, com diu el tòpic "sempre té la raó", i que pot imposar unes condicions de treball, unes limitacions i uns resultats que poden condicionar la qualitat i l'eficàcia de la feina de l'assessor.
- Encara que l'assessor parteixi d'una concepció curricular de procés i defensi una interpretació contextual dels problemes educatius, és una figura externa al centre o a la institució i, per tant, l'eficàcia de les seves accions estarà molt determinada per l'existència o no d'alguns agents interns i amb influència sobre la comunitat institucional –equip directiu, cap d'estudis, orientadors, etc.– que no solament es comprometin a fer un seguiment rigorós del seu impacte, sinó també, i sobretot, a propiciar, per mitjà de l'anàlisi i discussió sobre les pràctiques que es duguin a terme, un canvi conceptual real en els professors i/o pares implicats.

En definitiva, es tracta d'una forma d'assessorament que pot estar indicada quan la institució necessita un punt de vista extern, sigui perquè es vol obrir una nova línia d'innovació i es necessita un expert que introdueixi la temàtica, sigui perquè les posicions internes estan molt dividides i esbiaixades o perquè una opinió, suposadament objectiva i distanciada, pot ser un bon motiu per iniciar un veritable procés de negociació i canvi dins les concepcions i la cultura de la institució.

La situació és bastant diferent quan l'assessor actua dins el mateix centre, quan forma part de l'equip docent, com un membre més, però amb atribucions específiques, tant si és com a professional contractat en unes hores determinades o dins el Departament d'Orientació del centre; els avantatges són clars, al superior coneixement de la dinàmica i relacions que tenen lloc dins el centre, s'ha d'afegir la possibilitat d'influir sobre la seva evolució en el dia a dia.

La relació assessor-assessorat és, en aquest cas, més simètrica perquè tots dos, encara que tinguin funcions i tasques diferenciades, posseeixen un estatus semblant, han d'acatar les directrius del mateix equip de govern del centre i mirar d'arribar a acords en les activitats que emprenguin.

L'inconvenient principal d'aquesta alternativa és la dificultat d'assolir el grau d'independència necessari per a defensar sempre les posicions que, des de l'ètica professional, poden afavorir la qualitat del servei educatiu que s'ofereix. Mantenir-se al marge de les relacions de poder i de les pressions que poden exercir els diferents col·lectius del centre resulta una tasca complicada. Aquesta circumstància s'agreuja quan el contracte laboral de l'assessor és temporal i precari, i la seva renovació depèn de la satisfacció de la part contractant, combinada amb la disponibilitat de recursos econòmics de la institució.

Una definició d'assessor

Algú va dir que un assessor ha de ser, sobretot, un diplomàtic que combini amb saviesa els dots comunicatius i seductors per a establir pactes. Sense arribar a reivindicar aquest extrem, sí que és imprescindible aconseguir que tot el claustre entengui de la manera més clara i explícita possible quines són les funcions i limitacions de l'assessor i en quin tipus de jocs no pot entrar sense perjudici del rol que compleix.

Una última modalitat de relació laboral i professional és la que protagonitzen els equips psicopedagògics d'un sector educatiu, dependents per regla general d'una Administració pública, tant si és estatal, autonòmica com local. En aquest cas, l'assessorament adopta una perspectiva combinada, dins i fora del centre. Dins, perquè l'assessor fa una intervenció regular i continuada al centre, uns quants dies a la setmana, i pot ser considerat pels professors un membre més de la plantilla. Fora, perquè forma part d'un equip més ampli que té una dinàmica pròpia i diferenciada, i planifica la feina i adopta decisions amb certa autonomia dels interessos concrets de cada centre assessorat.

Es fa difícil valorar de manera genèrica els avantatges i inconvenients d'aquesta modalitat. Depenent del seu grau de cobertura i de les concepcions bàsiques dels components de cada equip, poden mantenir un equilibri òptim entre la proximitat a l'escola i un cert distanciament quan convingui, o poden actuar pràcticament com ho faria un assessor extern o, per contra, voler respondre a totes les demandes internes de cada centre sense donar l'abast.

D'altra banda, la relació també pot variar segons "els poders" amb els quals aquests equips siguin investits; es podria afirmar que, freqüentment, mantenen un grau d'asimetria superior al dels assessors que formen part de la plantilla del centre.

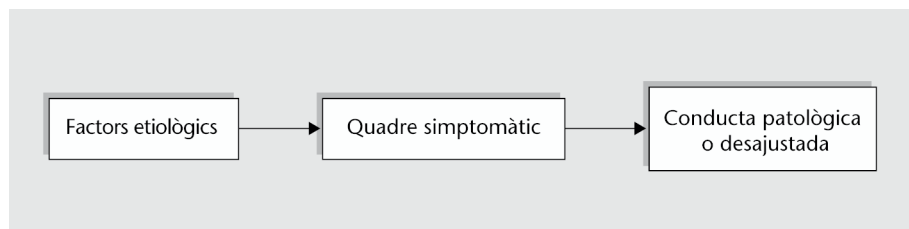
A continuació, en relació amb les dimensions comentades, exposarem amb brevetat els principals models que prevalen actualment en l'orientació i assessorament psicoeducatiu.

1.2. L'enfocament clínic: el model assistencial d'orientació

La influència que han exercit al llarg de la història els models que provenen de la medicina sobre tota la psicologia en general, i sobre la psicologia escolar en particular, és un fet inqüestionable. En especial, el "model de malaltia", que hem esmentat anteriorment, ha tingut i continua tenint en moltes pràctiques psicoeducatives un pes decisiu en la interpretació de les dificultats d'aprenentatge i en la manera en què convé intervenir.

Bàsicament, des d'aquesta perspectiva s'admetria que, d'una manera similar a una malaltia, per exemple una infecció vírica, s'exterioritza per mitjà d'una simptomatologia específica com ara febre, tremolors, trastorns digestius, etc., les respostes desajustades d'un alumne com, per exemple, el baix rendiment, la falta d'atenció, les alteracions en el llenguatge o el desinterès generalitzat, es poden considerar símptomes que tenen la seva etiologia en factors que, en l'últim extrem, tenen un vessant neurobiofisiològic: una debilitat intel·lectual

congènita, un trastorn de la personalitat, alguna disfunció hormonal, etc. Per tant, l'origen d'aquestes anomalies és individual i el tractament indicat respon plenament a les característiques assenyalades en l'apartat 1.1.1, intervenció individualitzada, intensiva, puntual i externa. La relació entre aquestes variables es podria expressar així:



Com ja hem comentat, l'etapa de diagnosi adquireix una importància cabdal, atès que, com en medicina, la identificació de l'origen de la disfunció porta associada una terapèutica particular. Aquest punt de vista prescriptiu del diagnòstic ha estat determinant en el conjunt de serveis i dispositius que aquest model d'OIP ha desenvolupat:

- Un ampli volum de bateries de tests, proves, qüestionaris i entrevistes, entre les quals destaquen les proves psicomètriques que tenen els seus antecedents en l'escala Binet-Simon, orientades a la localització de les estructures patològiques, disminuïdes o afectades a causa d'un únic factor (p. ex., factor G d'intel·ligència general) o de diferents factors interrelacionats (p. ex., escales multifactorials d'aptituds).
- Un conjunt de centres de caràcter medicoeducatiu, com a centres d'educació especial i centres de dia, i de professionals de formació paramèdica que intervenen donant suport a l'escola (logopedes, fisioterapeutes, terapeutes ocupacionals, etc.).



Els nens afectats per limitacions motrius poden ser tractats en centres d'educació especial

Des d'aquest model, l'OIP adopta una doble finalitat; en primer lloc, i clarament hegemònica, una finalitat correctiva preocupada per reeducar o rehabilitar el dèficit que presenta l'alumne per mitjà de tècniques específiques de manteniment i/o recuperació de les "competències residuals" que conservi l'alumne en relació amb el to muscular, flexibilitat i coordinació motriu, o a la parla i l'audició, o a la visió, o en les habilitats cognitives.

Tanmateix, també hi ha un vessant preventiu, molt més recent, preocupat per la prevenció i la reducció de la incidència de patologies a partir de l'educació en higiene mental, del canvi d'actituds de la família i el professorat i del diagnòstic precoç i l'estimulació neurofisiològica primerenca.

En tots dos casos, la feina que desenvolupa l'assessor es considera paral·lela a l'activitat educativa i pretesament coadjuvant, però bàsicament externalista; el professional actua fora de la dinàmica de les classes, mitjançant activitats "lliures de contingut curricular" i en sessions puntuals i intermitents.

La relació amb els professors sol tenir un caràcter clarament asimètric on l'assessor dóna unes orientacions, en general, relatives a:

- Alguns exercicis, pràctiques i/o medicaments que el nen necessita per a mantenir el tractament.
- Formes d'actuació immediata davant algunes conductes disruptives que convé evitar.
- Ús de materials i instruments específics que poden facilitar la comunicació amb l'alumne.

Els desavantatges d'un model d'OIP assistencial s'han reiterat freqüentment en la bibliografia especialitzada:

- Utilització d'etiquetes diagnòstiques (p. ex., síndrome de Down, hipoacúsia, retard mental lleuger, autisme, lesió cerebral mínima, hiperactivitat, etc.) que generen prejudicis i expectatives negatives cap a l'alumne que es tradueixen en formes interactives pobres i limitadores que en retarden el desenvolupament.
- Desintegració de les activitats i entorns naturals, que per edat cronològica li corresponen a l'alumne, i inserció en activitats i entorns marginals dins uns circuits segregats. S'hi afavoreix el contacte amb altres persones amb etiquetes similars, que poden presentar models d'actuació desadaptats, que contribuiran a desajustar més l'alumne i a dificultar encara més la seva sortida d'aquest entorn "patologitzat" cap a situacions vitals "normalitzades".

Activitat

La noció de normalització de les situacions vitals de l'alumne amb necessitats educatives especials (per exemple, a causa d'un *handicap*), íntimament emparentada amb el concepte d'integració escolar i social, ha tingut diferents interpretacions que s'han associat a diferents formes d'intervenció psicoeducativa. A continuació, us oferim un compendi de definicions sobre aquesta noció (extretes de Monereo, 1985); compareu-les i mireu d'identificar el plantejament psicoeducatiu que s'hi amaga:

N.E. Bank-Mikkelsen i B. Nirje: "El principi de normalització significa posar a l'abast dels retardats mentals unes formes i unes condicions de vida diàries tan semblants com sigui possible a les formes i condicions de vida de la resta de la societat."

A. Fierro: "[el procés de normalització] és més aviat un procés d'homogeneïtzació i indiferenciació, l'estadi final del qual podria estar representat no per un món en el qual no hi hagi subnormals, sinó al contrari, per una societat on només hi hagi subnormals."

J.M. Curtis: "L'ús d'etiquetes diagnòstiques és l'únic camí perquè els grups minoritaris puguin obtenir un tracte equitatiu i normalitzat, per mitjà de l'afirmació de la seva pròpia identitat."

W.G. Bronston: "La normalització està profundament ancorada en la individualització. Totes i cadascuna de les persones han de ser tractades i servides com a especials."

G. Dybward: "El procés de normalització representa la minimització de la desviació de l'individu mitjançant un canvi en el subjecte, que redueix els seus trets diferencials i

ressalta les seves semblances, i un canvi en la societat, mirant que accepti el grau més alt de desviació possible."

- Consideració que es poden afavorir les habilitats cognitives amb independència dels continguts i contextos on s'"entrenen". En l'actualitat, la concepció d'unes habilitats que "floten en la ment" de l'alumne, llestes per enganxar-se a qualsevol contingut i context quan sigui necessari és molt discutit (Monereo, 1995 b). Insistir a treballar l'atenció fent que l'alumne enfilí boletes amb un filferro i pensant que després també estarà atent a les explicacions dels professors pot ser, a més d'ingenu, una pèrdua de temps irrecuperable.

Tanmateix, potser el principal risc d'aquest enfocament de l'OIP és l'expressat per Fernández Sierra quan escriu:

"Esta forma de actuar supone una medicamentación no sólo de la intervención psicopedagógica, sino también de la acción docente general del centro, puesto que, en ocasiones, los profesores llegan a pensar que determinados problemas escolares, considerados como intrínsecos al alumno-individuo, deben ser solucionados por actuaciones extrínsecas, es decir, por especialistas en estos asuntos."

Fernández Sierra (pàg. 61)

Des d'aquesta perspectiva assistencial, el paper de l'assessor serà contestat per un enfocament, també d'arrels clíniques però d'inspiració humanista, que revisarem a continuació.

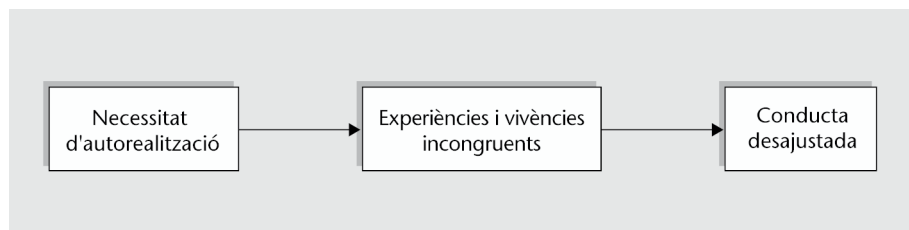
1.3. L'enfocament humanista: el model de consell en l'assessorament

Carl Rogers formalitza la seva teoria sobre el consell no directiu per primera vegada el 1940, en una conferència a Minnesota (recollida en el capítol segon de Rogers, 1981). Des de llavors, la seva obra resulta emblemàtica i representa l'inici d'una nova manera d'entendre l'orientació educativa denominada genèricament *Counseling*, que hem traduït per 'orientació' o 'model de consulta'.

L'orientació com a model d'OIP té les seves arrels conceptuals pròximes als principis de la teoria psicodinàmica, que considera que la personalitat està formada per diferents plans: l'instintiu, l'afectiu i l'intel·lectual que s'han d'integrar. Qualsevol problema en algun d'aquests plans produeix un desajust que bloqueja la pròpia activitat mental i genera angoixa. Per mitjà del diàleg terapèutic, el conflicte intern es presenta com un objecte extern que es pot analitzar, dominar i assimilar, i es descarrega del seu llast emocional pertorbador.

Les activitats humanes estan encaminades al compliment del potencial que porten dins i que empenyen a l'autorealització personal. La conducta desajustada sorgeix quan es produeixen incongruències entre els sentiments i necessitats internes de seguretat, pertinença al grup, estima i autorealització i les experiències exteriors. L'origen d'aquests conflictes és individual i respon a uns

sentiments frustrats d'autorealització que, encara que d'una manera encoberta, són els causants d'una mala adaptació i d'un baix rendiment escolar. Des d'una perspectiva gràfica, podríem expressar-ho així:



Aquí, l'assessorament es considera un procés que consisteix a ajudar l'alumne a prendre consciència de si mateix i de les maneres en què reacciona a les influències que l'entorn exerceix sobre la seva conducta. A partir d'una relació basada en el diàleg lliure i obert, s'intenta ajudar els assessorats a descobrir els factors emocionals en conflicte que condicionen els seus problemes de personalitat i de rendiment escolar. Els principis en què se sosté el model són els següents:

- a) Principi d'autoconeixement. La complexitat d'un problema personal només pot ser veritablement comprès en tota la seva extensió per aquell que el pateix.
- b) Principi d'autodirecció. Només l'alumne pot dirigir la seva energia cap a la solució dels seus problemes.
- c) Principi de dependència. Les persones afectades per un conflicte personal tendeixen a descarregar sobre les altres la seva pròpia responsabilitat.

El conseller ha de saber que el fet d'acceptar la direcció de l'estudiant el fa irresponsable i impedeix el seu procés cap a la maduració personal. Per tant, a la pràctica, l'assessor mai no pot aprovar o desaprovar el comportament de l'assessorat, fet que impediria que aconseguís per si mateix la comprensió dels seus sentiments i conflictes. Les tres actituds bàsiques del conseller han de ser: la congruència, el respecte positiu incondicional i l'empatia.

"Se trata de que el psicólogo no dirige al paciente, no lo somete a una técnica u otra, sino que se ofrece a él como persona [...] no sanciona, no aprueba, no censura, no juzga al paciente ni actúa por él, no le indica caminos ni le cierra vías: vive con él sus conflictos."

C. Rogers; G.M. King (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.

Tot seguit, comprovem si heu entès aquesta actitud del conseller.

Activitat

Assenyaieu quina d'aquestes tres converses respecta millor els principis de l'orientació i indiqueu-ne les raons:

Primera conversa

Alumne: "Vinc per parlar-li d'una cosa que em preocupa molt. És en relació amb aquest assumpte que ha tingut tan revolucionat el centre i la direcció tan sobresaltada".



En l'exercici d'aconsellar és fonamental la creació d'un clima que faciliti el diàleg

Vegeu també

Trobareu la solució al final del mòdul.

Conseller: "Joan, jo sempre he tingut molta confiança en la teva serietat i en el teu sentit de la responsabilitat. No em diguis que tu has estat un dels implicats en aquest assumpte tan desagradable..."

Segona conversa

Alumne: "Què m'heu espiat? Per què pensa que sóc el culpable del que ha passat? Jo ja tinc prou maldecaps..."

Conseller: "Sento que el que t'he dit et faci pensar que t'he espiat. En realitat, no ha estat així. Alguns dels teus companys m'han fet alguns comentaris, però jo m'he estimat més parlar amb tu".

Tercera conversa

Alumne: "No sé què em passa, però em produeix una certa inquietud venir a parlar amb vostè. Tinc la impressió que no m'entendrà o que em jutjarà malament. No sé per on començar".

Conseller: "No t'has de preocupar de res home, jo no em menjo ningú. A més, tinc molta experiència i res del que puguis dir m'estranyarà. Comença explicant-me quan van començar els teus problemes".

Aquesta comprensió empàtica o *rapport* de l'assessor s'expressa per mitjà de respostes d'acollida, aclariment i estimulació que miren de mostrar que hi ha una identificació intel·lectual amb l'assessorat. L'assessor actua com un mirall on l'assessorat es mira. El procés d'orientació passa per una sèrie de fases que consisteixen en el següent:

- a) La revisió objectiva dels factors del passat i del present que poden explicar l'estat de confusió i/o conflicte de l'alumne.
- b) L'aclariment i comprensió d'aquests factors.
- c) La reorganització dels seus recursos emocionals i la formulació d'objectius personals.
- d) La presa de decisió per a assolir aquests objectius.

Si es tracta d'un model que té el seu bressol en la clínica, comparteix la majoria de les característiques del model assistencial d'assessorament, com la seva vocació preferentment correctiva –solucionar els conflictes personals i escolars dels alumnes durant els diferents cicles evolutius–, el fet d'orientar la intervenció cap a l'alumne, en sessions individuals i aïllades del context classe i la seva posició predominantment externa en el centre escolar. No obstant això, com hem analitzat el rol no directiu ni prescriptiu del conseller assenyala una clara diferència amb el model anterior.

Pel que fa als punts crítics del model d'orientació, seria necessari destacar algunes condicions que limiten la seva eficàcia:

- Les habilitats comunicatives del conseller són determinants en la bona marxa de les relacions terapèutiques amb l'alumne.
- Es limita a una franja de la població escolar, a partir de l'adolescència, i a una tipologia de problemes encaminats cap a l'àmbit afectiu, en detriment de la resta.
- L'atenció directa i prolongada amb els alumnes, cara a cara, només en beneficia un nombre molt limitat.
- Com que no es preveu la intervenció i assessorament sobre altres agents i variables del context –professors, matèries, companys, etc.–, els canvis que es produeixen en l'alumne poden ser poc transcendents.

L'orientació no intervencionista i fenomenologista del model d'orientació serà radicalment contestada per un enfocament de l'OIP que arribarà a ser hegemònic durant quatre dècades, el model consultiu d'assessorament.

1.4. L'enfocament conductista: el model consultiu o prescriptiu d'assessorament

Entorn dels anys trenta, i com a rèplica al mentalisme i introspeccionisme que dominaven la psicologia, apareix un nou corrent emparentat amb el positivisme filosòfic, de la mà de Watson, el conductisme (*behaviorism*). Tanmateix, serà B.F. Skinner, durant la dècada dels cinquanta, l'encarregat d'establir els fonaments científics d'aquest nou enfocament de l'aprenentatge. Pel que fa a les seves feines al laboratori animal sobre el condicionament operant del comportament, construeix una vertadera teoria psicològica aplicada a entorns educatius i emmarcats en els principis següents:

- 1) S'ha d'afavorir l'èxit continu en les respostes de l'alumne a fi que li proporcionin reforç, i eviti al màxim la producció d'errors, font de desmotivació i extinció de conductes pertinents. Per a aconseguir aquest objectiu, s'aconsella de distribuir els continguts en etapes curtes de dificultat creixent que garanteixin el progrés permanent de l'aprenent.
- 2) És necessari respectar el ritme d'aprenentatge de cada alumne, assegurant-li l'espai de temps que necessiti per a avançar.
- 3) Cal que l'alumne actuï activament i emeti respostes susceptibles de ser reforçades de manera immediata. En situacions escolars, el reforçador per excel·lència és la confirmació de la correcció de cada resposta.

Lectures complementàries

Com a lectura complementària sobre el model de consell, l'obra següent està pensada per entrenar el futur conseller en tècniques d'entrevista i diàleg psicoterapèutic:

H. Jiménez; F. Pinzón (1983). *Técnicas psicológicas de asesoramiento y ayuda interpersonal (Counseling)*. Madrid: Narcea.

Així mateix, es poden consultar les obres clàssiques de C. Rogers:

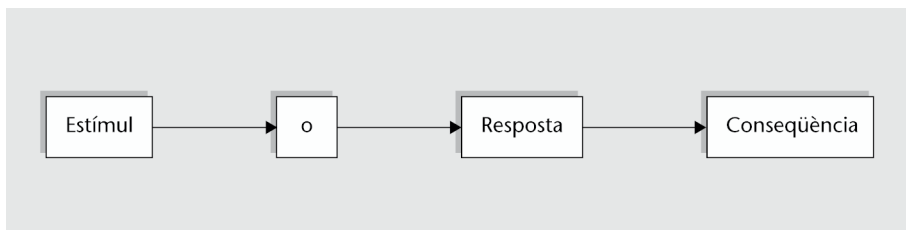
C. Rogers (1981). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.

C. Rogers; G.M. Kinger (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfabeta.



Per al conductisme, la resposta a l'estímul és un mitjà instrumental a les mans de l'educador

D'una manera associada a aquestes directrius, Skinner i els seus seguidors aporten tota una tecnologia pedagògica que tindrà una repercussió diferent durant els anys següents: les màquines d'ensenyar, l'ensenyament programat, la instrucció individualitzada o els objectius operatius constitueixen exemples d'aquest llegat. El reiterat paradigma del condicionament instrumental que va formular B.F. Skinner es pot expressar així:



Posteriorment, autors com Bandura, Gagné o Meichenbaum, a la dècada dels setanta, introduiran noves variables entre l'estímul i la resposta com la retenció i evocació de conductes o la producció d'imatges reforçadores o inhibidores, reformulant el model cap a plantejaments conductualcognitius.

La influència d'aquests postulats en la intervenció educativa representa un avenç important en el tractament individual de les dificultats d'aprenentatge, que donen suport a idees de tanta transcendència com la importància de la imitació, directes o indirectes, de models en l'aprenentatge, de l'autocontrol, l'autoregulació i l'autoavaluació del propi comportament o l'interès d'identificar i analitzar les exigències conductuals i cognitives de cada tasca d'aprenentatge amb la finalitat d'estructurar l'ensenyament en etapes de dificultat creixent.

El concepte d'individualització del qual parteix el model està vinculat a un optimisme que, actualment, ens resulta completament ingenu: desglossant la informació que s'ha d'aprendre tant com sigui necessari, seqüenciar correctament cada nou aprenentatge de la cadena, introduint reforç de forma contingent a cada nova resposta encertada i permetent que cada estudiant avanci amb la seva pròpia velocitat d'aprenentatge, podrem aconseguir que qualsevol alumne assoleixi qualsevol objectiu.



Sobre les possibilitats de l'educació

"Dame un niño que tenga aproximadamente tres años y en ocho años conseguirá su doctorado."

D. Whaley; R. Malott (1978). *Psicología del comportamiento* (pàg. 416). Barcelona: Fontanella.

Els models d'OIP inspirats en aquest marc de referència prenen la denominació de **consultius o prescriptius** i, com es podria inferir amb facilitat, defensen a ultrança una visió del currículum com a producte predefinit i tancat que convé que els alumnes assoleixin.

El procés consultiu s'inicia quan l'assessor rep una demanda d'un professor o d'algun òrgan de gestió del centre. Llavors, es posa en marxa la intervenció seguint unes fases clarament marcades:

- 1) Registre de la conducta que s'ha de modificar amb la finalitat d'establir una línia base que després permetrà de determinar el grau d'eficàcia de la intervenció.
- 2) Formulació dels objectius de la intervenció en termes operatius, és a dir, inequívocs, que indiquen les conductes o resultats esperats, que, en qualsevol cas, han de ser observables i mesurables.
- 3) Disseny de la intervenció i implementació d'aquesta pel docent.
- 4) Seguiment continuat del progrés de l'alumne i modificacions, si escau, de la intervenció fins a aconseguir els objectius formulats.

En el model d'assessorament consultiu (Parker, 1975), la intervenció sobre l'alumne s'ha de dur a terme a l'aula, que és l'entorn on es produeixen els estímuls contingents que mantenen el comportament de l'alumne. Així mateix, els han de fer, sempre que sigui possible, els professors, a fi d'assegurar que els canvis en la conducta dels alumnes es mantinguin i es generalitzin en els diferents entorns escolars.

L'assessor ofereix un suport tècnic als professors amb una finalitat bàsicament correctiva, modificar la conducta desajustada o ineficaç de l'alumne a partir d'un conjunt de canvis en els estímuls que se li dirigeixen i en les conseqüències que reben les seves respostes que es poden concretar en un programa individualitzat. L'àmbit d'actuació pot ser el comportament d'un alumne, un grup d'alumnes o del professor, però sempre és necessari que algú actuï de manera activa i intencional sobre els subjectes de la modificació, que reaccionen d'una manera passiva i, per norma general, amb poca consciència de la intervenció rebuda.

La intervenció requereix una certa proximitat amb el centre a fi de comptar amb la participació dels professors, que, com a mínim, hauran d'estar "entrenats" en l'ús de les tècniques d'anàlisi i modificació de conducta. Per tant, una relació dins (p. ex., com a assessor contractat per hores) o fora (p. ex., en un equip multiprofessional de sector) del centre, resulta imprescindible.

Activitat

Observeu en la taula següent el procés consultiu que s'estableix i valoreu els aspectes positius i negatius de l'assessorament que fa el consultor (Riegel, citat a C. Monereo, 1988, pàg. 43).

Exemple d'assessorament consultiu		
Problema-objectiu	Comentaris del mestre	Recomanacions del consultor
a) Col·locar l'alumne amb dificultats de lectura amb un company més avançat.	L'alumne es pot sentir menyspreat. És possible que l'alumne avançat no vulgui col·laborar.	Buscar un lloc privat. Triar un amic de l'alumne. Oferir algun reforç a canvi.
b) Reduir els estímuls que distreuen l'atenció dels alumnes.	És molt difícil, especialment a les classes pràctiques on hi ha molt de moviment.	Apropar els alumnes que es distreuen més a la pissarra. Estimular l'ordre i la netedat dels pupitres. Nomenar responsables d'esborrar la pissarra.
c) Llegir en veu alta les preguntes de l'examen per a l'estudiant amb dificultats visuals.	Distreure la resta de la classe.	Enregistrar l'examen en un magnetòfon i proporcionar a l'alumne uns auriculars.

Sense poder obviar les aportacions consistents que duu a terme el model en relació amb la mesura dels coneixements d'entrada dels estudiants, o a l'estructuració progressiva dels continguts segons la seva dificultat, o a l'elaboració de programes de desenvolupament individual –PDI–, el model consultiu d'OIP presenta diverses llacunes que convindria ressaltar.

Deixant al marge les sòlides crítiques que s'han fet a les bases epistemològiques del model, ens interessa ressaltar els efectes que pot provocar el tipus d'enfocament revisat sobre la comunitat escolar. Com ja hem comentat en l'apartat 1.1.1, la imatge de "resolutor de problemes" resulta arriscada tant per les expectatives que genera, com per la dependència que crea en els professors. El paper del mestre s'assimila al de l'ATS que posa les "injeccions receptades". Tanmateix, aquesta orientació per als professors sense aquells (les connotacions amb el despotisme il·lustrat resulten inevitables) pot afavorir una manca d'implicació i de coresponsabilització personal que inverteixi la intervenció al fracàs d'una manera inevitable.

Per completar la llista dels models d'OIP prevalents ens falta un últim enfocament, que és el que s'ha basat en la majoria de les reformes educatives iniciades a l'àrea de països hispanolusitans. A causa de la seva importància, dedicarem un apartat específic al desenvolupament de les seves característiques definitòries.

Lectures recomanades

Com a obres "clàssiques" sobre aquest model d'OIP hi ha:

B.A. Ashen; E.G. Poser, (1977). *Modificación de conducta en la infancia*. Barcelona: Fontanella.

R. Ulrich; T. Stachnick; J. Mabry (1978). *Control de la conducta humana. Modificación de conducta aplicada al campo de la Educación*. Barcelona: Trillas.

M. Kozloff (1980). *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Barcelona: Fontanella.

2. El model d'orientació i intervenció col·laboratiu des d'un enfocament educacional constructiu

2.1. Bases epistemològiques: l'enfocament constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge

Poques vegades en la dilatada història de les diferents ciències educatives s'ha produït, com ara, un consens tan ampli entorn d'una concepció epistemològica de l'ensenyament i l'aprenentatge: el constructivisme. La consideració de l'aprenentatge com un procés de construcció interna de la realitat que representa, com a mínim, una reorganització d'estructures o esquemes cognitius preexistents en l'aprenent és un principi que, en aquest moment, poden subscriure molts professionals pròxims a l'educació, com ara psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, mestres, didactes, logopedes, etc., i d'altres tenen interessos en aquell com etnòlegs, antropòlegs, lingüistes, sociòlegs, etc.

El cert és que la formulació d'un marc explicatiu global dels processos escolars d'ensenyament-aprenentatge, prou articulat, contrastat i compartit, que permetés d'analitzar les pràctiques educatives i oferir als docents coneixements útils per a la seva tasca quotidiana, era una necessitat urgent i difícilment demorable, malgrat les dificultats que implica que escoles, corrents i tradicions de diferent signe cohabitin sota un mateix encapçalament (Coll, 1993; Monereo, 1995a). Així, visions com l'epistemologia genètica, la teoria de l'elaboració, el model sociocultural o el processament d'informació, entre d'altres, compartirien alguns principis constructivistes de caràcter general com:

- La necessitat de no fragmentar el conjunt de processos que conformen l'aprenentatge d'un contingut.
- La facilitació, des de l'ensenyament, d'una investigació activa i permanent del significat de les activitats per part de l'alumne.
- La consideració de l'error com a oportunitat per a l'autoavaluació i la reflexió, i mai com un comportament indesitjable que cal evitar.
- La importància de partir de l'interès i la motivació de l'aprenent.
- La permanència del canvi cognitiu produït com a mesura de la qualitat de l'ensenyament.

Ara com ara, l'enfocament constructivista és el que aporta una explicació més "vertadera" del que significa ensenyar alguna cosa perquè uns, estudiant-ho, aprenguin d'una manera satisfactòria i veritable en el sentit que ho entenen, Guba i Lincoln:

"La 'verdad'... se define en el paradigma constructivista, simplemente, como la construcción más informada y sofisticada sobre la cual hay consenso entre los individuos más competentes para formar tal construcción [...]."

Guba i Lincoln (pàg. 21, 1994)

Les diferents reformes educatives que hi ha hagut a Espanya i en molts països de l'àrea d'influència hispanolusitana en l'última dècada han donat un gran impuls a aquesta perspectiva, l'han fet extensiva i han donat cobertura teòrica als assessors i orientadors que treballen en centres i institucions educatives de titularitat pública. Aquesta manera d'entendre el desenvolupament i l'aprenentatge humans es pot resumir en quatre premisses bàsiques que exposarem tot seguit.

1) El desenvolupament humà s'ha d'entendre com un procés permanent de culturització.

Des del mateix moment del seu naixement, el nen o nena s'enfronta a un entorn organitzat culturalment en què els adults es comporten com a "mitjançers", en el sentit que aprenen la realitat al nen, descodificant-la, interpretant-la i comunicant-la per mitjà de llenguatges –verbal, icònic, gestual, etc.– que el nou aprenent anirà interioritzant gradualment, convertint-los en instruments mentals que li permetran de fer aquesta traducció o mediació cada vegada de manera més autònoma.

Per tant, mitjançant la interacció verbal els agents més competents miren de negociar i compartir els significats culturals i deixar al nen o la nena el joc de claus mestres que facin possible que entrin a la societat. Aquestes "conjuntures" estan formades per signes que permeten de descriure, categoritzar i operar sobre els objectes físics, però també sobre els objectes mentals, sobre les pròpies idees. Es tracta d'una doble funció que fa el llenguatge, tal com el va formular L.S. Vigotski, i que permet a l'aprenent de regular el món exterior, i també autoregular el propi pensament.

El fet que el nen o la nena aconsegueixin beneficiar-se de la interacció amb els altres apropiant-se, com hem dit, d'instruments culturals que facilitin la traducció de significats és possible, perquè és sensible, des del primer moment, als continus signes que li dirigeixen els seus congèneres. Quant a això, Ángel Rivière, en la introducció de la seva obra *Objetos con mente* (1991), assenyala de manera prou eloqüent:

"[...] leer en la mente es, sin duda, uno de los rasgos más acentuados y profundos de los miembros de nuestra especie. Los humanos somos individuos mentalistas, psicólogos naturales notables, que no sólo interpretamos emociones (y, más aún, las revivimos) cuando las vemos reflejadas en otros, sino que constantemente inferimos las creencias y deseos de los demás, razonamos sobre sus estados mentales [...]."

Ángel Rivière (pàg. 13, 1991)

L'ésser humà és un aprenent nat, i el seu desenvolupament depèn del fet que vagi aprenent què, quan i com ha d'aprendre alguna cosa. Aprendre a aprendre es converteix en una assignatura crucial per a la supervivència dins qualsevol cultura i les diferències en la progressió en aquesta habilitat es traduiran en diferències en un desenvolupament més o menys òptim. Per tant, des d'un enfocament constructivista, l'aprenentatge és el motor del desenvolupament i no al contrari, com defensen teories de caràcter més innatista.

2) La interacció entre el mitjancer –pares, familiars, educadors– i l'aprenent sempre es produeix dins un context social.

Quan el nen o la nena és petit/a, la interacció i, per tant, l'intercanvi de signes dels quals parlàvem té lloc en situacions socials estereotipades com "l'hora del bany", "l'hora dels àpats", "l'hora d'anar a dormir", etc. aquestes primeres situacions rutinàries aviat adquireixen la categoria de context, ja que nen i adult posen en interacció els seus "textos" respectius sobre la situació i interpreten els comportaments de l'altre en relació amb l'activitat que es duu a terme, fora de la qual perdrien el seu significat o en tindrien un altre de diferent (p. ex., la pregunta "vols més aigua?" té connotacions diferents si s'és al bany o si es menja).

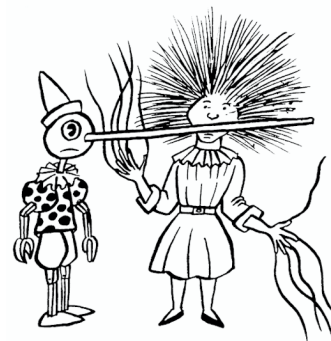
Bona part d'aquests contextos d'interacció es reproduïxen a l'escola infantil, si bé aquí el procés d'ensenyament-aprenentatge està planificat i és molt més intencional.

3) El professor, com a mitjancer especialitzat, ha de guiar l'estudiant des dels seus coneixements previs a cotes cada vegada superiors d'abstracció, significativitat i autonomia.

Així mateix, la funció del professor ha de ser medidora; tanmateix, a diferència de pares i familiars, aquesta mediació ha d'estar presidida per la consciència i la intencionalitat. El professor ha de planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb la finalitat de propiciar un context que afavoreixi la negociació dels significats del conjunt de continguts que conformen el currículum.

Dins aquesta planificació, el coneixement del que saben els alumnes, com ha demostrat D. Ausubel, constitueix una condició primordial perquè el docent, mitjançant el diàleg educatiu, aconsegueixi compartir els seus significats amb els alumnes, i afavorir que aquests construïxin relacions substancials i significatives amb la matèria ensenyada.

Aquesta aproximació que ha de fer el docent cap als significats del nen, aquest "abordatge constructiu", defineix la zona de desenvolupament que va postular Vigotski (1979), en la qual l'aprenent pot estendre els seus coneixements dels seus límits actuals (àmbit efectiu) a nous estadis de competència (àmbit



Procediments de recuperació i transferència.
"Te'n recordes del que li passava a en Pinotxo quan deia mentides? Doncs a aquest ninot li passa el mateix però amb les ungles"

potencial), gràcies als ajuts facilitats. A l'escola, aquests ajuts són gestionats pel professor en forma de preguntes, dades, suggeriments, problemes, metàfores, exercicis, imatges, exemples, etc.

Bruner (Wood, Bruner i Ross, 1976) ha utilitzat la metàfora de la bastida per explicar com un agent educatiu pot promoure graus superiors d'aprenentatge, i sempre se situa uns passos per davant l'aprenent, com actuaria una bastida en la construcció d'un edifici, fins que aquest controli l'activitat i assoleixi nous graus d'autonomia.

4) Les dificultats d'aprenentatge dels alumnes es poden explicar com a dèficits a la mediació rebuda.

Desgraciadament, no totes les formes d'interacció amb els agents educatius produeixen un aprenentatge significatiu; la interacció pot adoptar diferents modalitats, cadascuna de les quals condicionarà, en bona mesura, el desenvolupament lent o accelerat de les potencialitats cognitives de l'aprenent. En general, podríem tipificar aquestes formes d'interacció en quatre grups:

a) Quan la interacció és poc freqüent a causa de l'absència continuada de persones adultes o a la mateixa naturalesa "patològica" d'aquestes persones.

En aquest cas, el nen o la nena es veu obligat a explorar els objectes i fenòmens del seu entorn en solitud i, com que no posseeix eines o procediments que el permetin de "triturar-ho i digerir-ho", el profit que obté de les seves experiències és ínfim, molt allunyat del que podria obtenir amb l'ajuda de mitjancers competents.

b) Quan l'adult es resisteix a traspasar el control de l'activitat perquè, per exemple, desconfia permanentment de la capacitat de l'aprenent per assumir-lo.

Tal com indiquen diferents estudis, quan l'aprenent presenta una discapacitat, especialment cognitiva, els agents educatius oposen una gran resistència a deixar el control de les activitats a les seves mans. Aquesta actitud accentua la dependència de l'aprenent i afavoreix l'aparició de comportaments rígids i poc adaptatius, en tenir un repertori d'instruments o procediments mentals molt restringit.

c) Quan l'adult exigeix un traspàs immediat del control del procediment, sense oferir gaires explicacions, pautes, exemples o indicacions, que el vagin guiant de manera gradual fins a dominar l'activitat.

En aquest supòsit tampoc no es produirà mediació, ja que l'activitat de l'adult es produeix fora de l'àrea de competències del nen –fora de la zona de desenvolupament potencial–, fet que li impedeix de beneficiar-se de la interacció.

d) Quan l'aprenent ja domina el procediment que l'adult pretén traspasar-li, la situació interactiva no produeix beneficis en termes d'aprenentatge i, en conseqüència, aquí tampoc no hi hauria mediació.

Tot aquest conjunt de "dèficits a la mediació educativa" són, des de l'enfocament constructivista, explicatius de la major part de les dificultats d'aprenentatge que presenta l'alumnat amb necessitats educatives especials.

La conclusió sembla clara, la intensitat i qualitat amb què el docent duigui a terme el traspàs del control de les activitats a l'aprenent –mediació– condicionarà les possibilitats d'interiorització i representació del context educatiu, i molt especialment del currículum escolar.

Els quatre principis psicoeducatius revisats, que conceptualitzen el binomi ensenyament-aprenentatge com un procés de culturització, contextualització, mediació i consecució d'autonomia, imposen un canvi radical en el paper que fins al moment caracteritzava l'assessor en els models anteriors i en les relacions que establia amb els professors.

Òbviament, el currículum escolar és considerat com a part integrant de la cultura i, de la mateixa manera que aquesta, està en constant construcció i transformació, i dóna lloc a una "subcultura de centre", específica de cada institució educativa, que cal conèixer i respectar. Així mateix, és evident que, des d'aquest model, l'origen de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne s'ha de buscar en el mateix context d'aprenentatge de l'alumne i, més concretament, en les activitats interactives en les quals participa, a fi d'identificar els procediments que utilitza i el tipus d'ajuts pedagògics que li permetrien d'avançar amb més rapidesa.

Podríem dir el mateix respecte a les dificultats que pot tenir el centre per a assolir els seus objectius, cal identificar els mecanismes que regulen l'organització i gestió dels recursos per a optimitzar aquells que permeten de fer canvis positius. Aquest és el centre d'interès de l'apartat següent.

2.2. La finalitat de la intervenció psicoeducativa: la zona de desenvolupament institucional

Com es desprèn del que hem explicat en l'apartat anterior, la finalitat del model mediacional o institucional d'assessorament és eminentment preventiva; l'assessor constructivista tracta de potenciar el bon funcionament dels mecanismes i els recursos propis del centre i, només quan la gravetat o la urgència del problema plantejat ho reclama, proposa mesures excepcionals. Aquest principi determina, entre altres coses, que l'assessor insisteixi a impulsar la confecció coherent dels projectes de centre i el compromís de la seva aplicació; s'esforça a millorar la coordinació entre cicles i departaments, o s'estimi més fer les seves intervencions de manera indirecta, per mitjà dels professors i en col·laboració amb els professors i els tutors dels alumnes. L'assessor és conscient que, per aquesta via, millora la qualitat i capacitat educativa del centre i, per tant, la seva potencialitat preventiva, evita l'estigmatització dels alumnes que rebrien els serveis específics o excepcionals (p. ex., evita ser "el profe dels que no funcionen"), i augmenta l'eficàcia de les intervencions sobre els problemes d'aprenentatge i comportament quan es produeix en el si del lloc on usualment es generen i mantenen, les aules, i no de manera artificialment en despatxos, laboratoris o consultes, esperant una generalització a les aules que difícilment es produirà.

La missió de l'assessor consisteix a aconseguir que el centre educatiu es desenvolupi al màxim de les seves potencialitats. D'aquí el paral·lelisme amb el concepte de zona de desenvolupament potencial, la institució educativa, amb l'ajuda de l'assessor, ha de millorar el seu servei educatiu més del que ho faria sense aquesta ajuda. L'assessor s'ha d'encarregar "de tirar" de la institució educativa.

Les condicions d'una feina a la zona de desenvolupament institucional passarien per:

- Partir de la seva situació prèvia; és a dir, de les concepcions del professorat sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i sobre el currículum, de les seves pràctiques educatives i del model organitzatiu i de gestió que funciona.

L'assessorament serà forçosament diferent en un centre d'educació primària amb unes pràctiques educatives basades en l'explicació dels temes del llibre de text corresponent i on costa molt que es presentin candidats per formar un equip directiu que en un centre, on s'han introduït algunes innovacions metodològiques en cicle mitjà, entorn de l'aprenentatge cooperatiu, que han mirat d'avaluar, i on, des de fa dos anys, hi ha un seminari quinzenal sobre l'acció tutorial.



L'assessorament és diferent segons el model organitzatiu i les pràctiques educatives de l'escola

Lectura recomanada

Sobre els indicadors que es poden emprar per a avaluar la qualitat d'un centre docent, es pot revisar:

A. Marchesi; E. Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Lectura recomanada

Una anàlisi interessant de diferents tipologies de centres amb les que es pot trobar l'assessor psicopedagògic es fa a:

T. Huguet; M. Planas; M. Seguer; M. Vilella (2000). "La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional". A: E. Bassedas i d'altres. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya* (pàg. 135-154). Barcelona: Graó.

En aquest text, els autors es refereixen, per exemple, a centres tipus *melic*, molt resistents al canvi, que viuen de les rendes d'un passat gloriós; a centres tipus *padrí*, en els quals hi ha una direcció paternalista i poc dialogant, o a centres tipus *igllú* amb poc reconeixement social, relacions personals fredes i superficials i aïllament de l'exterior.

- Auxiliar l'equip directiu a prendre decisions ajustades en els objectius perseguits i a les característiques del centre. Dedicar una especial atenció als projectes de centre: projecte educatiu, projecte curricular, projecte anual de centre, reglament de règim intern, etc.
- Afavorir l'eficàcia de les reunions, la coresponsabilitat en el compliment dels acords, el seguiment de les accions iniciades i l'avaluació.
- Facilitar la creació de xarxes de comunicació entre tots els agents de la comunitat educativa i la seva fluïdesa.
- Ajudar els docents a analitzar i reflexionar de manera compartida les seves pràctiques quotidianes amb la finalitat de potenciar la significativitat dels aprenentatges.
- Avaluar, els alumnes per veure el tipus i intensitat dels ajuts que necessiten per progressar. Sempre que sigui possible propiciar els suports ordinaris per sobre dels extraordinaris. Un ordre en aquest sentit podria ser: recursos interns del centre (hores de reforç, adaptació de llibres de text, canvis en algunes àrees del currículum), recursos externs al centre, però dins el sector educatiu (suport logopèdic, ús de tecnologia o activitats d'esbarjo) i recursos externs no educatius (psicoteràpia, fisioteràpia, etc.).
- Promocionar l'autonomia professional dels professors. Representa una construcció conjunta d'aspectes que s'ha de canviar, que potencia l'autonomia i autoregulació dels equips docents.

Aquest últim punt és especialment rellevant. En la mesura que el mestre de suport i l'escola assumeixen més responsabilitats (valoració, programació i seguiment de casos), l'assessor podrà dedicar més temps a altres tasques de caràcter preventiu i innovació escolar.

2.3. Els àmbits d'intervenció psicoeducativa: la perspectiva sistèmica

Des d'un model mediacional d'assessorament, la definició de l'àmbit d'intervenció i les relacions que guarda amb la resta dels àmbits es considerava d'una manera radicalment diferent als models revisats. Si en els casos anteriors

un requisit clau de la intervenció consistia a identificar l'origen específic del trastorn, disfunció o desajust i aïllar-lo per tractar d'atacar-lo puntualment i frontalment, en el model mediacional es considera que analitzar un conflicte, que apareix en un context complex com és qualsevol situació educativa, d'una manera aïllada i a un únic nivell sempre és parcial, i la intervenció sempre tendirà a ser precària, limitada i amb "trossos" que, a mitjà termini, saltaran de nou o, en el pitjor dels casos, obriran noves "vies d'aigua".

En el si de l'enfocament mediacional, els àmbits d'intervenció que representàvem en la figura 1 s'han de concebre com a **sistemes** de diferent nivell de complexitat i extensió, ja que estan formats per un grup d'elements interdependents, que operen conjuntament cap a un propòsit comú. Els nivells de complexitat i interdependència resumeixen els principals trets d'una visió sistèmica dels processos d'ensenyament-aprenentatge que afirma:

En primer lloc, que la complexitat de la realitat educativa només es pot respectar si s'empren des d'un punt de vista global, integrant els diferents nivells d'anàlisi que poden explicar una cosa del que succeeix. La figura (p. ex., l'alumne) forma part del paisatge (p. ex., el centre educatiu) i no podem estudiar tots dos elements de manera separada, ja que el paisatge sense la figura variarà i aquesta última sense el paisatge perdrà bona part del seu significat.

En segon lloc, que els diferents sistemes representats en la figura 1 són interdependents; és a dir, qualsevol canvi que es produeixi en un d'aquests n'afectarà, en major o menor mesura, la resta. El grau d'incidència d'un sistema sobre un altre dependrà dels elements que comparteixin i de la consistència i bon funcionament de les xarxes de comunicació entre si. En un centre on alguns pares d'alumnes són, alhora, professors de l'escola i, per tant, membres del claustre, la comunicació i incidència de les decisions que adopten tots dos col·lectius poden tenir una ràpida transcendència. Igualment, en un centre on ningú no es preocupi per revisar les normatives que apareixen en matèria educativa i on la relació amb la inspecció sigui freda i distant, les accions que provenen de les administracions públiques hi poden tenir una incidència més feble i a més llarg termini.

Els elements clau de tot sistema educatiu són alumne, contingut i docent que conformen el que C. Coll (1994) ha denominat encertadament *triangle interactiu*. Partint d'aquests tres elements, l'autor ha descrit un continu de sistemes, de major a menor generalitat i inclusivitat, les relacions entre els quals poden explicar, a diferents nivells, les decisions curriculars que es prenen dins un centre educatiu concret i en el si d'una aula específica.

En primer lloc, identifica un **macrosistema social, polític i cultural** on s'insereixen tot tipus de pràctiques educatives, formals i no formals, d'un país o d'una comunitat de països, que queda delimitat per la interacció entre els sabers construïts històricament i organitzats culturalment (el què), les institucions encarregades de conservar, transmetre i generar nous sabers (qui: medi-

ador) i els ciutadans. En segon lloc, el **sistema educatiu** d'un país que preveu la interacció entre els sabers seleccionats i organitzats en el currículum oficial, l'organització, estructura i marc jurídic dels sistemes educatius i l'alumnat ideal. En tercer lloc, tenim pròpiament el **sistema de centre**, constituït per la interacció entre els sabers seleccionats dins els projectes institucionals (projecte educatiu i projecte curricular), l'equip docent i els alumnes. Finalment, i en qualitat de **microsistema d'aula**, conflueixen interactivament els continguts programats, el professorat i els alumnes de l'aula.

Les relacions entre aquests sistemes marcats, com hem esmentat per la interdependència, plantegen a l'assessor un triple desafiament, d'entrada haurà de preveure els efectes, positius i negatius, que tota intervenció psicoeducativa pot tenir sobre la resta dels sistemes esmentats. Així, per exemple, variar el tipus de proves i exàmens que es feien al centre modificarà, en un sentit o un altre, la manera en què estudien i aprenen els alumnes les matèries i, potser en menor mesura, la manera en què els professors imparteixen el temari a les classes.

Un segon repte és la necessitat de col·laborar amb professionals d'altres sistemes, ja que, en partir d'una anàlisi global d'una situació conflictiva, no n'hi ha prou de "mirar on hi ha llum", s'han de buscar les variables rellevants, encara que l'explicació s'hagi de situar en un sistema sobre el qual no tenim competència directa. Finalment, i estretament vinculat a això, l'assessor haurà de conèixer i potenciar, o en algun cas reformular, les modalitats i eficàcia de les xarxes de comunicació que hi ha entre els diferents sistemes, interns i externs, per explotar els seus efectes durant una intervenció.

2.4. La relació professional: l'assessor com a col·laborador

Com subratllem, en l'enfocament educacional constructiu l'assessor deixa de ser el tècnic que dictamina i prescriu les accions que s'han de dur a terme i mirar de construir un context de col·laboració amb els professors on compartir el significat i el sentit de la intervenció psicoeducativa. Això representa, com havíem afirmat en referir-nos a l'aprenentatge significatiu dels alumnes, partir d'un coneixement negociat sobre les funcions de l'altre, des de la pròpia formació, fent patent la necessitat d'una cooperació real, aclarint els límits i les responsabilitats de cada professional i evitar la demanda contínua de receptes i solucions immediates que només arreglen els problemes perquè, a curt termini, resorgeixin amb més intensitat. Aquest paràgraf d'I. Solé (1989) resumeix amb precisió la naturalesa de l'assessorament des del punt de vista constructiu:

"Todo apoyo adquiere una dimensión asesora cuando es capaz de establecer un espacio en el que, gracias a la acción conjunta y complementaria de los profesores y del profesional que lo ofrece, se opera un cambio cualitativo en la representación de determinada situación y/o en su ejecución práctica."

I. Solé (pàg. 26, 1989)



El tractament dels problemes amb receptes i solucionaris per sortir del destret gairebé mai no soluciona la integració i el desenvolupament del nen "conflictiu"

Finalment, i com a conseqüència lògica del que acabem de comentar, l'assessor constructivista rebutja les relacions de dependència professional que propicien altres enfocaments i que contribueixen a crear un sentiment d'indefensió davant els conflictes que es puguin produir. Altrament, un dels seus objectius principals, com s'ha comentat anteriorment, és aconseguir de manera gradual una autonomia més gran dels professors per a prendre decisions sobre com afrontar els problemes que es puguin produir a l'aula, i no solament dels professors, sinó també de tota la comunitat escolar.

Això requereix un nivell de "complicitat" amb els docents que només es pot aconseguir actuant dins la institució, sigui com a part integrant del claustre (p. ex., departament d'orientació) o en una situació que hem denominat *dins-fora* quan l'assessorament es produeix des d'un equip psicopedagògic de sector.

A tall de síntesi, des de l'enfocament col·laboratiu:

- Intervenir psicoeducativament significa modificar el context on es construeix el problema sobre el qual es pretén actuar.
- Modificar un context representa col·laborar activament amb els agents rellevants a la construcció d'aquest problema.
- Aconseguir aquesta col·laboració implica compartir en algun grau la representació del problema i el sentit i significat de la intervenció que es proposa. Dit d'una altra manera, establir "complicitats" amb altres professionals.

A continuació, ens referirem a la manera en què es pot afavorir la creació d'aquestes complicitats i la modificació consensuada d'aquests contextos.

3. Les tasques, contextos i funcions de l'assessorament

3.1. Les tasques d'assessorament

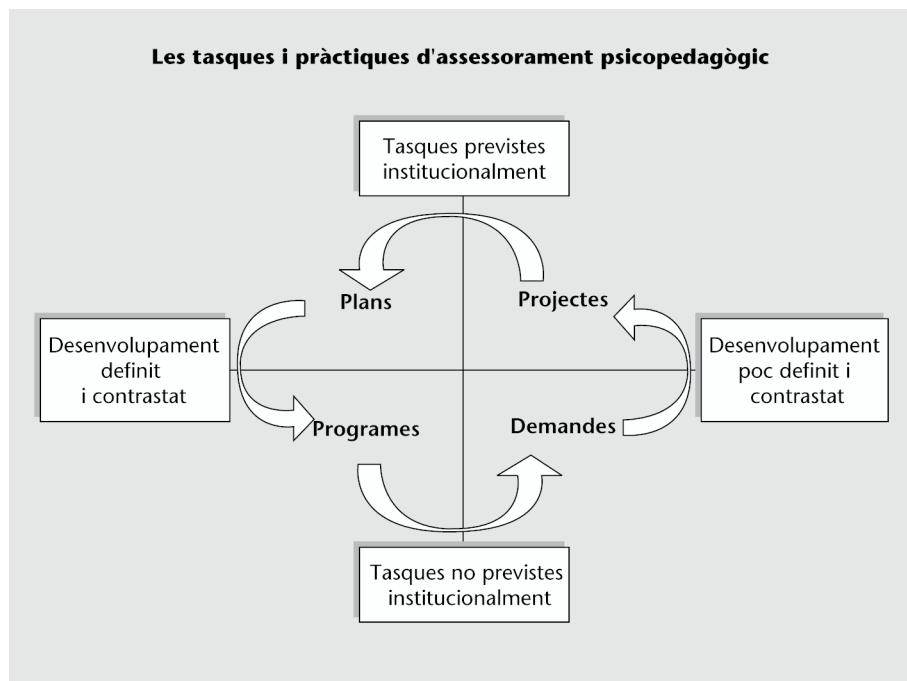
En termes generals, el tipus de tasques en les quals l'assessor ha d'intervenir poden estar consolidades institucionalment; és a dir, gaudir d'una certa tradició al centre educatiu, estar previstes de manera expressa en els plans anuals del centre i comptar per a la seva consecució amb una previsió definida de persones responsables, mitjans, temps i espai. Aquest tipus de tasques són els **plans**, entre els quals, de manera genèrica, hi ha el pla d'acollida als nous alumnes, el pla d'acció tutorial, el pla d'atenció a la diversitat, el pla de formació continuada, etc.

Tanmateix, hi pot haver tasques que, si bé estan previstes des del principi de curs per la institució, la seva implementació es produeix per primera vegada i no hi ha un acord clar de com portar-la a cap, ni una clara previsió de quins seran els seus efectes i resultats. En aquest cas, parlariem de **projectes** com, per exemple, un projecte d'innovació per introduir algun mètode d'aprenentatge cooperatiu, o per inserir un ordinador en algunes aules, o per tal de modificar l'avaluació tradicional d'alguna àrea curricular.

En un tercer supòsit, podria passar que, si bé la tasca que s'ha de desenvolupar té una clara especificació del procediment que s'ha de seguir per a la seva aplicació, la seva necessitat sorgiria de manera imprevista i inesperada per part de la institució educativa. Ens referim als **programes** –propostes d'activitat preelaborades i tancades que incideixen en algun tema o problemàtica puntual– com, per exemple, un programa "multimèdia" per millorar l'escriptura de cartes i missatges, un audiovisual sobre educació viària, un programa de fitxes de progrés individual sobre problemes d'àlgebra o un programa sobre habilitats socials basat en narracions biogràfiques.

Finalment, l'assessor s'enfronta a tasques que ni han estat previstes pel centre, ni hi ha una forma predefinida o comunament acceptada d'abordar-les. Es tracta de les **demandes**, que poden aparèixer en qualsevol moment del curs, de manera inesperada i per qualsevol membre de la comunitat educativa. Un pare que fa una demanda relativa a l'agressivitat que últimament mostra el seu fill a casa, un professor que demana ajuda per motivar un grup d'alumnes que s'ha quedat retardat, un cap d'estudis preocupat per la poca eficàcia d'algunes reunions, o un alumne que sol·licita una entrevista perquè vol deixar que els seus estudis constitueixin algunes de les situacions que es poden produir en el dia a dia de la tasca de l'assessor.

En el gràfic següent, extret de Monereo, Mauri i Badia (2004) es representen els eixos que defineixen aquests quatre blocs de tasques.



La meta que s'hauria de proposar gradualment qualsevol assessor és la de convertir les demandes que tinguin un pes i magnitud suficient en projectes, i també aquests i els programes que hagin tingut un notable impacte al centre, en plans institucionalment consolidats.

Davant aquests quatre tipus de tasques, l'assessor ha d'adoptar formes de planificació, seguiment i avaluació diferenciades. Quan es tracta d'un pla, resulta fonamental la fase de seguiment per a garantir el desenvolupament correcte i destacar aquells "punts febles" sobre els quals s'haurà d'actuar en pròximes edicions. En un programa, cobren importància els criteris de selecció del programa en qüestió, atenent els recursos, necessitats i característiques del centre, i l'avaluació dels resultats aconseguits a fi de prendre decisions sobre la continuïtat de la seva aplicació. Per contra, en els projectes i davant demandes específiques, la planificació adquireix especial rellevància, ja que el procés que s'ha de seguir està "obert" a la negociació amb els qui participin en la intervenció, i d'aquesta negociació en dependrà l'èxit relatiu.

En el cas de les demandes, això és encara més decisiu, ja que no es produeix, *a priori*, una iniciativa institucional, i tampoc no hi sol haver una casuística que orienti sobre la manera d'actuar.

La freqüència de les demandes en la feina de l'assessor i, sovint, la seva complexitat requereixen un tractament especial en qualitat de contextos d'assessorament conflictius que revisarem en l'apartat següent.

3.2. Anàlisi de contextos d'assessorament conflictius

En pàgines anteriors, hem definit *context* com una situació d'interacció en què els textos de dues o més persones, corresponents a les seves representacions respectives sobre un problema, conflueixen i s'interpel·len, i es produeixen interpretacions conjuntes que, en el futur, s'utilitzaran per a tractar de compartir significats. En un escenari d'educació formal, quan aquestes representacions no són coincidents, tant si és en relació amb el que passa (significat), a les causes i motius que l'originen (sentit) i, per tant, a la manera en què s'ha d'intervenir per a la seva resolució, podem parlar de **contextos d'assessorament**. En aquestes circumstàncies i amb el reiterat objectiu de buscar espais de reflexió i consens en els quals adoptar decisions eficaces que minimitzin l'impacte del problema, pot resultar extremadament útil fer-ne una anàlisi detallada, prenent com a referència els actors i els seus respectius "textos", explícits o implícits, sobre el problema.

Un sistema que hem emprat en l'anàlisi de contextos d'assessorament de certa complexitat amb resultats excel·lents (Monereo i Castelló, 2004) preveu cinc categories d'anàlisi diferents:

Actors. Es refereix als diferents subjectes que tenen un pes rellevant en la construcció del problema; és a dir, actuen, per acció o omissió, sobre el seu desenvolupament. Cadascun presenta un text, una manera d'interpretar la situació i la seva participació, que sol ser diferent, fins i tot oposat, al que defensen altres actors. L'assessor ha d'indagar sobre quins són aquells textos i amb quins recursos compta cada actor per imposar-los (estatus, coneixements i experiència prèvia).

Finalitats. Es refereix als propòsits que, de manera explícita i declarada, o soterrada i inconfessable, expliquen la conducta de cada actor i les seves preocupacions. L'assessor ha de destacar les concepcions que subjeuen a aquestes finalitats i les expectatives que es posen en joc.

"Interpretar cuál es la finalidad de las demandas es básico puesto que, en ocasiones, lo que subyace a la misma es la necesidad de reducir la propia ansiedad, adoptando una actitud de reclamación (demanda-exigencia), o la oportunidad de pasar la responsabilidad a otro para deshacerse del problema (demanda delegación) o, lo que es peor, una trampa para dejar en evidencia la incompetencia del asesor (demanda-juego), entre otras posibilidades.

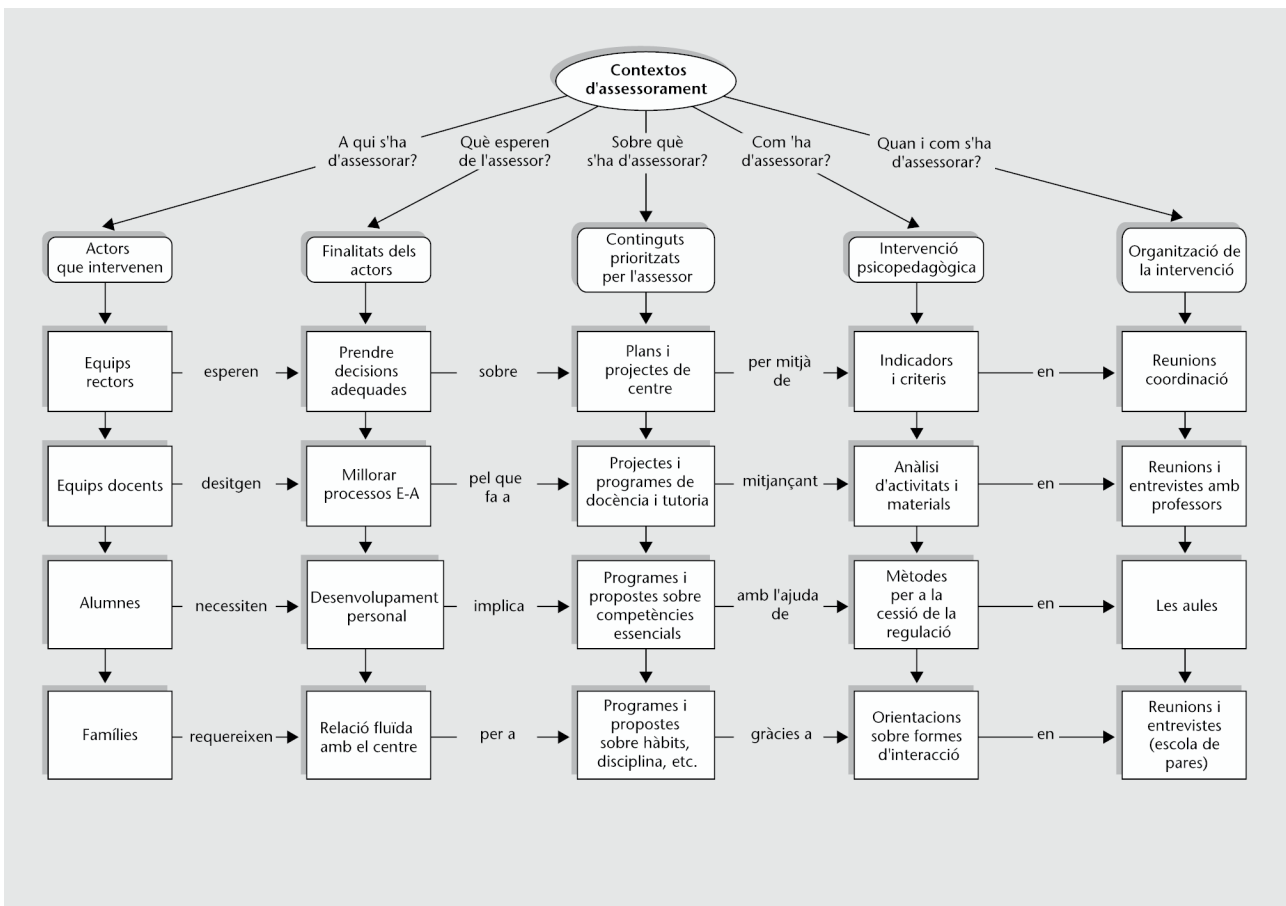
J. Bonals i altres (1995); Bonals (1996)

Continguts. Representen aquells conceptes, procediments i/o actituds que l'assessor considera que s'haurien de prioritzar en el moment d'intervenir sobre cada actor. Una altra cosa és que això sigui o no possible per múltiples circumstàncies i que es pugui actuar únicament sobre algun dels continguts, presumiblement sobre els que tinguin una incidència més gran en el problema i resultin accessibles a les seves accions d'intervenció.

Accions. Aquí entrem en la fase d'execució de la intervenció. Es tracta de dilucidar les accions que s'emprendran; és a dir, les reunions, entrevistes, observacions, aplicació de materials, etc. en relació amb alguns dels continguts seleccionats, i també la modalitat o el format d'interacció més adequat en cada cas (p. ex., nivell de formalitat i proximitat afectiva, d'escolta activa, d'interrogació, d'assertivitat, etc.).

Organització de la intervenció. Finalment, és necessari definir com es desenvoluparan les activitats d'intervenció mitjançant la disposició de l'espai d'intervenció, les persones que hi participaran, la regularitat i la durada, i els materials que s'empraran per dur-la a terme. De nou, convé recordar que la negociació i el compliment d'aquestes condicions constitueixen un requisit essencial perquè hi hagi el clima necessari de col·laboració i es puguin produir canvis positius.

Alguns contextos d'assessorament més habituals, i les seves corresponents dimensions d'anàlisi, es representen en el gràfic següent:



Un instrument d'aquestes característiques pot ser de gran utilitat:

1) Com un **sistema d'autoregulació** de la mateixa pràctica professional que assessora tant per a planificar intervencions que tinguin en compte tots els actors i variables implicades, com per a examinar de manera molt més sistemàtica, rigorosa i complexa intervencions que ja s'han dut a terme i el resultat de les quals no va ser l'esperat.

2) Com un mitjà per a **compartir i consensuar criteris** d'actuació entre diferents professionals.

3) Com una **eina d'investigació** sobre la pràctica s'assessora de manera que permeti de produir coneixement per a interpretar les seves claus i millorar les intervencions.

Un exemple detallat d'anàlisi d'un context d'assessorament real s'ofereix com a solució a l'activitat que, tot seguit, us proposem. Feu en un primer moment l'activitat sense ajuda i compareu després la vostra anàlisi amb el que incloem en el solucionari.

Activitat

Un col·lega vostre de la facultat té dificultats i us demana, per carta, que l'ajudeu. Analtzeu la demanda següent en qualitat de context d'assessorament conflictiu i escriviu quines orientacions li donaríeu al vostre amic perquè la seva intervenció resultés fructífera.
Barcelona, 16 d'abril de 2009

Estimat col·lega,

Com ja saps, fa un parell de mesos que m'he incorporat a les tasques d'assessorament en un IES del centre de Barcelona. Ja saps, un d'aquells "cementiris d'elefants" que ens comentaven a la "facu", on van a parar bona part dels "profes" que, a força de sexennis, s'han aconseguit instal·lar a prop de casa seva, tot preparant la jubilació anticipadament. Bé, sóc una mica injust; també és cert que n'hi ha algun acabat de llicenciar que mostra les mateixes poques ganes i/o habilitats per fer-se entendre pels alumnes i, afortunadament, un reducte d'irreductibles i esforçats professors, de tota edat i condició, que exerceixen la seva professió amb interès i professionalitat; àvids de col·laborar en intents de canvis i innovacions.

Però, anem al gra. Farà un parell de setmanes em va cridar el director del centre per plantejar-me que estava molt preocupat amb el que passava amb alguns professors a 2n. d'ESO. Concretament, amb un docent de ciències naturals, una d'història i un de filosofia. El cap d'estudis ha rebut moltes queixes d'alumnes i pares en el sentit que les classes són un desastre: avorrides, confuses, poc preparades, incomprensibles, etc. Els professors diuen que ells ho fan tan bé com poden, que els alumnes esperen que se'ls tracti com a pàrvuls, treballant "per racons" i que, en tot cas, ells dominen la seva matèria, però ningú no els va ensenyar com s'havia d'ensenyar.

M'ha demanat que, si us plau, parli amb ells, assisteixi a algunes de les seves classes, i valori si efectivament les queixes són fonamentades i, si escau, quin tipus de canvis o proposta de formació es podria fer perquè aquests professors milloressin les seves classes.

Com comprendràs, estic bastant angoixat. Vaig parlar amb els tres professors i, excepte un, que ha hagut d'acceptar de mala gana, els altres dos s'han mostrat oberts a col·laborar, a explicar-me com preparen les classes i a deixar-m'hi entrar quan vulgui. El problema és: què he d'avaluar? Confio que puguis ajudar-me, ja que tu tens més experiència en aquests temes. A continuació, t'explico alguna cosa més sobre els "protagonistes" de l'assumpte per si et serveix d'alguna cosa: El "dire". En aquest moment, comença el seu segon any de mandat com a director; és una persona una mica distant i autoritària, encara que eficaç i compromesa amb la feina. Els professors el respecten i valoren els seus dots de gestió i lideratge. En realitat, el que més li preocupa és que no es produeixin conflictes que puguin tenir una repercussió externa, perquè està pensant a promocionar-se i presentar-se al cos d'inspectors d'ensenyament.

Encara que té pocs coneixements didàctics i pedagògics, és partidari del fet que l'escola s'orienti cap a enfocaments més "de la reforma", com diu ell, amb metodologies més participatives i motivadores per als alumnes.

El "profe" de ciències naturals fa molts anys que està en la docència i, en gran manera, podríem dir que està una mica "cremat". Curiosament, abans d'aquest centre, va estar en un institut d'experimentació de la reforma i va participar activament en una experiència de "treball per projectes" amb alumnes de segon cicle d'ESO. En arribar aquí, va proposar de fer una cosa semblant; tanmateix, davant les reticències del claustre, va desistir. En l'actualitat, confessa que el seu

desig més gran és jubilar-se com més aviat millor i oblidar-se de les aules i els estudiants. Com pots deduir, està una mica "amargat" l'home. Ha acceptat col·laborar amb mi de mala gana. La d'història va acabar la carrera fa poc. Confessa que ella s'hauria estimat més dedicar-se a una altra cosa en lloc de fer classes, però que li va sorgir aquesta possibilitat i, com que necessitava treballar, la va acceptar. Diu que li agradaria fer més bé les seves classes (entre altres coses, perquè ho passa malament quan comprova com en "passen" els seus alumnes), però afirma que ningú no l'ha ensenyada a ensenyar història. El seu model són els professors que més li van agradar a la Facultat d'Història.

El de filosofia fa força anys que és professor i es diverteix amb la seva matèria (a més, ha escrit alguns articles sobre l'existencialisme alemany). Per desgràcia, els seus alumnes no es diverteixen tant. Malgrat el fet que mira de transmetre als seus alumnes el seu amor per la filosofia, no ho aconsegueix i se sent summament frustrat. D'altra banda, és poc receptiu a variar la seva manera d'ensenyar. Pensa que el millor és anar a les mateixes fonts del pensament filosòfic i sol llegir a classe (això ho diuen els alumnes) llargs fragments de filòsofs reconeguts. Des de fa anys, intenta d'aconseguir una plaça a la universitat, sense gaire èxit.

Ja veus com estan les coses. D'aquí a dues setmanes vindré per aquí i m'agradaria que quedéssim perquè m'orientis, perquè estic perdut.

Gràcies per tot. Rep una forta abraçada.

A tall de síntesi, podríem esquematitzar de la manera següent les qüestions que s'han de formular i respondre davant una demanda d'intervenció i assessorament psicoeducatiu:

- 1) Com interpreta cada actor el problema objecte de demanda i quina actitud adopta davant la seva possible resolució?
- 2) Què pretén aconseguir cadascun dels actors implicats en el problema objecte de la demanda?
- 3) Què pretenc aconseguir jo, com a assessor, amb els actors implicats en el problema objecte de la demanda?
- 4) De quins mitjans dispenso per a dur a terme la intervenció?
 - Grau de col·laboració i disponibilitat dels actors implicats.
 - Coneixement i accés a recursos, instruments i materials necessaris per a la intervenció.
 - Condicions de temps i d'espai adequats per a la intervenció.

3.3. Les funcions de l'assessor psicoeducatiu

Encara que les funcions específiques que ha de dur a terme un assessor sobre el paper poden variar bastant segons la modalitat d'intervenció (en un equip que cobreixi un sector educatiu, en el si d'un gabinet privat, al departament d'orientació d'un institut, etc.) i la normativa establerta per l'Administració educativa, tant en l'àmbit local com nacional, hi ha un conjunt d'àrees d'intervenció bastant comunes.

Lectures recomanades

En relació amb les funcions de l'orientador, hi ha un excel·lent resum, en forma de breuari, fet per G. Sampascual; L. Navas; J.L. Castejón. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.

Així mateix, es poden trobar uns excel·lents quadres comparatius entre aquestes funcions, segons si és un departament o un equip sectorial en un article de T. Mauri (1999). "La intervención psicopedagógica en Cataluña". *Infancia y aprendizaje* (núm. 87).

Finalment, en el capítol que firma C. Coll (1996). "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional". A: C. Monereo; I. Solé. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pàg. 32-52). Madrid: Alianza, s'analitza, des dels seus orígens, la trajectòria del perfil professional i les seves funcions que ha seguit l'assessor psicopedagògic a Espanya.

Com que hi ha força bibliografia en què s'especifiquen aquestes funcions, ens sembla més oportú agrupar-les segons dues coordenades: l'àmbit d'intervenció i els actors que involucren, i la prioritat que atorguen a cada funció els mateixos assessors i assessores (a partir d'una enquesta feta prèviament a un nombre significatiu de professionals).

Àmbit d'intervenció: centre.

Actors involucrats: equip directiu, equip de coordinació d'etapa, director, cap d'estudis, cap de departament.

Funcions psicoeducatives (segons ordre de prioritats):

Primer, assessorament en:

Aspectes metodològics i organitzatius en relació amb els ensenyaments que s'imparteixen al centre.

Continguts de caràcter transversal. Estratègies d'aprenentatge, valors, salut, consum, sexualitat, drogues, etc.

Criteris per a l'establiment d'adequacions curriculars i atenció a alumnes amb necessitats educatives especials.

Segon. Assessorament a l'elaboració i desenvolupament del pla d'acció tutorial i coordinació dels tutors.

Tercer. Organització i coordinació de les mesures d'atenció a la diversitat.

Quart. Assessorament en els processos d'avaluació dels alumnes.

Cinquè. Orientació a la formació contínua del professorat i en els projectes d'innovació educativa.

Sisè. Col·laboració en l'elaboració del projecte educatiu del centre.

Setè. Coordinació amb altres centres i serveis de la zona.

Vuitè. Col·laboració amb l'Administració en l'avaluació externa del centre.

Àmbit d'intervenció: professors.

Actors involucrats: claustre de professors, equips de tutors, equips docents, professors i tutors considerats individualment, equips de professors de reforç, etc.

Funcions psicoeducatives (segons ordre de prioritats):

Primer. Assessorament als equips de tutors en tot el que fa referència a la seva tasca orientadora.

Segon. Assessorament als professors davant demandes sobre alumnes problemàtics.

Tercer. Detecció i avaluació de relacions educatives conflictives.

Quart. Col·laboració en l'elaboració de mesures d'atenció a la diversitat.

Cinquè. Orientació en situacions específiques d'ensenyament-aprenentatge.

Sisè. Assessorament en l'avaluació i promoció d'alumnes.

Setè. Col·laboració en l'elaboració i selecció de materials didàctics.

Vuitè. Informació sobre el pla anual d'actuació dels assessors.

Àmbit d'intervenció: alumnes.

Actors involucrats: grup classe, grup d'alumnes amb una problemàtica similar, alumnes considerats individualment.

Funcions psicoeducatives (segons ordre de prioritats):

Primer. Coordinació dels diferents professionals que intervenen en l'atenció individualitzada a un alumne.

Segon. Avaluació individual o col·lectiva d'alumnes amb necessitats educatives especials i derivació d'aquests als centres o serveis pertinents.

Tercer. Orientació en processos de canvi i transició de l'alumne (acadèmics, laborals, personals).

Quart. Seguiment i suport en els processos d'intervenció individual o col·lectiva.

Cinquè. Intervenció en sessions de tutoria específiques sobre temes de naturalesa psicopedagògica (els problemes de l'adolescència, orientació acadèmica vocacional, habilitats d'estudi personal, motivació, autoestima i autoconcepte, etc.).

Sisè. Elaboració de tasques, activitats i materials ajustats al nivell de competència dels alumnes per a la seva utilització a classe o a casa.

Setè. Orientació i suport en problemes de desajust emocional.

Vuitè. Foment de metodologies d'aprenentatge i autoavaluació innovadores entre l'alumnat.

Àmbit d'intervenció: famílies.

Actors involucrats: pare o mare, tutors legals, germans, altres familiars.

Funcions psicoeducatives (segons ordre de prioritats):

Primer. Orientació al seguiment d'alumnes a casa.

Segon. Assessorament en situacions conflictives, complementari al realitzat pel tutor.

Tercer. Informació i orientació a les famílies per a la utilització de recursos i serveis del centre i del sector educatiu.

Quart. Col·laboració en la informació i formació dels familiars en temes d'interès psicopedagògic (televisió, Internet, joguines, sexualitat, drogues, relació de parella, etc.).

Cinquè. Orientació a l'establiment de pautes de comunicació i control de la conducta.

Totes aquestes funcions generals de l'assessor poden rebre el decidit suport del centre i la comunitat educativa que atén o, a vegades, es poden veure frenades per algunes preconcepcions i actituds d'alguns nuclis d'usuaris que, o no comprenen en tota la seva dimensió la feina de l'assessor, o consideren que ha de ser un altre de diferent. A continuació, i per acabar aquest primer bloc del llibre, analitzarem algunes d'aquestes actituds.

3.4. Les concepcions i actituds dels assessorats sobre les funcions de l'assessor

"El psicólogo de la educación, señala, es un desconocido y poderoso experto en niños difíciles quien, algunas semanas después de una petición de ayuda, desciende de algún lugar de lo alto con una caja de artilugios, realiza un test o dos con el infortunado niño y desaparece por donde vino para escribir un informe diagnóstico que, algunas semanas más tarde, de nuevo, pronunciará el juicio sobre el futuro académico del niño. Los psicólogos de la educación son percibidos como seres lejanos, individuos con escaso sentido del humor, que pueden comunicarse solamente con aquellos que comprenden su jerga y que sospecha que los demás no hacen bien su papel como maestros o como padres."

Carol Shillito-Clark (1993). A Marchesi (pàg. 393).

Aquest paràgraf expressa de manera eloqüent algunes de les percepcions que ha mantingut tradicionalment la comunitat educativa davant la figura de l'assessor: la d'un expert d'alumnes "que no funcionen", distant de l'escola i els seus problemes, que es dedica a jutjar el comportament dels altres i a fer dictàmens sobre el seu futur. Lògicament, aquesta imatge és deutora de la mateixa història de la intervenció psicopedagògica que, des d'una perspectiva tradicional, ha actuat des d'enfocaments clínics, humanistes o prescriptius, ja comentats, que entren en contradicció amb el nou rol de l'assessor en qualitat de col·laborador.

Un procediment habitual a l'estranger

En alguns països l'assessor, després d'una avaluació psicoeducativa individual als alumnes amb necessitats educatives especials, ha d'elaborar un informe o dictamen que recomani a l'autoritat competent, en general l'inspector de zona, el centre educatiu més adequat per a integrar aquest alumne.

Tot i eliminar els elements més caricaturescos de la citació anterior, molts professors encara veuen en l'assessor psicopedagògic un "apagafocs" davant casos irresolubles, un "teòric" que predica la paraula de l'Administració i la reforma de torn o un "jutge" que sentència sobre el que està bé o malament, quan no un "intrús", que tracta de fiscalitzar-los, o un "luxe" inútil, que cobra el mateix i treballa menys.

Tal com ha afirmat de manera encertada I. Solé (1998), que els centres esperin més o menys de l'assessorament dependrà tant de la seva representació genèrica sobre el que significa "ser assessorats", de vegades molt pròxima als estereotips esmentats, com de les seves experiències anteriors relatives a tasques d'assessorament. Davant aquesta perspectiva, el primer que haurà de fer l'assessor és captar quines són les expectatives del centre sobre la tasca que haurà de fer i, si escau, modificar aquests prejudicis i intentar de transformar-los per mitjà d'una col·laboració franca i decidida.

De manera sintètica, i sempre subratllant que aquestes concepcions i actituds negatives no són úniques, ni tan sols majoritàries, i que molts directors, professors, pares i alumnes aprecien i valoren la feina que fan els orientadors als centres, ens sembla apropiat identificar quines són aquestes idees, freqüentment molt arrelades i poc explícites, per a combatre-les i mirar de modificar-les progressivament. En el quadre següent, es resumeixen les concepcions predominants dels principals agents educatius.

L'assessor i l'escola

La imatge de l'assessor com algú aliè a l'escola s'expressa irònicament amb l'etiqueta amb què alguns professors els denominen: *Opnis*, objectes psicopedagògics no identificats o *pakistanesos*, "per-què-están-aquí".

Concepcions i actituds enfront de l'assessorament psicopedagògic

Actituds freqüents	Argument	Competències mèdiques
Direcció L'assessor és un luxe poc rendible per a un centre.	<ul style="list-style-type: none"> Auxilia en la presa de decisions. Facilita la gestió de grups. Contribueix al control de qualitat. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament d'habilitats de comunicació, argumentació i empatia. Domini de tècniques de dinamització de grups.
Professorat 1 L'assessor és el responsable dels alumnes problema.	<ul style="list-style-type: none"> Els responsables són els tutors i, en últim lloc, els pares. La col·laboració resulta imprescindible. 	<ul style="list-style-type: none"> Pla de treball anual ben definit i delimitat. Agenda professional amb establiment de prioritats.
Professorat 2 No domina contingut i feina per als altres.	<ul style="list-style-type: none"> Domina els processos d'aprenentatge i ensenyament implicats. Facilita la feina de la resta. 	<ul style="list-style-type: none"> Anàlisi de problemes prototípics. Coneixement de metodologies didàctiques generals i específiques.
Alumnat 1 L'assessor és un "col·lega" que sempre et defensa.	<ul style="list-style-type: none"> És algú proper i en qui es pot confiar, però no és un còmplice ni serveix a coartades. El desenvolupament personal de l'alumne està per sobre d'altres interessos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relació oberta a tots els alumnes i professors sense excepcions. Compliment estricte de la normativa i reglamentació del centre.

Concepcions i actituds enfront de l'assessorament psicopedagògic		
Actituds freqüents	Argument	Competències mèdiques
Alumnat 2 L'assessor és un "manefla" que passa informació personal a d'altres.	<ul style="list-style-type: none"> • Únicament reuneix dades rellevants per a intervenir amb eficàcia. • El seu codi deontològic l'obliga a un alt grau de confidencialitat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Codi deontològic explícit públic.
Família L'assessor culpa els pares.	<ul style="list-style-type: none"> • És algú que aporta instruments per a analitzar els conflictes de manera més completa i ajuda a prendre decisions més ajustades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopció d'un rol "consultiu", però en cap cas executiu o sancionador.

En relació amb l'equip directiu del centre (director, cap d'estudis, cap de departament, coordinadors d'etapa) hi pot haver la impressió que seria preferible tenir un professor a temps complet que un assessor psicoeducatiu, un luxe prescindible. Aquesta actitud ignora la importància que pot tenir per a l'equip rector de la institució comptar amb l'ajuda d'un professional que ocupa una posició estratègica al centre, ja que coneix el funcionament del professorat, sense ser pròpiament un professor, i posseeix informació privilegiada d'alumnes i famílies, sense tenir una implicació directa en el desenvolupament de la major part de matèries, classes i sessions de tutoria.

Tota aquesta informació convenientment filtrada i organitzada es pot posar a disposició del director i el seu equip perquè puguin prendre les millors decisions relatives a la gestió del centre, del currículum i dels recursos humans. És en aquest punt, actuant com un consultor institucional, que suggereix/promou canvis en un determinat sentit, on la seva feina pot adquirir tot el seu potencial preventiu i col·laboratiu. Per a dur-ho a terme, com veurem detingudament en el mòdul següent, determinades competències relatives a la comunicació orientadora i a la gestió de grups resulten essencials.

Quant als professors, en termes generals es plantegen dos tipus de queixes. La primera d'aquestes és relativa a la tendència a assignar a l'assessor la responsabilitat única i absoluta per atendre i recuperar els alumnes que no aprenen de la manera esperada (amb dificultats, necessitats educatives especials, problemes de conducta, etc.). La segona, en relació amb la impossibilitat del fet que l'assessor els pugui oferir una ajuda efectiva (especialment en els nivells educatius superiors), en no ser especialista en cap de les matèries que imparteixen. En tots dos casos, el problema de fons sol ser la dificultat, sigui per desconfiança o per desconeixement, d'establir espais de col·laboració entre l'assessor i els docents on compartir la responsabilitat de l'alumne que no atén, no entén, no s'interessa, en definitiva, no aprèn. Les mesures que es poden anteposar a aquestes actituds passen per mostrar els límits i prioritats de la seva feina (per exemple, el pla de treball que s'hagi acordat amb el centre per a aquell any), el tipus d'ajuda que es pot oferir (relativa a la selecció, seqüenciació i

ensenyament dels continguts i a l'avaluació dels coneixements dels alumnes) i, alhora, en exposar la necessitat de negociar les condicions en les quals s'ha de fer la col·laboració.

D'altra banda, el fet de no ser un especialista en una matèria no invalida la possibilitat de tenir un coneixement bastant extens de les principals dificultats conceptuals, procedimentals o actitudinals, que estan implicades en la resolució de determinats **problemes prototípics** de cada àrea, aquells en què cada curs ensopeguen alguns alumnes de manera sistemàtica i als que, després d'analitzar les seves particularitats i obstacles amb el professor especialista, es pot auxiliar amb ajuts específics. Així mateix, al bloc següent d'aquest manual s'aprofundirà més en aquest tema tan delicat.

Quant als alumnes, hi pot haver dues posicions extremes igualment perjudicials a la interacció assessora. La primera, es caracteritza per una complicitat mal entesa que situa l'assessor com un confessor al qual es poden confiar tots els secrets, per maldients i compromesos que siguin, o com un advocat defensor que els protegirà, a ultrança, de la resta dels professors en les circumstàncies més adverses. Admetre aquest paper significa arriscar-se al fet que els alumnes utilitzin l'assessor de coartada en situacions de tensió i, el que és pitjor, a caure en el descrèdit i el rebuig per part de l'equip docent que poden etiquetar l'assessor de persona demagògica i poc fiable. Davant d'això, en primer lloc, l'assessor hauria de mantenir una actitud de lleialtat amb el centre, acceptant sempre la normativa i acords vigents, encara que això representi, de vegades, aplicar sancions o resolucions amb les quals estigui personalment en desacord. Sens dubte, això no impedeix que defensi les seves opinions quan sigui el moment, i tracti d'introduir canvis i modificacions en aquesta normativa perquè tingui efectes positius sobre la qualitat educativa del centre i dels serveis que ofereix.

La segona actitud d'alguns alumnes, oposada a l'anterior, considera l'assessor com un espia, algú que s'immisceix en els problemes personals i passa informació als professors i pares de l'alumne perquè prenguin represàlies contra ell. En aquest cas, la confidencialitat, sempre que no estiguin implicats temes que atemptin contra la seguretat de persones i propietats, s'ha de garantir i oferir proves suficients que el codi deontològic pel qual es regeix el seu exercici professional no és paper mullat.

Finalment, els pares de vegades també tenen la sensació que són indefectiblement culpabilitzats per l'assessor, acusats de no inculcar als seus fills determinats hàbits, o de ser excessivament permissius i indolents, o massa autoritaris i inflexibles, etc. De nou, depèn de l'assessor manifestar, sense titubejos, que la seva tasca no és ni sancionadora ni prescriptiva, sinó consultiva i orientadora. La seva funció consisteix a proporcionar la informació més clara, com-

pleta i fidedigna a pares i familiars, de manera que siguin ells els que prenen les decisions últimes sobre la manera de relacionar-se amb el seu fill i sobre el seu futur.

Com hem vist, davant aquest conjunt de concepcions i, en general, per desenvolupar convenientment la seva tasca, l'assessor haurà de dominar un divers i ampli repertori de coneixements, habilitats i actituds; en definitiva, competències professionals que, per la seva rellevància i complexitat, mereixen que els dediquem un bloc monogràfic.

Exercicis d'autoavaluació

1. Llegiu el text següent extret del llibre de Fabricio Caivano (1988), *El sacapuntas* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Comunidad Escolar, núm. 1, pàg. 29-30), i contesteu les preguntes.

"Existe una variante de psicólogo, el niñoólogo, especialista en niños, que ofrece un gran interés por su vistosa y emocionante conducta.

Hace años, en una institución de cuyo nombre no consigo acordarme, estuve en una reunión masiva de niñoólogos. Casi todos eran niñoólogas, o sea mujeres. Yo iba de joven sociólogo, aprendiz de la vida misma y temeroso oyente de pontificiales voces. Un tema en exclusiva: el niño. Era fascinante oír (y ver) la seguridad de los ademanes, la rotundidad de los conceptos, la precisión de las opiniones... acerca del niño. Lo sabían todo aquellas benditas mujeres, sabían todo (digo bien: todo) lo que 'el' niño hace, piensa, sueña, desea, proyecta... Es más, aquel niño modelo –abstracción maravillosamente inútil– les servía para cualquier situación práctica: la familia, la escuela o la primera comunión.

"[...] Yo me preguntaba de qué niño hablaban; qué sujeto concreto dotado de carne, uñas, piel, era ese niño. Cuestión menor: 'El' niño es, por extensión, la niñez generalizando aún más...

"[...] Pero lo que realmente me causó una intensa y continuada taquicardia fue el esquema conceptual usado para rellenar el paradigma niño. Era, más o menos, así: el niño es un ser encantador que se distingue por llevar dentro de sí (sin especificar lugar) un conjunto de maravillosas virtudes. La educación sería el descorchador de esa botellita de esencias que todo niño lleva en su interior.

Dotadas de ese espiritual idealismo, las profesionales de la psicopedagogía iban a la caza de algún niño real que se pareciese a su modelito de 'el' niño."

- Quina és l'opinió de l'autor d'aquest text sobre la concepció de nen i nena que defensen les psicòlogues que descriu?
- Creieu que la concepció que defensen les "niñoólogas" a les quals es refereix el text correspon a un enfocament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge? ¿Per què?

2. Heus aquí algunes demandes de diferents professors (extret de l'article de J. Bonals; M.A. González; R. Lledó; E. Romero, "Anàlisi de la demanda en la institució escolar". *Text i context*. Col·legi de Psicòlegs de Catalunya):

Professor (1): "Escolta, quan penses mirar-te aquest nen?"

Professor (2): "Tu, que ets l'assessor, digue'm què he de fer en aquest problema". Per contestar després de qualsevol resposta: "Això ja ho he provat i no m'ha servit de res; per dir-me això, no cal que m'assessorin."

Professor (3): "Mira't aquest nen i ja em diràs què se li ha de fer."

- Quines actituds o expectatives possibles creieu que demostren?
- En qualitat d'assessor, de quina manera actuaríeu davant d'aquestes demandes?

3. Llegiu la frase següent de Fernández Sierra (1995) i contesteu les preguntes:

"És curiós que ara que l'atenció mèdica, almenys en les seves concepcions més avançades, tendeix a 'educalitzar-se' (vegeu l'interès per l'atenció integral, per les medicines de família i comunitària, per posar en marxa programes d'educació de pacients o preventius, etc.), l'acció educativa corre el perill de 'medicalitzar-se'." (pàg. 61)

- Quines característiques tindria una acció educativa "medicalitzada" extrema?
- Quines característiques tindria una atenció mèdica "educalitzada" extrema?

4. Empleneu les caselles corresponents de la taula resum següent, segons les característiques de cada model d'orientació i intervenció psicopedagògica i comenteu-les breument per escrit:

Solucionari

1) Activitats

1. Les idees generades sobre les apreciacions fetes pels autors elegits entorns del concepte de "normalització" s'haurien d'acostar a les consideracions següents:

Per a **N.E. Bank-Mikkelsen** i **B. Nirje**:

El que cal "normalitzar" són les condicions de vida que envolten els alumnes amb necessitats educatives especials i treballar perquè tinguin els mateixos drets i deures que la resta dels alumnes.

Per a **A. Fierro**:

No s'hauria de confondre "normalitzar" amb homogeneïtzar o uniformar als alumnes eliminant les característiques personals.

Per a **J.M. Curtis**:

El que s'ha de "normalitzar" és la resposta que es dona als alumnes amb necessitats educatives especials, i això significa classificar-los segons el seu dèficit. L'autor defensa el "model de malaltia" que hem explicat.

Per a **W.G. Bronston**:

Cada persona té dret a la seva "normalitat" i hauria de ser tractada segons les seves peculiaritats individuals.

Per a **G. Dybward**:

La "normalització" té molt a veure amb la normativització de la població: aconseguir que tothom respecti i accepti les mateixes normes de comportament.

2. L'anàlisi referida a la idoneïtat de les tres converses incloses, respecte al model de consell psicopedagògic, s'ha d'apropar a aquestes conclusions:

Conversa 1

Es crea una expectativa per part de l'assessor que condiciona o pressiona l'estudiant perquè es posi en guàrdia. No es tracta d'una estratègia d'assessorament pertinent des del model d'aconsellament.

Conversa 2

L'assessor sí que crea una relació favorable i intenta exercir poca pressió per afavorir la confiança i la credibilitat de l'altre, tal com es planteja en aquesta modalitat d'assessorament.

Conversa 3

L'assessor actua de manera directa i mostra una certa prepotència que dificultarà el *rapport* i que es contraposa clarament al que s'espera de l'assessor.

3. La valoració dels aspectes positius i negatius de l'exemple d'assessorament consultiu ha de tenir en compte els punts següents:

Entre els **aspectes positius** podem citar:

- La concreció de les mesures que s'ofereixen i que poden ser percebudes com a molt "pràctiques" i immediates.

En els **aspectes negatius** destaquem:

- Es tracta de prescripcions (receptes) més que d'orientacions; el paper del professor sembla limitar-se al d'executor de les ordres donades per l'assessor. Amb aquest tipus d'actuacions es contribueix a crear relacions de dependència professional més que de col·laboració.
- Els problemes tractats són puntuals i directament observables, però es poden oblidar les causes que les generen, més rellevants i encobertes: l'acceptació de les diferències individuals, la falta de solidaritat entre els companys, l'excés d'autoritarisme, la funcionalitat i l'interès de les classes, el domini d'enfocaments metodològics d'ensenyament alternatiu, etc.
- L'assessorament s'orienta cap a la solució dels problemes quan apareixen i no cap a l'anticipació i la prevenció.

- En cap cas no sembla que es posi en dubte la manera d'organitzar els espais i materials dins l'aula, les normes de disciplina o la modalitat d'avaluació adoptada, qüestions molt més importants a mitjà i llarg termini.

4.

Anàlisi de contextos d'assessorament

Àmbit d'assessorament: avaluació de sessions d'ensenyament (conducta docent).

Descripció: alguns pares i alumnes s'han queixat a la Direcció de la baixa qualitat de les classes que imparteixen tres professors del centre; en concret, es tracta dels docents de ciències naturals, història i filosofia de 2n. cicle d'educació secundària (14-16 anys). Es demana a l'assessor que valori la situació i proposi mesures per pal·liar-la.

Fase de planificació

Actors que intervenen	Finalitats dels actors	Continguts prioritaris que s'han de treballar amb aquests actors
<p>Actor 1 Director:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En aquell moment comença el seu segon any de mandat. • Persona distant, encara que eficaç i compromesa amb la seva feina. • Els professors el respecten i valoren els seus dots de gestió. • El que més li preocupa és que no es produeixin conflictes que puguin tenir una repercussió externa, ja que vol fer oposicions al cos d'inspectors. • Encara que té pocs coneixements didàctics i pedagògics, és partidari del fet que l'escola s'orienti cap a enfocaments més "de la Reforma" diu ell, amb metodologies més participatives i motivadores per als alumnes. 	<p>Finalitat 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitar conflictes, en especial aquells que puguin tenir una repercussió pública i afectar la seva "imatge". • Intentar que els professors implicats millorin les seves classes. • No implicar-se directament amb aquests professors. Tractar-ho com un problema tècnic que ha de resoldre l'assessor. 	<p>Contingut 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduir l'ansietat de direcció, però demanar més implicació en l'avaluació de la qualitat didàctica dels seus professors. • Aprofitar la conjuntura per proposar a la Direcció un procés de formació a més gran escala, que afavoreixi el canvi de la metodologia didàctica a secundària.

Fase de planificació		
Actors que intervenen	Finalitats dels actors	Continguts prioritaris que s'han de treballar amb aquests actors
<p>Actor 2 Professor de ciències naturals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fa molts anys que està en la docència i, en gran manera, podríem dir que està una mica "cremat". • Curiosament, abans d'aquest centre, va ser en un institut d'experimentació de la Reforma i va participar activament en una experiència de "feina per projectes" amb alumnes de segon cicle de secundària. En arribar aquí, va proposar de fer una cosa semblant; tanmateix, davant les reticències del claustre, va desistir. • Actualment, confessa que el seu desig és jubilar-se com més aviat millor i oblidar-se de les aules i els estudiants. • Ha acceptat col·laborar de mala gana. 	<p>Finalitat 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar desapercbut i jubilar-se com més aviat millor, en part per un sentiment de maltractament i rancúnia cap al centre. • Col·laborar el mínim imprescindible amb l'assessor i, en el fons, boicotejar la iniciativa. • Millorar la didàctica de la seva matèria. • Interessar els seus alumnes per la història. • Interessar els seus alumnes per la filosofia per mitjà d'alguns pensadors de relleu. • Demostrar a la Direcció que pot confiar en ell. • Resoldre el problema de manera autònoma. • Adquirir un estatus professional que li permeti d'intervenir en la dinàmica institucional. 	<p>Contingut 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mirar de demostrar al professor que les seves idees i experiència metodològica degudament ajustades a les característiques del centre poden ser enormement útils. • Demanar-li ajuda per a elaborar indicadors d'avaluació de la conducta docent. • Convèncer-lo perquè actuï de mentor d'altres col·legues en temes metodològics i formar així equips docents. • Si això no és possible i no pensa col·laborar, tractar d'aclarir posicions i buscar una sortida satisfactòria per a totes dues parts. • Avaluar les dificultats i mancances del seu plantejament didàctic i analitzar conjuntament possibles vies de solució. • Modificar les seves concepcions sobre el sentit i significat d'aprendre Filosofia en l'ensenyament obligatori. • Avaluar les dificultats i mancances del seu plantejament didàctic i analitzar conjuntament possibles vies de solució. • Establir un marc de responsabilitat i compromís compartits. • Delimitar des del començament les competències de cadascú. • Conèixer alguna pauta d'observació de la conducta docent útil per a l'anàlisi conjunta de situacions d'ensenyament-aprenentatge.
<p>Actor 3. Professora d'història:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Va acabar la carrera d'Història fa poc. • Admet que fer classes ha estat sobretot una solució econòmica, però en cap cas una opció vocacional. • En tot cas, li agradaria fer més bé les seves classes, entre altres coses perquè ho passa malament quan comprova com en "passen" els seus alumnes. • Diu que ella és historiadora i que ningú no la va ensenyar a ensenyar història. Mira de copiar els professors que més li van agradar a la facultat. 		

Fase de planificació		
Actors que intervenen	Finalitats dels actors	Continguts prioritaris que s'han de treballar amb aquests actors
<p>Actor 4 Professor de filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fa força anys que és professor de filosofia i li agrada molt la seva matèria. • És una persona que escriu articles especialitzats sobre l'existencialisme alemany. • Malgrat el fet que intenta de transmetre als seus alumnes el seu amor per la filosofia no ho aconsegueix i se sent summament frustrat. • És poc receptiu a variar la seva manera d'ensenyar. Pensa que el millor és anar a les mateixes fonts del pensament filosòfic i sol llegir a classe (això ho diuen els alumnes) llargs fragments de filòsofs reconeguts. • Des de fa anys intenta d'aconseguir una plaça a la universitat. 		
<p>Actor 5 L'assessor psicopedagògic:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acaba "d'aterrar" al centre. • Està molt motivat amb la seva nova feina i vol quedar bé amb la Direcció en la primera demanda directa que rep. • Té una formació més clínica que psicopedagògica i necessitaria tenir bastant clar i pautat el que ha d'avaluar per què ho ha de fer així. 		

Fase d'execució	
Modalitat d'intervenció	Organització de les activitats d'intervenció
<p>1) Reunió d'assessors</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'assessor del centre (que ens va escriure) ha d'entendre que el tema (qualitat docent) escapa, en part, a les seves atribucions i que, en qualsevol cas, requereix el liderat i compromís de la Direcció. • Així mateix, ha d'entendre que la mateixa solució no pot servir per als tres professors, amb característiques tan diferents. • Seria interessant aprofitar la situació per augmentar la qualitat didàctica del professorat del centre i plantejar la possibilitat d'un seminari de formació que desemboqui a la formació d'equips docents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trobada informal i cordial (és el nostre company d'estudis) amb l'assessor del centre a casa nostra.

Fase d'execució	
Modalitat d'intervenció	Organització de les activitats d'intervenció
<p>2) Reunió de l'assessor del centre amb el seu director.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tractar de reduir la seva ansietat donant mostres que els professors implicats són els primers interessats a col·laborar, encara que necessiten la seva comprensió i suport directe per "alçar el cap". • Es proposa una entrevista amb cada professor afectat per explicar aquell suport, convenint que el "missatge" ha de ser diferent en cada cas. • Evidenciar que aquesta pot ser una oportunitat per optimitzar la metodologia didàctica dels professors, en general, per mitjà de l'organització d'un seminari de formació intern que podria generar equips docents que tinguin com a objectiu millorar les seves classes. Insistir en el fet que una proposta d'aquesta naturalesa no focalitza l'acció únicament sobre els tres professors i evita el perill d'"estigmatitzar-los". Suggestir, veladament, que aquest projecte podria ser una excel·lent aportació al currículum del centre (i al seu, cosa que pot resultar molt interessant per a les seves aspiracions). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista al despatx del director amb cita prèvia acordada formalment.
<p>3) Reunió assessor, director i professor de ciències naturals.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear empatia plantejant que probablement s'han desaprofitat els seus coneixements i experiència. • Demanar-li ajuda per organitzar i coordinar, amb l'assessor i la supervisió del director, el seminari de formació apel·lant a la seva experiència i vinculació, en el passat, amb projectes d'innovació didàctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunió al despatx de la Direcció amb una cita prèvia. Tracte d'"igual a igual" distès però formal.
<p>4) Reunió assessor, director i professora d'història</p> <ul style="list-style-type: none"> • Admetre el rol docent i educatiu que ha d'exercir i el fet que els alumnes no pretenen ser historiadors, sinó conèixer la història per arribar a convertir-se en ciutadans de ple dret. • Oferir-li el suport que necessita i donar-li certes garanties del fet que la seva relació amb els alumnes millorarà, i també el seu interès per la matèria sempre que accepti: • Que l'assessor observi com planifica i imparteix les seves classes per donar-li suggeriments. • Participar en un seminari de formació i, posteriorment, formar part d'un equip docent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista al despatx del director amb cita prèvia acordada formalment.
<p>5) Reunió assessor, director i professor de filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar algunes concepcions sobre la utilitat de la filosofia per a alumnes d'aquestes edats. • Proposar-li canvis en les lectures i materials de classe sobre "conflictes filosòfics" que s'aproximin a les inquietuds dels alumnes (p. ex., el programa de Lipman sobre "Filosofia per a nens". Madrid: Editorial de la Torre). • Oferir-li la possibilitat d'ajudar-lo en la preparació i desenvolupament de les classes amb el requisit que participi en el seminari intern de formació que es pensa fer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista al despatx del director amb una cita prèvia acordada formalment.

Fase d'execució	
Modalitat d'intervenció	Organització de les activitats d'intervenció
<p>6) Reunió del professor de ciències naturals (en cas d'acceptar la proposta) i l'assessor del centre per a perfilar el seminari de formació pel que fa a alguns principis com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de joc net entre els professors participants, i evitar la crítica i la censura, i subratllar el caràcter formatiu i constructiu de la proposta. • Presentar alguna mostra d'alguna de les seves classes (p. ex., enregistrament en vídeo d'alguna seqüència) perquè es pugui analitzar obertament en les primeres sessions i d'aquesta manera "trencar el gel". • Durant les sessions, partir sempre de pràctiques reals d'aula obtingudes per mitjà d'observacions i registres, materials elaborats a classe, transcripció d'interaccions verbals, proves i exàmens, material docent, etc. • Posteriorment, formar equips docents amb dos o tres professors per equip (mateix departament) que programin conjuntament lesseves classes i després assisteixin a les classes del company per a revisar posteriorment el que s'hi ha produït i introduir canvis consensuats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunió al despatx de l'assessor (departament d'orientació).

2) Exercicis d'autoavaluació

1. Respecte al paràgraf de Fabricio Caivano cal assenyalar el següent:

a) L'autor critica la visió descontextualitzada que expressen els psicòlegs, que teoritzen sobre la figura d'un nen o una nena que sols hi ha en les seves ments.

b) La concepció psicopedagògica defensada no correspon en cap cas a un enfocament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge. Per a les psicòlogues del text, totes les habilitats ja es troben, de manera innata, en el nen o la nena i en cap cas es considera que siguin el fruit d'una construcció social mitjançada per agents culturals, com pares o docents.

2. Respecte a les demandes de diferents professors:

a) Actituds o expectatives que demostren:

Professor (1): Es tracta, tal com la caracteritzen els autors de l'article esmentat, d'una **demanda-exigència**, en què generalment el demandant està pressionat per la situació o per altres i transmet aquesta angoixa a l'assessor.

Professor (2): Els autors esmentats la denominen una **demanda-joc**, en què el demandant estigui més interessat a qüestionar la preparació o l'eficàcia de l'assessor que a col·laborar-hi per intentar solucionar un problema.

Professor (3): En aquest cas, els autors parlen d'una **demanda-delegació**, que pretén, fonamentalment, desentendre's del cas i traslladar el problema a l'assessor.

b) Actuació davant d'aquestes demandes:

Caldria entrar en una dinàmica de diàleg amb cada un dels professors que tractés d'aclarir la demanda i intentés comprendre les seves preocupacions, punts de vista i interessos, amb l'objectiu d'aconseguir unes condicions mínimes per a començar a elaborar conjuntament un pla d'intervenció en què cada part es compromet a participar activament, durant un període de temps i mitjançant unes accions consensuades. En el cas que aquesta coresponsabilitat no sigui admesa, és preferible no acceptar la demanda.

3. Respecte a la frase de Fernández Sierra:

a) Possibles característiques d'una acció educativa "medicalitzada":

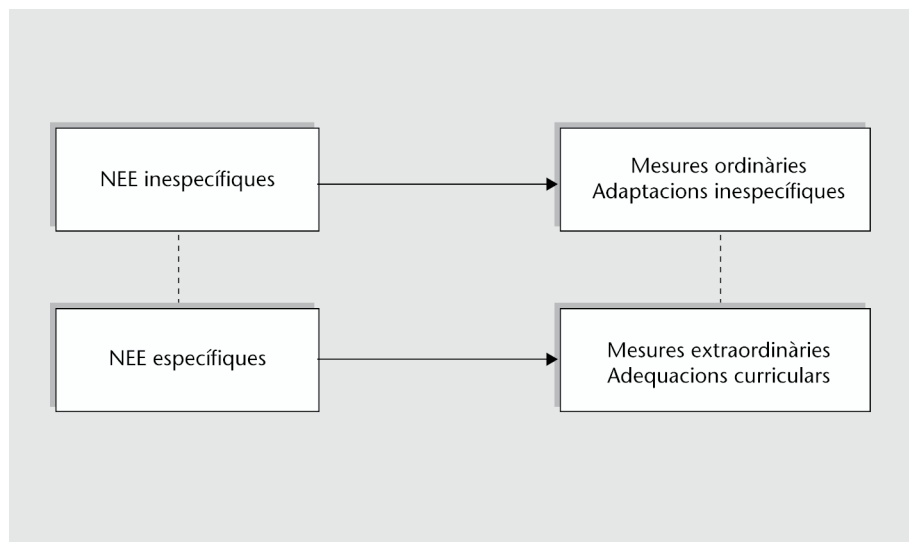
- Consideració que els problemes d'aprenentatge obeeixen bàsicament a disfuncions en el nen o la nena.
- Importància de la classificació i "etiquetatge" dels alumnes per a fer grups homogenis que segueixen un ensenyament-tractament prescrit, de característiques similars.
- Especialització dels professors en l'atenció a grups d'alumnes diferenciats.

- Sessions paral·leles de reforç, fora del currículum: psicomotricitat, logopèdia, teràpia ocupacional, estimulació cognitiva, etc.
- Tractament de remei davant els problemes i la canalització cap a serveis especialitzats extraescolars.
- Caràcter asimètric en les relacions entre assessor, pares, mestres i alumnes.
- Lògicament, en aquesta mateixa línia poden incloure altres arguments.

b) Possibles característiques d'una atenció mèdica "educatitzada":

- Interès per educar els hàbits i el comportament relatius a la salut per tal de prevenir malalties i accidents: ús i abús de medicaments, alimentació equilibrada, seguretat domèstica, etc.
- Coneixement dels senyals donats pel propi cos sobre l'estat per tal d'aprendre a autoregular-ne el funcionament òptim i anticipar les necessitats.
- Importància concedida als factors contextuais per a encarar amb millors expectatives expectatives les intervencions mèdiques i recuperar-se més ràpidament.
- Promoció de les relacions de col·laboració entre el personal mèdic i els malalts en l'aplicació dels tractaments.
- Òbviament, es poden apuntar altres idees, sota aquestes mateixes directrius, igualment vàlides.

4. Respecte a la taula resum de les característiques de cada model d'orientació i intervenció psicopedagògica:



Bibliografia

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Badia, A.; Mauri, T.; Monereo, C. (2004). *La práctica psicopedagógica en Educación Formal*. Barcelona: Editorial UOC (en premsa).

Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change". *Psychological Review* (núm. 84, pàg. 191-215).

Bassedas, E. i altres (2000). *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya*. Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Bonals, J.; González, M.A.; Lledó, R.; Romero, E. (1995). "Anàlisi de la demanda a la institució escolar". *Text i Context*. Colegio de Psicólogos de Cataluña.

Coll, C. (1990). "Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica". *Papeles del Psicólogo* (núm. 51, II època, pàg. 63-76).

Coll, C. (1993). *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?* A: J. Beltrán i altres. *Intervención psicopedagógica* (pàg. 230-247). Madrid: Pirámide.

Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar". *Tecnología y comunicación educativas* (núm. 24, pàg. 3-29).

Coll, C. (1995). *Psicología de l'Educació*. Barcelona: UOC.

Coll, C. (1996). "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional". A: C. Monereo; I. Solé. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pàg. 33-52). Madrid: Alianza.

Fernández Sierra, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Màlaga: Aljibe.

Huguet, T. (1993). "Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros". *Aula* (núm. 19, pàg. 70-78).

Huguet, T.; Planas, M.; Seguer, M.; Vilella, M. (2000). "La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional". A: E. Bassedas i altres. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya* (pàg. 135-154). Barcelona: Graó.

Marchesi, A. (1993). *Intervención psicopedagógica en la escuela*. A: J. Beltrán i altres. *Intervención psicopedagógica* (pàg. 383-399). Madrid: Pirámide.

Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Mauri, T. (1999). "La intervenció psicopedagògica en Catalunya". *Infancia y aprendizaje* (núm. 87).

Monereo, C. (1988). "Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar". *Educar* (núm. 8, pàg. 71-89).

Monereo, C. (1995a). "Ser o no ser constructivista, esta no es la cuestión". *Substratum* (vol. II, núm. 6, pàg. 35-54).

Monereo, C. (1995b). "Estrategias para aprender a pensar bien". *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 237, pàg. 8-14).

Monereo, C.; Castelló, M. (2004). "Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal". A: Badia, A.; Mauri, T.; Monereo, C. *La práctica psicopedagógica en Educación Formal*. Barcelona: Editorial UOC (en premsa).

Monereo, C.; Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

Parker, C.A. (1975). *Psychological Consultation*. Minneapolis, Minnesota: U.S. Office of Education, Dpt. of Health, Education and Welfare.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

Roeber, E.C. (1963). *The School Counselor*. Englewood-Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall.

Shoben, E. (1962). "Guidance: Remedial function or social reconstruction?" *Harvard Educational Review* (núm. 32, pàg. 430-443).

Solé, I. (1989). "Asesoramiento, orientación y supervisión". *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 223, pàg. 22-30).

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Lectures recomanades

Monereo, C.; Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (2a. ed., 2001). Madrid: Alianza.

Aquesta obra consta de cinc blocs que reuneixen la incidència de l'assessorament en els diferents àmbits de funcionament de tot centre educatiu. El primer s'orienta als aspectes més institucionals: projecte educatiu i disposicions organitzatives per atendre tots els alumnes; la segona part es dedica als equips de professors i a la participació de l'assessor en l'elaboració del projecte curricular, el pla d'acció tutorial i els serveis i recursos de suport. La tercera part se centra en l'assessorament a les àrees de contingut específic. La quarta secció del llibre està dedicada a l'avaluació, la intervenció i el seguiment de demandes concretes: l'anàlisi inicial de la demanda, observació a l'aula, avaluació psicopedagògica, relacions amb la família, etc. Finalment, la cinquena i última part planteja qüestions d'índole intraprofessional com són els contextos laborals, l'autoformació de l'assessor o les dimensions ètiques i estètiques de la feina. En cadascun d'aquests blocs, s'inclou un capítol final en què es presenta i analitza un cas d'assessorament específic relacionat amb l'àmbit d'intervenció tractat.

