

---

# Tendències psicopedagògiques contemporànies

---

PID\_00248068

Miquel Àngel Torrico

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 2 hores

---





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>1. L'assessorament psicopedagògic</b> .....	7
<b>2. Marc legal</b> .....	9
<b>3. Pràctica reflexiva</b> .....	14
3.1. Models per a la reflexió .....	16
<b>4. Estructura de l'assignatura</b> .....	19
4.1. Part 1: Reflexió individual .....	19
4.2. Part 2: Reflexió grupal .....	20
<b>Bibliografia</b> .....	23



## Introducció

«Quan el món es troba en canvi constant, l'educació hauria de ser prou ràpida per a agregar-se a aquest. Estem davant l'educació líquida.»

Zygmunt Bauman

L'ensenyament universal i públic, tal com avui el coneixem, es forja com a concepte en el segle XIX i té una finalitat aparentment clara: donar resposta a la imperiosa revolució industrial proveint de mà d'obra al teixit industrial que la reclama per a créixer i desenvolupar-se. L'escola aviat s'adona que, per a correspondre socialment a l'encàrrec, la seva estructura rígida i delimitada expulsa als qui no conjunyeixen, evidenciant prematurament que a l'escola no hi caben tots.

A principis del segle XX, i amb una trajectòria més aviat minsa, l'escola comença a ser discutida, qüestionada i criticada per figures tan rellevants com Maria Montessori, Leo Vigotsky, Robert Steiner i Célestin Freinet, entre uns altres. Apareixen les primeres veus reivindicant la falta de conjunció entre el que s'ensenyava i el desenvolupament evolutiu del nen o promovent una mirada de la infància més ecològica i integral. Es posa en dubte el model d'instrucció, el currículum, el disseny d'espais, es qüestiona, fins i tot, la seva utilitat i el seu encàrrec social, comença el que avui ens porta fins a aquí: un llarg període d'incertesa i reflexió educativa entorn de com i què ha de ser l'escola i l'educació que en aquesta s'imparteix.

Amb el pas dels anys, les desenes de teories i aportacions pedagògiques s'amunteguen al costat d'informes internacionals tediosos que estudien minuciosament els resultats dels diferents països participants, amb la finalitat de trobar el sistema més eficaç, eficient i barat per després fer-ne bandera i intentar promoure canvis. Així i tot, i després de molts esforços, en el segle XXI seguim aferrats a la cerca de la raó, el sentit i la finalitat d'una escola que acontenti a tots. Encara avui no sabem quina escola volem i, per tant, tampoc no sabem com es definiran les funcions del psicopedagog en una escola encara per dissenyar. El que sí sabem, a diferència de fa uns anys, és que als centres educatius es donen desenes de variables que, quan conflueixen, generen reptes de respostes complexes. Aquestes respostes requereixen arribar a acords mitjançant coordinacions fluïdes, adaptabilitat i flexibilitat de la pràctica docent i psicopedagògica, així com dur a terme una transacció del coneixement pedagògic. Tot això són habilitats i competències necessàries per a desenvolupar-se en l'àmbit educatiu actual.

El model d'escola fins ara imperant, el que responia al triangle interactiu entre professor, alumne i continguts, o tasca (Coll i Solé, 2001), es dilueix i muta adquirint múltiples formes en el seu canvi: cada model amb la seva proclama,

cadascun amb la seva resposta, cadascun amb una solució a aquest model tradicional repetit a desenes de països que comunament s'associa a una fotografia color sèpia d'un alumne en tirants amb els colzes en el pupitre mirant cap a la pissarra amb avorriment. Per aquest motiu, en les últimes dècades hem presenciat múltiples canvis en relació amb les pràctiques pedagògiques.

«L'alumne com a centre de l'acció, la cerca d'autonomia personal, l'educació com a acció social, la defensa de la llibertat, la redefinició de les relacions entre escola i societat, el docent com un intel·lectual compromès amb un projecte de transformació cultural i social, l'organització del currículum tenint en compte la reconstrucció cultural de l'experiència, l'escola com a procés d'indagació, de recerca, oberta al seu entorn. Hi ha una coincidència generalitzada a destacar que el denominador comú de totes aquestes propostes i de d'altres ha estat l'haver-se plantejat una alternativa a l'escola tradicional, des de "la necessitat i el desig" de repensar les seves funcions i de reinventar les seves pràctiques.»

Ellis i Fouts (1993)

La cerca d'alternatives s'ha de considerar un intent permanent i a llarg termini de millorar la societat, la qual cosa és legítim i desitjable des del punt de vista de la promoció de la diversitat i del progrés. Per això, la innovació i les tendències educatives sorgeixen en aquesta transició com un far que nodreix d'esperança els educadors, però aquestes mateixes alternatives també ens poden enlluernar i confondre si no incorporem una reflexió crítica i una adaptació justificada i fonamentada a qualsevol canvi educatiu.

Actualment el percentatge de xerrades, seminaris, conferències, publicacions... entorn de l'àmbit educatiu és altíssim, la dispersió està assegurada, separar el gra de la palla dependrà, en bona mesura, del nostre grau de permeabilització o el que és el mateix, serà el nostre nivell de formació i experiència el que actui com a filtre davant de tanta informació.

Aquesta guia, en primer lloc, pretén contextualitzar la figura de l'orientador en el marc legal actual i, segonament, trobar estratègies per a reflexionar i prendre consciència a l'entorn de com hauríem d'abordar les novetats i canvis en l'àmbit educatiu, abans de validar-les i introduir-les en la nostra pràctica.

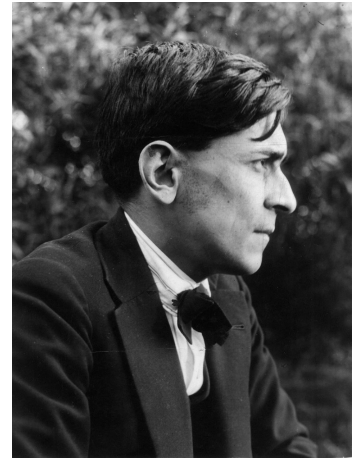
## 1. L'assessorament psicopedagògic

Igual que el sistema escolar, l'assessorament psicopedagògic en totes les seves variants ha anat adaptant la seva resposta paral·lelament a les necessitats i demandes de la societat, sent els canvis socials, la formació professional, els moviments de renovació pedagògica, la recerca educativa, l'educació especial, l'estudi de les diferències individuals i els diferents moviments psicològics els seus principals acceleradors de la construcció teòrica i pràctica.

Cal recordar que, en els inicis de la configuració de la psicopedagogia com a disciplina, van ser els psicòlegs de tradició psicomètrica els que van donar resposta a les especificitats dels alumnes des de la incipient perspectiva de la intervenció clínica-escolar. Des d'aquest tipus d'intervenció, les proves estandaritzades han estat l'instrument més important per a la descripció del comportament i el rendiment de l'alumne. Més endavant, la figura del psicòleg escolar muta cap a la de l'assessor psicopedagògic o orientador i incorpora tasques com la d'assessorar el docent i la d'oferir atenció a les anomenades aules d'educació especial. En aquest segon punt de vista, l'assessor psicopedagògic pren en consideració una visió del nen més global: es tracta d'un alumne integrat en un sistema que interactua amb uns altres, de manera que l'estudi dels condicionaments escolars, familiars, econòmics i socials adquireixen importància.

Actualment, la proposta de model d'assessorament psicopedagògic basa la seva fortalesa en la flexibilitat i adaptabilitat de la resposta fruit de l'anàlisi i de la reflexió conjunta de la demanda, així com del disseny i de l'avaluació també conjunta de la resposta. És a dir, si aquests temps es caracteritzen per alguna cosa, és per la inclusió de les diferents perspectives i models en el mateix model d'assessorament, com si d'eines de treball es tractessin, eines que utilitzarem en funció del context, l'equip humà i la demanda amb què ens trobem.

A manera de conclusió i seguint la premissa de Mariátegui (1928-1955), els sistemes educatius estan dissenyats en coherència amb els sistemes polítics i socials que regeixen en les societats. En part, aquesta és la raó del manteniment i l'acceptació d'un sistema educatiu manifestament fracassat, o la raó de la seva lenta evolució cap a un sistema nou i innovador. Per això mateix, models antagònics en les seves propostes poden ser igualment vàlids, la qual cosa ens ha de portar a la reflexió i a l'anàlisi abans que a adoptar un d'aquests com a resposta única a les nostres demandes. No hi ha una resposta singular a la transformació educativa actual, n'hi ha múltiples. Aquesta reflexió i aquesta anàlisi són l'ànima i la raó d'aquesta assignatura.



José Carlos Mariátegui La Chira (Moquegua, 14 de juny de 1894 - Lima, 16 d'abril de 1930) va ser un escriptor, periodista i pensador polític peruà.

Font: Wikimedia Commons



## 2. Marc legal

«Societat i educació no són termes que es puguin prendre aïlladament, perquè la societat està viva a l'interior de l'escola; a cap altre lloc com a l'escola es revela tan vivament la societat, implícitament o explícitament.»

Bernstein (1986)

Atès que tota resposta fruit d'un procés de reflexió i anàlisi de la demanda sempre ha d'estar subjecta i contextualitzada segons el marc legal que regeix el territori en què esdevindrà la intervenció, fem un repàs breu a la legislació del territori espanyol, ja que la transferència de competències en el camp educatiu als diferents territoris obliga a una certa atenció.

Amb el traspàs de competències educatives a diferents territoris de l'Estat espanyol –Catalunya (1983), Andalusia (1983), Comunitat Valenciana (1983), País Basc (1984), Galícia (1985) i Canàries (1986)–, trobem diferents denominacions per als equips d'orientació i assessorament psicopedagògic. Encara que les seves funcions solen ser pràcticament coincidents, no ho és la seva organització (taula 1).

Taula 1. Estructures d'orientació per comunitats autònomes en les etapes d'educació infantil i primària

	Equips d'orientació ed. psicopedagògica	Equips específics	Equips d'atenció precoç	Unitats d'orientació educativa	Mestre consultor	Centres de recursos específics	Centres d'assessorament
MEC	x	x	x				
Andalusia	EOE <sup>1</sup>	x <sup>2</sup>	x				
Aragó	x	x	x				
Astúries	x	x	x	x			
Balears	x	x	x	x			
Canàries	x	x	x				
Cantàbria	x	x		x			x <sup>3</sup>
Castella i Lleó	x	x	x				
Castella - la Manxa				x			CTROADI <sup>4</sup>
Catalunya	EAP <sup>5</sup>	ELIC <sup>6</sup>				CREDA <sup>7</sup> CREC <sup>8</sup>	CRP <sup>9</sup>

<sup>1</sup> EOE. Equips d'Orientació Educativa. <sup>2</sup> Equips d'Orientació Educativa Especialitzats (provincials). <sup>3</sup> Centre de Servei d'Assessorament i Suport a l'Orientació. <sup>4</sup> CTROADI. Centres Territorials de Recursos per a l'Orientació i l'Atenció a la Diversitat i Interculturalitat. <sup>5</sup> EAP. Equips d'Assessorament Psicopedagògic de Sector. <sup>6</sup> ELIC. Equips d'Assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social. <sup>7</sup> CREDA. Centres de Recursos per a Deficients Auditius. <sup>8</sup> CREC. Centres de Recursos Educatius per a Deficients Visuals. <sup>9</sup> CRP. Centres de Recursos Pedagògics. <sup>10</sup> SPE. Serveis Psicopedagògics Escolars. <sup>11</sup> Departament d'Orientació en E. Infantil i E. Primària. <sup>12</sup> Unitat Tècnica d'Orientació (provincial). <sup>13</sup> Unitat de Suport Educatiu. <sup>14</sup> CREENA. Centre de Recursos per a l'Educació Especial. <sup>15</sup> CRI. Centres de Recursos per a Invidents. <sup>16</sup> BERRITZEGUNES. Centres de Suport a la Formació i Innovació Educativa.

	<b>Equips d'orientació ed. psicopedagògica</b>	<b>Equips específics</b>	<b>Equips d'atenció precoç</b>	<b>Unitats d'orientació educativa</b>	<b>Mestre consultor</b>	<b>Centres de recursos específics</b>	<b>Centres d'assessorament</b>
<b>Comunitat Valenciana</b>	SPE <sup>10</sup>						
<b>Extremadura</b>	×	×	×				
<b>Galícia</b>		×	×	×			
<b>Madrid</b>	×	×	×				
<b>Múrcia</b>	×	×	×				
<b>Navarra</b>		×		×	CREENA <sup>14</sup>		
<b>País Basc</b>					×	CRI <sup>15</sup>	BERRITZEGUNES <sup>16</sup>
<b>La Rioja</b>	×	×	×				

<sup>1</sup> EOE. Equips d'Orientació Educativa. <sup>2</sup> Equips d'Orientació Educativa Especialitzats (provincials). <sup>3</sup> Centre de Servei d'Assessorament i Suport a l'Orientació. <sup>4</sup> CTROADI. Centres Territorials de Recursos per a l'Orientació i l'Atenció a la Diversitat i Interculturalitat. <sup>5</sup> EAP. Equips d'Assessorament Psicopedagògic de Sector. <sup>6</sup> ELIC. Equips d'Assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social. <sup>7</sup> CREDA. Centres de Recursos per a Deficients Auditius. <sup>8</sup> CREC. Centres de Recursos Educatius per a Deficients Visuals. <sup>9</sup> CRP. Centres de Recursos Pedagògics. <sup>10</sup> SPE. Serveis Psicopedagògics Escolars. <sup>11</sup> Departament d'Orientació en E. Infantil i E. Primària. <sup>12</sup> Unitat Tècnica d'Orientació (provincial). <sup>13</sup> Unitat de Suport Educatiu. <sup>14</sup> CREENA. Centre de Recursos per a l'Educació Especial. <sup>15</sup> CRI. Centres de Recursos per a Invidents. <sup>16</sup> BERRITZEGUNES. Centres de Suport a la Formació i Innovació Educativa.

Font: elaboració CIDE.

La implantació progressiva de la LOGSE possibilita la integració de l'orientació a l'educació des d'una perspectiva curricular que diferencia tres nivells d'intervenció: l'acció tutorial a l'aula amb el grup-classe; l'organització i coordinació a cada centre educatiu per part del departament d'orientació, i l'assessorament i suport extern dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP).

La LOE recull les aportacions del marc europeu. Així, entre els principis de l'educació, es contempla «l'orientació educativa i professional dels estudiants com a mitjà necessari per a l'assoliment d'una formació personalitzada que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors» (Art. 1. f).

Pel que fa a l'atenció a la diversitat, la LOE li dona a l'orientació educativa el tractament de principi educatiu i assenyala la seva rellevància en totes les etapes educatives, com podem veure en els títols i articles que llistem a continuació:

«Títol II (Equitat a l'educació): Preveu la detecció de dificultats i necessitats tan aviat com es produeixen, així com l'establiment de l'atenció precoç i les mesures de suport i reforç adequades basades en els principis de normalització i inclusió. Així mateix, es manté el principi de compensació de les desigualtats.

Art. 19.1 (Educació Primària): «En aquesta etapa, es posarà especial èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat, en l'atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i en la posada en pràctica de mecanismes de reforç [...]». Dins de les tasques que en aquest sentit duen a terme els professionals de l'orientació és prescriptiu realitzar un informe individualitzat al final de l'etapa, així com facilitar la coordinació en la transició a Secundària.

Art. 22.4. (Educació Secundària Obligatòria): «L'educació secundària obligatòria s'organitzarà d'acord amb els principis d'educació comuna i d'atenció a la diversitat de l'alumnat». El quart curs tindrà un caràcter orientador.

Art. 121.2. (Autonomia dels centres): s'explicita que els centres elaboraran el Projecte educatiu de centre en què es recollirà la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat i el funcionament de la tutoria mitjançant plans en què s'estableixin els objectius i les actuacions ordinàries i extraordinàries dirigides al desenvolupament i avaluació de l'orientació de l'alumnat, com ara el Pla d'atenció a la diversitat (PAD) i el Pla d'acció tutorial (PAT).»

La LOE assenyala, en tres dels seus apartats, que la responsabilitat de vetllar perquè l'orientació educativa es dugui a terme correspon a les administracions educatives amb la competència d'educació transferida:

- En els principis pedagògics de l'ESO, s'indica que les administracions educatives promouran «les mesures necessàries perquè la tutoria personal dels alumnes i l'orientació educativa, psicopedagògica i professional, constitueixin un element fonamental en l'ordenació d'aquesta etapa» (Art. 26.4).
- En l'apartat relatiu als òrgans de coordinació docent, s'especifica que seran les administracions educatives les que els regulin juntament amb l'orientació (Art. 130.1).
- Quant als recursos per a la millora dels aprenentatges i suport al professorat, s'assenyala que seran les administracions educatives les que promouran els recursos necessaris per a garantir, en el procés d'aplicació de la LOE, «l'existència de serveis o professionals especialitzats en l'orientació educativa, psicopedagògica i professional» (Art. 157.1).

A partir de l'any 2000, any en què es completa el traspàs de competències en matèria educativa als diferents territoris de l'Estat espanyol, l'estructura de l'orientació educativa als diferents territoris s'ha anat configurant gradualment de maneres diferents. En alguns territoris, aquesta estructura s'ha mantingut en el temps amb una organització i unes funcions molt similars a les proposades pel Ministeri d'Educació (MECD). Aquest és el cas d'Andalusia, Aragó, Canàries, Castella i Lleó, la Comunitat Valenciana, Extremadura, Madrid, Múrcia i La Rioja. El mateix succeeix a Ceuta i Melilla, que no té transferides les competències en educació. No obstant això, Castella - la Manxa, Catalunya, Galícia, Navarra i el País Basc han implementat un sistema d'orientació diferent i han creat noves estructures especialitzades o han assignat noves funcions a estructures ja consolidades. En l'actualitat, s'està produint una transi-

ció en l'estructura de l'orientació educativa d'algunes comunitats com les Illes Balears, Astúries i Cantàbria. També en altres territoris sembla apreciar-se una tendència al canvi del model d'orientació.

Amb la LOMCE, Llei orgànica aprovada l'any 2013, i que modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), també trobem certes disposicions respecte a l'orientació educativa que s'han de tenir en compte atès que regiran el nostre assessorament:

«Al final de cada curs d'ESO, es lliurarà a les famílies un consell orientador, que inclourà un informe sobre el grau d'assoliment dels objectius i d'adquisició de les competències, així com una proposta de l'itinerari més adequat a seguir, que podrà incloure la incorporació a un Programa de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) o a un cicle de Formació Professional Bàsica. (Art. 28.7)

Cal diferenciar entre NEAE (Necessitats específiques de suport educatiu) i NEE (Necessitats educatives especials). En les NEE, es tracta d'alumnat amb discapacitat / trastorn greu de conducta; en les NEAE, en canvi, es tracta de dificultats específiques d'aprenentatge, TDAH (Trastorn Dèficit Atenció Hiperactivitat), altes capacitats, incorporació tardana al sistema educatiu, o condicions personals o d'història escolar (Art, 71.2).

Les administracions educatives podran establir plans de centres prioritaris per a recolzar especialment els centres que escolaritzin alumnat en situació de desavantatge social (Art. 71.1).

S'estableixen programes de reforç per als alumnes que promocionen amb assignatures pendents. En les repeticions, les condicions curriculars s'adaptaran a les necessitats de l'alumne i estaran orientades a la superació de les dificultats detectades.

Les avaluacions individualitzades serviran per a detectar precoçment les necessitats específiques de suport educatiu (Art. 20).

En les llengües estrangeres, es realitzaran adaptacions per a alumnes amb discapacitat o dificultats d'expressió oral. Les adaptacions no es tindran en compte per a minorar les qualificacions obtingudes.»

Gradualment es va imposant la idea que l'orientació educativa no és una tasca reservada per al dia en què el psicopedagog va al centre, sinó que ha d'estar immersa en el procés educatiu i ser assumida per tota la comunitat. Per a això, potser sigui necessari redefinir tant el paper del professorat com el del professional de l'orientació. L'alumnat tampoc no és l'únic objectiu d'atenció de l'orientació, sinó que ho són tots els agents de l'entramat educatiu: professorat, pares i mares, comunitat, serveis específics, etc. Tots ells s'han de tenir en compte a l'hora de definir el marc d'actuació dels equips. Centrar-se en el tractament de l'alumnat amb dificultats desconsiderant les variables contextuais ha perdut pes en la pràctica professional dels orientadors.

Ja queda obsoleta la idea del professional de l'orientació com un expert al qual els seus coneixements li permeten intervenir i solucionar els problemes de l'alumnat de forma aïllada. El veritable treball de l'orientador és el que realitza en paritat i col·laboració amb la resta de professionals del centre, en què no només ofereix les seves propostes de treball sinó que propicia la creació d'un ambient de treball en què es consideren les aportacions d'altres agents educatius i socials. Això significa que els psicopedagogs han d'estar plenament incorporats en la dinàmica educativa del centre, en l'organització del qual s'ha d'establir una coordinació horitzontal que permeti un veritable treball en

#### Llei orgànica

En aquest article s'explica en què consisteix una llei orgànica.

#### Llei orgànica d'educació

Pots saber més sobre la Llei orgànica d'educació en aquest article.

col·laboració. Paral·lelament a aquest procés, s'ha de considerar l'orientació com una eina educativa inherent al procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, constituir-se en eix central del procés educatiu.

### 3. Pràctica reflexiva

«[...] estimular els estudiants al fet que desenvolupin la capacitat d'observar-se a si mateixos i d'emprendre un diàleg crític amb ells mateixos en relació amb tot el que pensin i facin [...] és un procediment reflexiu en què l'alumne s'interroga sobre els seus pensaments i accions. El resultat desitjat de l'aprenentatge de cadascun dels estudiants és el professional reflexiu» (Barnett 1992, pàg. 198).

La proposta metodològica d'aquesta assignatura pren la pràctica reflexiva (PR) com a referència amb l'objectiu de promoure en els alumnes la transferència dels coneixements adquirits en el màster a les exigències i reptes que neixen de la realitat i de dotar-los d'eines per a la confrontació i l'argumentació d'idees, evitant així el reduccionisme argumentatiu.

Atès que la veracitat d'un judici no depèn de la força amb què s'emet, els psicopedagogs que responguin als canvis i nous requeriments de la societat hauran d'estar preparats per a solucionar reptes que, en moltes ocasions, estaran allunyats dels seus sabers bàsics, els processos de canvi dels quals no seran tan tècnics sinó més consensuats. La PR com a metodologia pretén trobar la clau per a aprendre a partir de la teva pròpia pràctica i la dels teus companys de professió:

- Consisteix en la reflexió i contrastació sistemàtica dels sabers i pràctiques psicopedagògiques.
- Afavoreix la construcció de perspectives més inclusives que evitin la transmissió i internalització de visions estereotipades o esbiaixades sobre els problemes educacionals i de la mateixa tasca professional.

Gran part del treball diari d'un psicopedagog consisteix en emetre judicis i prendre decisions, de vegades partint d'una informació limitada, sense contrastar, esbiaixada... Les decisions que ha de prendre són curriculars, metodològiques, organitzatives, didàctiques, psicoemocionals, etc. Quan decideix, està fent una mica més que triar un camí o actuar d'una certa manera: està intentant interpretar la demanda per a donar resposta de forma crítica i reflexiva segons el context en què es trobi.

«En la majoria dels estudis sobre les decisions interactives dels mestres, aquestes són descrites com més reactives que reflexives, més intuïtives que racionals i més rutinàries que conscients.»

Conclusions de l'estudi realitzat sobre les decisions dels docents a l'aula escolar (Irwin, 1987). *What is a Reflective/Analytical teacher?* Universitat de Connecticut, School of Education (inèdit).

L'assessorament psicopedagògic exigeix prendre decisions reflexives, racionals i conscients. Per a justificar raonablement les seves decisions i accions, l'assessor no es pot recolzar exclusivament en el seu instint o en un conjunt de tècniques preestablertes i descontextualitzades. Per contra, la seva resposta ha de ser fruit de la reflexió prèvia, ja que les exigències que l'assessorament suposa només es poden dur a terme de forma eficient, crítica i creativa a través de l'exercici d'una pràctica basada en la reflexió partint de la teoria psicopedagògica.

Prenguem com exemple una escola tradicional qualsevol, una que tots puguem trobar en el nostre entorn immediat, i contrastem la seva proposta educativa amb la d'una escola innovadora. Tots dos adjectius, tradicional i innovador, cadascun amb la seva càrrega emocional i descriptiva, ens situen immediatament en un o en un altre bàndol sense haver-hi pràcticament analitzat el context ni la finalitat dels seus projectes educatius, generant un marc conceptual que ens predisposa a un o a un altre model.

Des de la PR, buscarem la reflexió prèvia a la predisposició teòrica i no ens basarem únicament en la situació del constructe en un moment social i polític determinat.

El mateix pot succeir amb les tendències educatives i psicopedagògiques contemporànies enteses com a propostes innovadores que introduïm en la nostra pràctica assessora i docent sense una reflexió sobre el per què, el com, el quan i el per a què les introduïm.

Si simplifiquem les ideologies i preguntem a qualsevol organització reivindicativa de drets civils pel paper de l'escola, ens la proposarà com l'escenari idoni per a transmetre les seves idees progressistes. Potser, una persona de tendència neoliberal, quan sigui preguntada sobre la utilitat de l'escola respongui en termes econòmics que l'educació és una inversió de la qual s'espera rendibilitat. Segurament una persona amb un pensament humanista respongui que la utilitat de l'escola resideix en el desenvolupament personal de la imaginació i el pensament crític. Tal vegada una persona que pertanyi a la burgesia afirmi que la utilitat recau en el sosteniment de l'*status quo*. Pot ser que una persona socialdemòcrata cregui que l'escola serveix per a oferir igualtat d'oportunitats sense importar l'origen social. I el més probable, és que un activista social cregui que l'escola ha d'oferir la clau per a la lluita social present i futura.

En una societat tan diversa, la reflexió i l'anàlisi des del nostre saber són la clau per al canvi. Posteriorment reflexionarem juntament amb els agents implicats, donant així resposta a les demandes educatives actuals mitjançant l'assessorament psicopedagògic.

### 3.1. Models per a la reflexió

Què significa reflexionar? Per a molts autors, reflexionar implica examinar les nostres vivències, comportaments i pràctiques a través de dues preguntes bàsiques: què faig? i per què ho faig? Aquestes dues preguntes ens les fem tots d'una manera natural, improvisada i espontània. Al contrari, a la PR li correspon una reflexió guiada, intencional, premeditada i adquirida amb l'objectiu d'acceptar un nou marc d'actuació.

La PR ha de posar en qüestió les nostres pròpies pràctiques i models amb la intenció de qüestionar les nostres actuacions. Al mateix temps, ens permetrà el diàleg amb altres professionals que qüestionen la validesa de la nostra pràctica. La reflexió no només permet millorar la nostra pràctica psicopedagògica, sinó també compartir amb els nostres col·legues l'anàlisi, des de diversos punts de vista, de les nostres creences relatives per a reflexionar, que, en el cas que ens ocupa, és la introducció d'una certa tendència o innovació psicopedagògica.

La introducció d'eines innovadores per a l'assessorament psicopedagògic ha de néixer de l'anàlisi de la nostra aportació dins d'un marc d'aprenentatges vius, dinàmics i transaccionals amb altres professionals. Això ens porta a assumir que la reflexió pot ser, en alguns casos, un procés individual, però ha de ser considerada eminentment com una acció col·lectiva i contextual. Aquest procés requereix ser après i exercitat perquè es converteixi en una actitud i habilitat permanent. Ens hem de convertir en professionals reflexius, reforçar d'aquesta manera la nostra pròpia pràctica i guanyar recursos per a enfrontar-nos a les demandes actuals. Un professional reflexiu es troba en permanent revisió del que fa, és a dir, s'autoavalua, generant així saber pedagògic.

Piaget, en la seva obra *Psicología y Pedagogía* (1969), ja exposa i repassa, en ocasions d'una manera crítica, la introducció de nous mètodes a l'escola:

«Educar és adaptar l'individu al medi ambient social; però els nous mètodes tracten d'afavorir aquesta adaptació utilitzant les tendències pròpies de la infància, així com l'activitat espontània inherent al desenvolupament mental, i això amb la idea que servirà per a l'enriquiment de la societat. Per tant, els procediments i aplicacions de la nova educació només poden ser compresos si es realitza amb cura l'anàlisi detallada dels seus principis i es controla el seu valor psicològic almenys en quatre punts: la significació de la infància, l'estructura del pensament del nen, les lleis del desenvolupament i el mecanisme de la vida social infantil.»

Els sabers ja no són estàtics i permanents, la reflexió s'alimenta de la contextualització sociopolítica i cultural.



Seguint amb els indicadors proposats pel *Decàleg d'un projecte innovador: guia pràctica Fundació Telefònica*, abans de la incorporació d'un procés d'innovació haurem d'entendre bé quina és la demanda, amb quins agents educatius de canvi comptem, quines competències volem millorar i quina càrrega laboral suposarà la proposta. A més tindrem en compte:

- Reptes als quals ens enfrontem.
- Descripció de les competències que s'aborden.
- Com es treballen les competències.
- Productes obtinguts.
- Innovacions pedagògiques detectades.

Vegem ara un altre exemple, un pla de treball, a partir del com i, seguint amb algunes de les idees del cicle d'activitats que formula John Elliot (2000) per al desenvolupament d'un projecte d'intervenció-acció, podem construir la nostra pròpia estructura per a la reflexió davant d'una proposta d'innovació.

1. Identificació i explicació de la idea principal de la tendència educativa de manera individual.

- Anàlisi de la tendència.
- Aplicació real. Exemple pràctic.
- Delimitació i concreció del model teòric. Detecció de buits teòrics.

1.1. Reconeixement i revisió.

- Anàlisi de documents, informes i experiències.
- Pràctiques; mestres, professors o assessors.
- Viabilitat en la generalització de la proposta.

1.2. Estructuració del pla general.

- Elaboració de conclusions provisionals.
- Possible intervenció educativa. Proposta de millora.
- Revisió del mateix coneixement pràctic.
- Elaboració d'instruments de canvi.

2. Reflexió conjunta per a la seva avaluació.

- Reflexió compartida a través de la interacció. Contrast i verbalització.
- Revisió de les conclusions provisionals i elaboració de les definitives.
- Reelaboració del Pla d'intervenció a l'aula.
- Aspectes de millora personal en relació amb les mateixes teories implícites o el pensament pràctic.
- Acords del procés d'introducció i avaluació.
- Avaluació del procés d'innovació.

Si volem incorporar la innovació, tal com l'entén Jaume Carbonell (citat a Cañal de León, 2002), aquest la descriu com:

«(un) conjunt d'idees, processos i estratègies, més o menys sistematitzats, mitjançant els quals es tracta d'introduir i provocar canvis en les pràctiques educatives vigents. La innovació no és una activitat puntual sinó un procés, un llarg viatge o trajecte que es deté a contemplar la vida a les aules, l'organització dels centres, la dinàmica de la comunitat educativa i la cultura professional del professorat. El seu propòsit és alterar la realitat vigent, modificant concepcions i actituds, alterant mètodes i intervencions i millorant o transformant, segons els casos, els processos d'ensenyament i aprenentatge. La innovació, per tant, va associada al canvi i té un component –explícit o ocult– ideològic, cognitiu, ètic i afectiu. Perquè la innovació apel·la a la subjectivitat del subjecte i al desenvolupament de la seva individualitat, així com a les relacions teoria-pràctica inherents a l'acte educatiu.»

La participació del psicopedagog és clau a l'hora d'acompanyar el procés de canvi. Massa vegades els agents educatius es limiten a implementar el que teòrics i experts han desenvolupat, i només se'ls demana que siguin executors de les accions elaborades per uns altres. Els agents educatius han de reconèixer que cap canvi educatiu no és possible si no es compta amb l'acompanyament de psicopedagogs, professionals reflexius i investigadors de les mateixes accions, que fan dialogar i interactuar la pràctica i la teoria.

«Una de les claus bàsiques del desenvolupament efectiu de qualsevol assessorament innovador està en un psicopedagog actiu, reflexiu i compromès amb les accions de transformació.»

Independentment del model, l'objectiu és compartit, l'autodiagnòstic psicopedagògic ha de ser el primer instrument d'anàlisi sobre els processos d'innovació i ha de permetre un procés d'autoreflexió per part de la comunitat educativa. Després, s'han d'identificar les millores a curt, mitjà i llarg termini, a través de l'elaboració d'un pla estratègic per a enfortir la innovació en els equips directius i la consciència pedagògica del professorat. Finalment, cal iniciar un camí de millora fonamentat, que porti la institució a complir amb les seves finalitats educatives, així com a aconseguir altes quotes de qualitat entesa en termes d'aprenentatge i competències.

S'entén que la urgència d'aquests temps juntament amb les exigències immediates des del món educatiu no poden esperar *in aeternum* a la política i a recerques excelses, però tampoc no s'ha de caure en l'error de voler introduir innovacions sense el diagnòstic previ o sense l'avaluació de les mateixes, tal com hem exposat al llarg d'aquest document.

Perquè la innovació prosperi en els nostres processos d'assessorament, haurem de tenir en compte que, a més de les variables ja conegudes per a dinamitzar els processos de canvi, és a dir, la dotació econòmica, el personal, la formació, etc., la reflexió, la col·laboració, el seguiment i l'avaluació duts a terme juntament amb els agents del canvi seran fonamentals per a garantir l'èxit de la incorporació de qualsevol innovació.

## 4. Estructura de l'assignatura

Aquesta assignatura tindrà dues parts, una de reflexió individual i una altra de reflexió grupal.

### 4.1. Part 1: Reflexió individual

Des del paradigma reflexiu crític selecciona una tendència psicopedagògica contemporània que proposi activitats, estratègies i metodologies innovadores. Com a possibilitats, t'oferim una xerrada de TED Education i enllaços a les pàgines web de: el moviment innovador Escoles Changemaker, l'Escola Nova XXI, les propostes d'Escoles Creatives o xerrades sobre el futur de l'Educació de WISE. També pots usar altres publicacions, tractats o reflexions que pots trobar a internet o altres fonts d'informació.

En relació amb els models proposats en la guia, planteja preguntes crítiques i interessants que permetin avaluar i analitzar eficaçment la proposta que hagi escollit des de l'òptica psicopedagògica per a, després, preparar la teva presentació.

La presentació respondrà a la proposta seleccionada i haurà d'anticipar les possibles experiències i dubtes que els companys t'expressaran en la segona part de l'assignatura.

Guió aproximat per a la teva presentació:

- Accions previstes per a diferents contextos. Experiències contrastades. Elements comuns i diferents amb diverses experiències. Literatura especialitzada. Marc legal.
- Possible intervenció. Fases per al seu desenvolupament i avaluació.
- Conclusions provisionals a l'entorn de la seva viabilitat. Reflexió individual entorn de la pràctica.

La presentació es realitzarà en format vídeo (ja us donarem les consignes sobre com fer-ho des de l'aula). El vídeo pot estar acompanyat d'imatges, gràfics o qualsevol altre tipus d'afegit, sempre que l'alumne sigui visible.

Per a facilitar la comprensió, és important que l'àudio i la imatge siguin de qualitat. Per a l'avaluació, es tindrà en compte com es presenta la informació, és a dir, el ritme, el vocabulari, la veu (claredat, volum i entonació), els gestos,

#### Enllaços d'interès

TED Education: <https://www.ted.com/topics/education>

Escoles Changemaker: <http://spain.ashoka.org/educacion-changemaker/escuelas-changemaker/>

Escola Nova XXI: <http://www.escolanova21.cat/>

Escoles Creatives: [https://www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/escuelas-creativas-ferran-adria/](https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/escuelas-creativas-ferran-adria/)

WISE: <http://www.wise-qatar.org/madrid-imagining-future-education>

el contacte visual, etc., així com la qualitat del contingut, això és, la seva rellevància, la seva documentació, l'estructuració de la informació, el discurs, l'ús d'exemples rellevants, etc.

#### **4.2. Part 2: Reflexió grupal**

Seguint amb el model de pràctica reflexiva proposat, en aquesta activitat facilitarem la nostra presentació als companys per a iniciar la reflexió conjunta.

A continuació, us facilitem algunes preguntes que us poden servir per a dinamitzar el debat:

- Per què aquest model d'intervenció és més adequat que un altre? Psicomètric-conductista, clínic-mèdic, humanista, ecològic...
- Presenta estratègies d'intervenció innovadores?
- Adaptació o diversificació curricular, assessorament a professors / equips docents / equips directius / pares / alumnes, grups cooperatius / flexibles / homogenis...
- És possible aquest programa d'intervenció en qualsevol context?
- Programa de prevenció de dificultats d'aprenentatge, programes de suport i reforç educatiu...
- Què es necessita per a dur a terme aquesta proposta? Comptem amb els perfils necessaris?
- És possible transferir aquesta proposta a un context sociopolític i cultural diferent?
- Qui promou aquesta tendència? És realment innovadora? Quins beneficis reals aporta?
- En què millora el nostre sistema educatiu i, per tant, el nostre assessorament?
- Quin és el model assessor proposat al darrere de la tendència?
- Quina relació té amb les altres assignatures / projectes que has desenvolupat o estàs desenvolupant en el màster?

El debat tindrà com a objectius:

- detectar buits teòrics,

- contrastar la informació,
- millorar les conclusions,
- millorar la intervenció, i
- modificar el pensament pràctic a partir de la pràctica reflexionada conjunta.

S'haurà de participar de manera activa en almenys tres presentacions. La participació es realitzarà d'acord amb el calendari establert a l'inici de l'assignatura.

Per a l'avaluació del debat es tindrà en compte:

- aportació d'idees noves o reflexions personals diferents a les exposades,
- fonamentació de les idees expressades amb cites,
- claredat expositiva i rigor tècnic,
- participacions anteriors en el fòrum,
- domini del tema / contingut tractat, i
- argumentació de les idees.



## Bibliografia

**MECD.** Ordre de 9 de desembre de 1992, per la qual es regula l'estructura i funcions dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (BOE 18-12-1992).

**MECD.** Resolució de 29 d'abril de 1996 sobre l'organització dels departaments d'orientació als IES (BOE 31-05-1996).

**MECD.** Resolució de 30 d'abril de 1996 de la Direcció general de Renovació Pedagògica per la qual es dicten instruccions sobre el funcionament dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (BOE 13-05-1992).

**Beas, J.; Gómez, V.; Thomsen, P.** (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? A: J. Cornejo y R. Fuentealba (ed.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Editorial Universitat Catòlica Silva Henríquez.

**Cañal de León, P. i altres** (2002). *La innovación educativa*. Akal: Madrid.

**Coll, C.; Solé, I.** (2001). «Enseñar y aprender en el contexto del aula», A: C. Coll, J. L. Margalef i A. Arenas. ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*. Formació de Professors 2006, (núm. 47).

**Divasto, D.** (coord.) (2006). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (núm. VII). XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2006: «Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación». Año VII, (vol. 7), Buenos Aires, Argentina. Recuperat de: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_publicacion.php?id\\_libro=122](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=122) [Data de consulta: 31 de juliol de 2017]

**Domingo, A.** (2014). *La práctica reflexiva*. Narcea: Barcelona

**Elliot, J.** (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata: Madrid

**Ellis, A.; Fouts, J.** (1993). *Research or educational innovations*. Nova Jersey: Eye on Education.

**González-Romá, V.** (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo* (núm. 29, vol. 1, pàg. 32-40).

**Palacios, J.; Marchesi, A.** (comps). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar (vol. II)*. Alianza: Madrid.

**Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós: Barcelona

**Stenhouse, L.** (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.

### Enllaços d'internet

Pàgina de la Fundació Telefònica amb múltiples exemples d'innovació i projectes d'actualitat educativa. [https://www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/](https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/)

Post. «Decàleg de Projecte Innovador». <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/09/12/decalogo-de-un-proyecto-innovador-guia-practica-fundacion-telefonica/>

