
Eix 4. L'avaluació: processos i àmbits d'actuació

**Coneixements, temporalitat, etapes i
contextos en el procés d'avaluació.**

PID_00269091

Enric Bolea López
Esther Cárcel Ferrer

Temps mínim de dedicació recomanat: 4 hores



Enric Bolea López

Esther Cárcel Ferrer

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Teresa Guasch (2019)

Primera edició: setembre 2019
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer
Tots els drets reservats
© d'aquesta edició, FUOC, 2019
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.

Índex

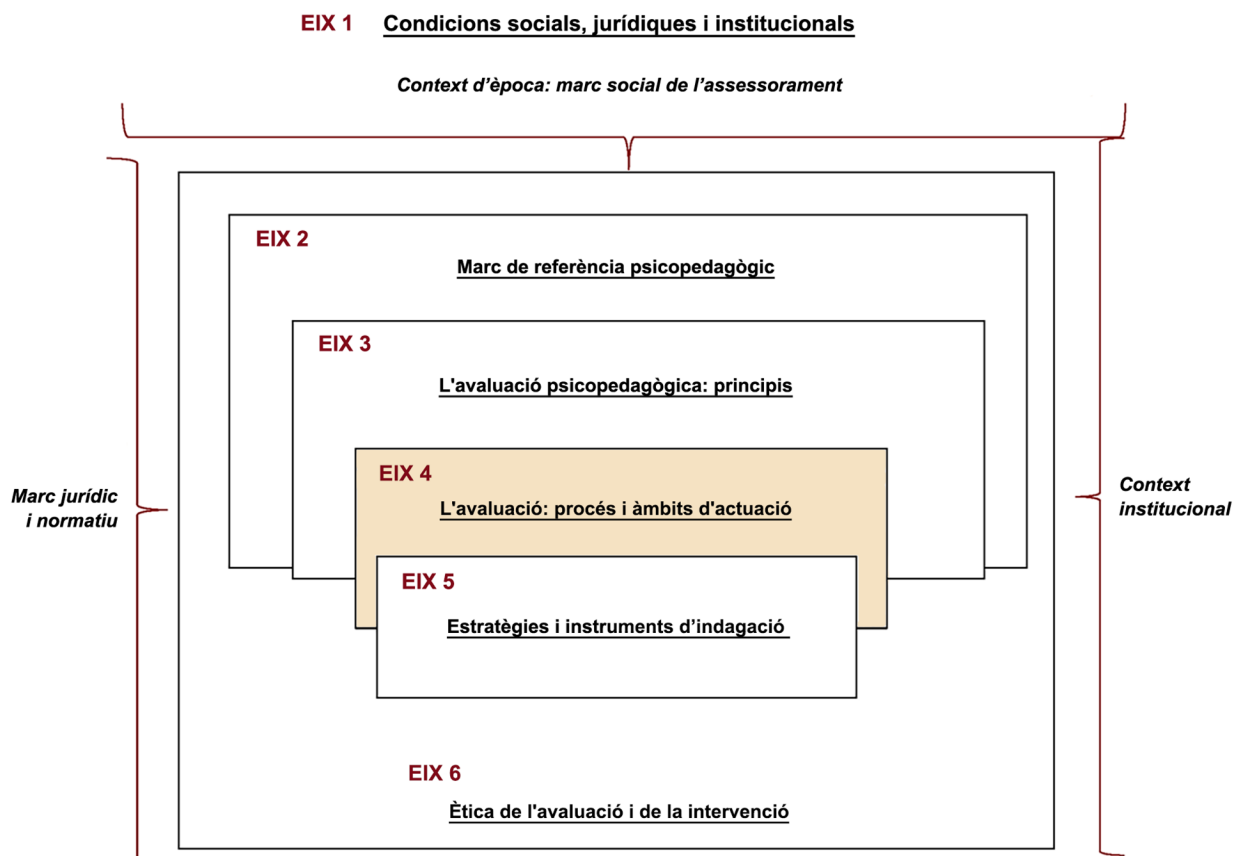
Introducció	5
1. Els coneixements en el procés d'avaluació	9
1.1. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'equip de professionals	9
1.2. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'aprenent i els pares	11
1.2.1. L'aprenent: saber i relació durant el procés	12
1.2.2. La família: saber i relació durant el procés	14
1.3. El procés d'avaluació: mètode	16
1.4. L'avaluació i el treball en xarxa	19
2. Un model temporal de l'avaluació	22
2.1. La dimensió temporal del procés	22
2.2. La dimensió vulnerabilitat-protecció en el procés	23
2.3. Finalitats, qüestions i actuacions	25
3. Les etapes del procés d'avaluació	28
3.1. Coproduir la demanda	28
3.1.1. Elements bàsics de la demanda	30
3.1.2. Coproducció de la demanda	31
3.1.3. La dialèctica vulnerabilitat-protecció en la coproducció de la demanda	33
3.2. Indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció	34
3.2.1. La dialèctica vulnerabilitat-protecció en la segona etapa del procés d'avaluació (indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció	36
3.3. Elaboració d'una proposta d'intervenció: el pla d'actuació	41
3.4. Implementació de la proposta	42
3.5. Seguiment i valoració del procés d'avaluació i intervenció	43
4. Els contextos de participació: àmbits i variables	46
4.1. Àmbit institucional: projectes de centre, organització i clima social	47
4.2. Àmbit de l'aula i del grup classe	49
4.2.1. L'estil d'ensenyament del professor i l'estil de tutoria ...	50
4.2.2. L'equip de professors	51
4.2.3. El procés d'instrucció	52
4.2.4. La resposta personalitzada	52

4.3. Àmbit de la família	58
Bibliografia	61

Introducció

Presentació del mapa de l'Eix 4

Figura 1. Eix. 4 L'avaluació: processos i àmbits d'actuació



Introducció a l'avaluació

Les preguntes que habitualment cal respondre en un procés d'avaluació estan fortament modulades per un altre tipus de qüestions que hem formulat i intentat respondre en els apartats anteriors amb la finalitat de comprendre el sentit i la funció de l'avaluació en els actuals escenaris educatius i socials caracteritzats per una gran complexitat. Ja hem argumentat que l'avaluació psicopedagògica és un procés contextualitzat que no es pot reduir a unes actuacions puntuals i descontextualitzades que s'han d'inserir en un marc de col·laboració i corresponsabilitat entre tots els agents que participen en el procés.

De fet, el que estem proposant és que l'avaluació és un procés d'indagació i elaboració per a tots els participants: professionals, aprenents, famílies...i la mateixa institució educativa.

En aquest eix fem un pas endavant en la definició del model d'avaluació que es proposa des de l'assignatura i ens endinsem en l'explicació de **quatre dimensions clau que atorguen un sentit pràctic —de pràctica reflexiva— al procés d'avaluació psicopedagògica**. Tot seguit les presentem breument i seguidament les tractem amb més detall.

1) **La dimensió del coneixement:** en aquest punt abordem el caràcter epistèmic i relacional de l'avaluació. L'avaluació psicopedagògica és el resultat de l'**intercanvi de coneixements** i és en el marc d'aquest intercanvi que cada participant va elaborant un coneixement sobre el qual s'edifica la resposta educativa. Per això, **l'avaluació és un procés que genera diferents tipus de coneixement compartit** entre els diferents agents educatius. En la diacronia del procés, els avenços en els coneixements estan molt lligats a la possibilitat de generar vincles de confiança entre els participants que se senten involucrats i vincles de cadascun d'aquests amb el coneixement que construeixen: el caràcter epistèmic del procés d'avaluació és indissociable del seu caràcter relacional i comunicatiu.

2) **La dimensió temporal:** els coneixements i les relacions de confiança només es poden edificar en el temps. Aquesta és la segona dimensió en joc. **La manera com s'interpreta la dimensió temporal del procés és un element clau del model d'avaluació psicopedagògica**.

3) **La dimensió processual:** la proposta de fases que organitzen el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica **abasta des de la mateixa demanda d'avaluació fins a la conclusió del procés, passant pel disseny, la implementació i la valoració de les actuacions que es desenvolupen** durant el procés. En cadascuna d'aquestes s'esdevenen un seguit de deliberacions i decisions que confereixen complexitat al procés.

4) **La dimensió contextual:** l'avaluació psicopedagògica no es redueix exclusivament a l'alumne sinó també, i sobretot, als diferents contextos en què es desenvolupa l'aprenent. Com hem anat reiterant en successives ocasions, a partir de l'avaluació s'identifica i es promou tot el que s'estima necessari per a promoure el desenvolupament i l'aprenentatge de l'aprenent, però també, i sobretot, per a **introduir els canvis necessaris en els diferents agents i escenaris de desenvolupament i aprenentatge en què participa:** família, grup de la classe, centre, serveis i professionals de la comunitat. Conèixer les interaccions entre les persones i les institucions que intervenen, especialment el funcionament i les relacions que aquestes estableixen i els efectes que generen de vulnerabilitat i/o protecció en l'alumne. Es tracta d'avaluar com es poden ajustar les característiques del context a les de l'aprenent i, en conseqüència, decidir com intervenir-hi per a fer-ho possible.

Dimensió del coneixement

- 1.1. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'equip de professionals
- 1.2. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'aprenent i els pares
- 1.3. El procés d'avaluació: mètode
- 1.4. L'avaluació i el treball en xarxa

Dimensió temporal

- 2.1. La dimensió temporal del procés d'avaluació
- 2.2. La dimensió vulnerabilitat-protecció en el procés
- 2.3. Finalitats, qüestions i actuacions

Dimensió processual

- 3.1. Coproduir la demanda
- 3.2. Indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar les seves necessitats de protecció
- 3.3. Elaboració d'una proposta d'intervenció: el pla d'actuació
- 3.4. Implementació de la proposta
- 3.5. Valoració del procés d'avaluació i intervenció

Dimensió contextual

- 4.1. Àmbit institucional: projectes de centre, organització i clima social
- 4.2. Àmbit immediat d'aprenentatge
- 4.3. Àmbit familiar

En conjunt, aquestes dimensions ens han d'ajudar a entendre per què en determinats aprenents el procés de construcció de coneixements està fortament condicionat i fins tot és molt difícil de dur-se a terme mentre que en altres casos aquest procés es dona sense gaires dificultats (Coll, 2012: 24).

1. Els coneixements en el procés d'avaluació

1.1. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'equip de professionals

En les diferents fases que caracteritzen la dimensió temporal del procés d'avaluació es **construeixen diferents tipus de coneixements**.

En posar en marxa el procés d'avaluació, els professionals que l'impulsen han de poder construir una idea compartida sobre el tipus de canvi que volen aconseguir i quina és la millor manera d'assolir-lo.

El propòsit de l'avaluació és identificar la distància entre l'estat actual de la situació objecte d'avaluació (allò que ens suscita interès i/o necessitat) i l'estat desitjable que es pretén assolir (allò a què s'aspira arribar) i esbrinar quina trajectòria és la més adequada per a assolir-ho.

Taula 1. Dimensions de l'avaluació

Dimensió epistèmica: elaboració d'un coneixement compartit	Indagar i discernir de manera col·legiada durant el procés				
Dimensió temporal: fases	Coproducció de la demanda	Indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar les seves necessitats de protecció	Elaboració d'una proposta d'intervenció: el pla d'actuació	Implementació de la proposta.	Valoració del procés d'avaluació i intervenció
Dimensió relacional: construcció de la relació de col·laboració	Crear, construir, mantenir i recuperar el vincle de col·laboració mitjançant la conversa regular.				

En el desenvolupament d'aquest procés es **construeix un coneixement compartit sobre el que es vol millorar** i que motiva l'avaluació, però també es construeix —al mateix temps— **un saber fer sobre les formes i modalitats de col·laboració i conversa** entre tots els que participen en el procés.

Sempre es dona una estreta relació entre aquests dos tipus de treball i saber: un treball i un saber en relació amb la millora de la situació de l'alumne i del context que l'acull, i un segon tipus de treball i de saber —també en coparticipació— més relacionat amb com es prepara, s'organitza i es millora el procés de cooperació entre els diferents professionals que integren l'equip. Però es materialitza un altre tipus de coneixement en el procés: **un saber sobre la pràctica de l'avaluació**.

Reflexió

En efecte, a més d'afavorir l'aprenentatge permanent dels professionals en aquestes dues dimensions, el procés d'avaluació ha de constituir-se al mateix temps en un recurs per a la reflexió i la millora de la pràctica de l'avaluació.

Si l'aprenentatge permanent se situa en el registre de la relació del professional amb l'elaboració de coneixement, **la reflexió sobre la mateixa pràctica avaluadora mostra la relació del professional amb els seus actes i les conseqüències que se'n deriven**.

Amb tota seguretat, aquestes tres vessants del coneixement que elaboren els professionals poden ajudar a delimitar una pràctica professional que no estigui desconnectada dels seus efectes, ja que els professionals han de poder acceptar el compromís d'interrogar-se permanentment sobre les conseqüències de tot el que es posa en pràctica.

Figura 2



En aquest punt hem de recuperar la nostra opció de concebre **l'avaluació com un procés d'indagació que travessa i organitza tot el procés d'avaluació i intervenció** proporcionant el marc apropiat per a produir un coneixement col·lectiu que doni resposta a la pregunta que ha convocat a indagar. És a dir, a avaluar. Sota aquesta perspectiva, una avaluació indagadora mobilitza els diferents tipus de coneixements que els participants posseeixen i construeixen en el procés qüestionant aquests sabers de manera que es produeix **un moviment permanent de ruptura i obertura cap a un nou coneixement**.

La posició d'indagació és el motor que promou l'elaboració de nous coneixements en cadascuna de les etapes de l'avaluació: des de la demanda fins a l'avaluació passant per la identificació de necessitats, el disseny de la resposta i el seu seguiment i valoració. Aquest moviment de ruptura i obertura s'insereix en cada una de les etapes que caracteritzen el procés d'avaluació.

En efecte, les dimensions epistèmica i relacional de l'avaluació es fan presents a l'interior de cadascuna de les fases del procés.

En aquest sentit, els interrogants¹ que ens permeten reflexionar en el marc de cadascuna de les fases es van trenant en les converses, trobades regulars i actuacions dels diferents agents que participen en el procés, però, al mateix temps, les respostes a les preguntes inicials ens impulsen a redefinir les preguntes o a fer-nos-en de noves. És clar que hem optat per un model que aposta per mantenir durant tot el procés una posició de *feedback* permanent que contribueix a millorar l'avaluació en desenvolupament².

1.2. L'avaluació és un procés epistèmic i relacional: l'aprenent i els pares

Cal establir una diferència entre el que avaluem de l'alumne i la relació amb l'alumne durant el procés, de la mateixa manera que en el cas de l'alumne cal establir una distinció entre el que avaluem de la família i la relació amb els pares durant el procés.

Reflexió

«Es necesario, entre tanto, precisar la relación pregunta-respuesta-acción. Creo que tú no pretendes que la relación entre una pregunta y una acción deba ser una relación directa. Hay preguntas que son mediadoras, preguntas sobre preguntas, a las que se debe responder. Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin, esté ampliamente vinculada a la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento, se rompa, se interrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.» (Faundez, 2013, pàg. 73-74)

Lectura recomanada

P. Freire, A. Faundez(2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

⁽¹⁾Hem d'insistir que el marc conceptual del psicopedagog orienta la seva pràctica. Sobre la base d'aquest marc epistèmic, els professionals es fan unes preguntes i no altres, indaguem de manera preferent sobre uns aspectes i no sobre altres, etc. L'avaluació i les intervencions que se'n deriven prenen un sentit o un altre d'acord amb les preguntes que ens fem. Tot i que com ens recorda Filidoro (2005) no hem d'oblidar que la intervenció psicopedagògica es fa des d'una resposta, tot i que no s'hagin fet preguntes abans.

⁽²⁾Tothom aporta un coneixement de partida.

El saber de l'alumne i el saber de les famílies han de tenir un lloc en el procés i això implica una condició prèvia: *reconèixer que disposen d'un saber*. Els professionals no sempre tenen present aquesta disponibilitat a escoltar el saber de l'alumne i dels pares. No pot ser d'una altra manera des d'una perspectiva col·legiada i de coproducció d'ajuda. Els relats dels diferents episodis relacionals amb els altres que ens narren són fonts privilegiades de coneixement en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Els relats del que senten i experimenten en les seves relacions amb si mateixos i amb els altres és una font d'evidències en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Vegeu també

En l'apartat anterior ja s'ha posat de manifest que el psicopedagog també reconeix un saber en els professionals que interactuen amb l'aprenent i que col·laboren en el procés d'avaluació.

1.2.1. L'aprenent: saber i relació durant el procés

No hem d'oblidar que valorar l'alumne implica interactuar-hi això comporta tenir-ne presents les característiques personals i relacionals. Considerar la seva percepció del procés d'avaluació que se li proposa. **L'avaluació psicopedagògica ha de pensar-se com una proposta que causi la participació de l'aprenent.** Per això, el procés d'avaluació també ha d'incloure l'alumne. **En aquest sentit, a l'inici de qualsevol procés de valoració convé generar les condicions que facin que el subjecte consenti la nostra acció avaluadora.**

Cal un temps per a instaurar aquest consentiment i la confiança necessària per a participar en el procés de valoració.

Tota situació nova —com és l'avaluació— li pot generar inquietud perquè tota avaluació posa en joc el valor que l'altre (l'avaluador) li pot atribuir. Un procés de valoració excessivament intrusiu pot augmentar el sentiment d'inseguretat de l'alumne. Plantejar-los una entrevista, fer una exploració o bé fer una observació a l'aula són demandes que poden ser viscudes de manera força intrusiva i angoixant.

Això fa que l'alumne se senti intranquil, i acaba amb actuacions o inhibicions que són vàlvules de sortida al malestar que genera la situació de demanda de valoració.

Hem de desactivar aquests temors. És molt important buscar la complicitat i responsabilitat de l'alumne, que aquest entengui el que passa, el que se n'espera, les mesures que es prendran i donar-li espai perquè pugui expressar el que pensa i formar part de tot el procés. Cal contemplar la vivència que té l'alumne de les seves dificultats, la percepció de les seves capacitats i de la necessitat d'ajuda. Aquest fet remet al valor que té la vessant subjectiva en l'apropament. L'alumne sap coses sobre si mateix, té coses a dir incloent-se com un agent que forma part de la construcció de la resposta. No s'ha de tracta exclusivament i unilateral com a objecte d'avaluació.

Reflexió

Els escenaris de l'avaluació tendeixen a fer que els alumnes els visquin i els interpretin com a situacions que actualitzen el temor a fracassar que sovint experimenten, ja que la situació els exposa al fet que l'altre (el professional que avalua) pugui demostrar i certificar —efectivament— el seu fracàs.

És important que l'alumne es pugui preguntar què li passa i pugui fer un procés que li permeti ser un **agent actiu** en l'avaluació, i elaborar així un saber propi sobre la seva situació: la presa de consciència de la naturalesa de les seves dificultats i dels seus punts forts i capacitats per a superar-les és fonamental perquè hi prengui part activa.

És essencial que l'alumne sàpiga el perquè i quina intervenció es farà. Cal comentar-li els aspectes susceptibles de ser entesos en relació amb la seva situació escolar i personal. D'altra banda, si es busca el seu compromís i es considera un agent actiu dins del procés d'avaluació serà indispensable comptar amb la seva complicitat. En algunes ocasions, s'informarà l'alumne directament en una entrevista individual; en d'altres assistirà a les entrevistes entre l'orientador i la família o fins i tot es pot considerar la possibilitat que participi en una reunió entre el professor i l'orientador. Un cop més el vincle que s'hi creï serà d'una gran importància.

Cal no perdre mai de vista, per no desvirtuar el propòsit de l'avaluació, que l'objectiu és el d'**orientar** l'alumne per al seu **èxit educatiu**, garantint la seva presència i participació, i marcant-se com a fita principal l'assoliment d'aprenentatges valuosos.

D'altra banda, cal considerar que la finalitat última de l'avaluació psicopedagògica no és altra que la d'aconseguir el **consentiment de l'alumne** a promoure aquells canvis que permetran superar les dificultats per les quals s'ha iniciat el procés, la **corresponsabilitat de la família** en el procés i el **compromís del centre** a facilitar la resposta educativa proposada.

L'avaluació és un procés que necessita un **vincle entre el professional i l'alumne**, i entendre que l'**avaluació mateixa és una oportunitat per a afavorir una nova manera de relacionar-se, comunicar-se i tractar l'alumne**, ja que moltes vegades els escenaris d'avaluació poden generar intranquil·litat, inhibicions com a mecanisme de sortida al malestar i un possible temor a fracassar. L'observació, l'entrevista, les proves i les exploracions s'han d'adaptar a les característiques del pensament i de l'estil interactiu dels aprenents. Una aplicació unilateral —sense el consentiment de l'aprenent— d'aquests instruments pot generar desconfiança i rebuig. Exigeix, doncs, una observació detallada i un seguiment acurat sense presses ni urgències.

Reflexió

El resultat últim del procés ha de permetre als nois i noies construir el seu propi camí, un camí que és individual però amb el coixí i el marc simbòlic que tots els que han tingut l'oportunitat d'estar i creuar-se en el camí han aportat. Es tracta, com diu Meirieu (1998) de no confondre el «no-poder» de l'educador pel que fa a la decisió d'aprendre, exclusiva de l'alumne, i el «poder» que sí que té sobre les condicions que possibiliten aquesta decisió. L'educador no pot desencadenar mecànicament un aprenentatge, però sí que pot crear «**espais de seguretat**» en els quals l'alumne s'atreveixi a fer quelcom que no sap per aprendre a fer-ho.

L'ús precipitat d'estratègies i instruments d'intervenció sense tenir en compte el ritme i el temps que necessiten els aprenents per a construir un vincle amb nosaltres i, en conseqüència, consentir a participar en proves i entrevistes, pot abocar-nos a un procés de valoració en què, paradoxalment, el rebuig a participar-hi desemboqui en la dificultat o impossibilitat de valorar-los. No deixarem d'insistir a posar en relleu que **l'alumne i les seves famílies** siguin agents actius de l'avaluació i puguin participar en el procés, i col·laborar-hi, amb una posició subjectiva. L'avaluació, d'aquesta manera, pren una important dimensió ètica i de respecte a la posició de l'altre i del seu saber sobre si mateix.

1.2.2. La família: saber i relació durant el procés

Totes les famílies no tenen la mateixa percepció de l'escola/institut ni dels professionals, ni responen de la mateixa manera a les propostes que se'ls poden plantejar. Es pot establir un continu d'acords i desacords. **En un extrem els pares que mostren una actitud de col·laboració i confiança** en el centre educatiu. Col·laboren amb el centre elaborant interpretacions compartides sobre els comportaments, necessitats i interessos dels alumnes que ajuden:

- els docents a desenvolupar les seves funcions dins el centre;
- els pares a desplegar les seves funcions dins l'àmbit familiar;
- i a ambdós en la definició conjunta d'accions educatives que modulen el procés global de l'educació.

En l'altre extrem del continu es troben els pares que mostren respostes més resistents a la col·laboració. És el cas de pares i mares que presenten dificultats per a entomar conjuntament amb els professionals de l'àmbit educatiu la situació o el malestar que afecta el seu fill. Poden manifestar rebuig, indiferència... Algunes famílies poden sentir-se fins i tot molestades quan el centre els convoca amb la intenció de crear un espai de suport i col·laboració.

Entre aquests dos pols trobem moltes situacions intermèdies, més ambivalents o en progressió cap a un pol (acords) o un altre pol (desacords) en funció de les circumstàncies (en la història i en el present) que envolten les trobades i desavinences entre la família i el centre. Tant les situacions intermèdies com les situacions que es donen a l'extrem «més resistent a la col·laboració» són les que es donen amb més freqüència en el centre i les que generen més dificultats.

La relació d'algunes famílies amb el centre pot estar sovint esquitxada pels malentesos, i amb el temps s'hi instal·la un profund sentiment d'injustícia i desconfiança cap a la institució escolar i els seus professionals. **Si aspirem a transformar les percepcions negatives que tenen les famílies del centre hem de considerar que el punt de partida d'aquests pares és la desconfiança que senten i ens expressen amb els seus actes.** Activen el seu sentiment

de desconfiança perquè interpreten que les actuacions, propostes i demandes que el centre els ha plantejat fins al moment són injustes i poc sensibles a la seva situació i a la dels seus fills.

Sobre la base de la seva percepció i disposició emocional dels pares se senten vulnerables i amenaçats i per això es defensen amb les seves respostes de resistència o rebuig. Interpreten que no se'ls ha tingut en compte, que no se'ls ha escoltat. Si pretenem iniciar una relació amb una família que no se sent atesa i escoltada, és imprescindible desactivar-ne l'actitud de desconfiança. Es fa necessària una aproximació diferent perquè no es repeteixi la seva resposta defensiva. Des d'aquesta perspectiva és important pensar com fer **confluir** la mirada de la família amb la dels professionals. És important recollir la vivència que ells tinguin de la situació del seu fill, com també de les coses que s'han dut a terme a casa per a ajudar-los. Perquè això sigui possible és important entendre la relació amb la família des de la construcció de la confiança, l'actitud d'escolta, el respecte per la seva posició, una actitud lliure de prejudicis.

La família ocupa un paper destacat en tot el procés de valoració. Se'n necessita la participació i per a això cal generar condicions que promoguin confiança mútua, una posició respectuosa i un interès sincer per tot el que ens pot aportar.

Cal, per tant, que des d'una **comunicació** fluida i des del **reconeixement mutu**, la relació entre els diferents entorns es pugui establir en igualtat de condicions per a generar punts de trobada i promoure l'emergència d'objectius compartits. Aquest treball serà possible si es comença cercant el **consentiment** de la família per a formar part en el procés de valoració.

És molt important tenir present la diversitat de famílies que hi ha, no existeix una modalitat o estructura de família estàndard, ni millor ni pitjor, i és per aquesta raó que no s'han de fer judicis de valor, que és necessari entendre i partir de la idea que les famílies, tot i tenir estructures i dinàmiques molt diferents, poden ser capaces de crear un entorn adequat si es donen les condicions necessàries, i els orientadors poden ser agents que facilitin aquestes condicions.

Tanmateix, és important deixar de mirar la família des d'una perspectiva deficitària o problemàtica i introduir el paradigma de famílies amb necessitats que al mateix temps **tenen capacitat de resposta i potencialitats**. Les famílies poden estar afectades per factors de vulnerabilitat que diferents autors han descrit. Aquests factors poden estar produïts per les característiques de l'adolescent, dels progenitors, de l'entorn, etc. Però no es pot oblidar que aquestes famílies alhora poden tenir potencialitats que contribueixin a l'acompanyament del seu fill. D'altra banda, cal tenir present el procés de dol

que la família fa davant d'un fill amb fragilitats i dificultats, i mostrar **respecte** per la fase del procés en la qual es trobi. Per a fer l'avaluació psicopedagògica d'acord amb tots aquests factors és necessari que la relació amb la família s'estableixi des de la col·laboració i això portarà implícites unes formes d'actuació i de comunicació (Almirall, 2007; Bolea, 2012).

És important mostrar un **interès sincer** pel que expressa la família. També és de vital importància ajudar les famílies a respondre's els interrogants que es plantegen, i desvincular-les del sentiment de culpa però acompanyant-les a assumir les seves responsabilitats. Cal intentar defugir l'alliçament dels pares i més aviat **ajudar-los a elaborar un saber** sobre les seves maneres d'entendre el fer, per a anar introduint elements de reflexió que els portin a qüestionar-se i elaborar noves maneres de fer: un millor saber fer i saber estar.

És igualment important, al llarg del procés, trencar la comunicació unidireccional d'assessor expert per tal d'afavorir la **circularitat en la conversa**. És en aquest sentit que cal crear un espai amb els pares que generi conversa i per a això és necessari haver construït prèviament el vincle i la confiança mútua. L'acompanyament a les famílies porta implícita la necessitat d'ajudar-les a entendre les dificultats i potencialitats dels seus fills, a comprendre les expectatives pròpies respecte als fills i a reflexionar sobre el propi estil educatiu parental per a millorar les condicions per al desenvolupament dels nois i noies. Per a tot això cal tenir una actitud d'**escolta**, que implica una bona predisposició a l'acollida, una manera empàtica de relacionar-se i escoltar sense prejudicis.

1.3. El procés d'avaluació: mètode

Un mètode, una metodologia, és una manera d'organitzar i gestionar, en un marc institucional determinat, les situacions de treball conjunt en què estan involucrats diferents professionals. En aquest sentit, el mètode és el que permet concretar l'organització i dinàmica de l'equip de treball. Si l'avaluació és un procés col·legiat, això requereix determinades condicions organitzatives que l'afavoreixin. Implica prendre diverses decisions:

1) En primer lloc s'ha de **constituir un equip estable de professionals**. Certament, si no s'estableix un mecanisme de participació, de cooperació i de coordinació dels esforços per a dur endavant el procés d'avaluació es pot generar, a la pràctica, un efecte de deslocalització de responsabilitats. L'equip és el motor que impulsa i dinamitza el treball per a caminar i avançar conjuntament en el procés d'avaluació. Tot i que el treball de l'equip es caracteritza per la cooperació, això no exclou la **distribució de tasques i responsabilitats**.

2) Un segon aspecte és el fet que el treball dels diferents professionals ha d'estar presidit per la regularitat i la continuïtat. La **continuïtat i la regularitat de la conversa col·legiada** implica la voluntat de sostenir-la, ja que no ha de ser ni pot ser una conversa puntual, episòdica o intermitent. Quan és regular en el temps permet a l'equip elaborar les respostes i les actuacions, i evitar, d'aquesta

Vegeu també

Ens retrobarem novament amb els aspectes de l'escolta i l'acollida en l'eix 5.

El procés implica

- Equip estable de professionals.
- Regularitat i continuïtat conversa.
- Temps i espai de trobada regular.
- Acords de funcionament.
- Referent del procés.
- Documents vertebradors del cas.

manera, precipitar-se en les decisions. Aquesta regularitat de les trobades i de la conversa donen estabilitat al procés. Això implica **acordar els processos i canals de comunicació dins de l'equip i entre l'equip i altres estaments o agents professionals interns i externs.**

3) Això significa que els diferents agents que participen en el procés han de **disposar d'un temps i d'un espai per a trobar-se regularment per conversar, reflexionar i prendre acords.** Per a poder compartir les diferents visions dels agents implicats és important disposar d'espais físics i temporals que permetin, d'una manera regular, intercanviar, conversar i anar teixint la representació conjunta de la situació, la valoració compartida d'aquesta i la presa de decisions que ha d'orientar la intervenció en cadascuna de les etapes, perquè els diferents participants parteixen de concepcions i perspectives, i també de rols i formacions, que també són diverses, i, per tant, és ben segur que es necessitarà un procés de negociació no exempt de discrepàncies i conflictes que requereix espais i temps. Precisament per aquest motiu cal definir i compartir com es durà a terme la presa de decisions.

4) Cal decidir quin format de trobada convé al procés: **les trobades o sessions de treball poden adoptar regularitats i formats diferents** en funció del nombre de participants, dels rols implicats, del context institucional i també de les característiques que va prenent el mateix procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Per a poder concretar i fer operatives aquestes sessions sovint s'han de prendre **acords de funcionament per a distribuir tant les responsabilitats com el temps per a dur a terme les diferents actuacions i tasques que es desprenen d'aquestes responsabilitats, convenir la regularitat de les trobades, modes de convocar les reunions, elaborar resums o actes,** etc. Aquest treball és important preveure'l des de contextos establerts i validats des de la institució. En aquest marc és necessari incloure el professorat, la família i els agents externs. Les converses amb el professorat es poden dur a terme en diferents formats com ara reunions d'equips docents, entrevistes amb el tutor, la CAD, el Departament d'Orientació, etc.

5) Generalment, en les reflexions i actuacions implicades en l'avaluació psicopedagògica hi participen diferents professionals. **Acordar un referent del procés** és fonamental per a donar continuïtat a la conversa i dinamitzar i coordinar les actuacions durant el procés. Sovint aquesta funció és responsabilitat dels assessors, però no és una funció exclusiva ja que, en un model de coproducció, altres professionals (professor, director, etc.) també la poden fer. Quan s'elabora un saber col·lectiu és més probable que els diferents professionals que hi participen puguin exercir igualment aquesta funció.

6) Les decisions que es prenen i les actuacions que es desenvolupen sempre són susceptibles de ser relatades: els professionals en narrar reconstrueixen reflexivament la mateixa pràctica avaluadora. Per això convé **elaborar un document que vertebrï el relat del cas.** Un document per a concretar la narració de la història i recollir la producció del saber elaborat per l'equip. Aquest

saber pot prendre la forma d'un relat. En efecte, una idea compartida sobre què li pot passar a un noi o una convenció sobre les maneres de tractar-lo són relats produïts per l'equip. És un treball narratiu en què es construirà una convenció sobre què li passa al subjecte (l'alumne) dins del seu entorn humà. Des d'aquesta perspectiva, la finalitat del procés de valoració és construir un relat que ens ajudi a entendre la situació i faciliti la presa de decisions a l'hora de planificar i organitzar la resposta educativa i global dels alumnes.

No és gens difícil advertir que la proposta metodològica que s'està gestant no es restringeix a la gestió d'un procediment o una tècnica puntual amb un valor de predicció. Lluny de concebre el procés d'avaluació com una tecnologia es pensa més aviat com una activitat essencialment ètica i cooperativa.

Concebem la metodologia com un dispositiu d'indagació que possibilita l'elaboració d'un saber, un saber fer i un saber estar sobre l'avaluació i el procés que la materialitza.

Aquesta és la raó en la qual es basa l'eficàcia del model d'avaluació que proposem, que no depèn tant de les estratègies escollides en si mateixes sinó dels principis en què s'inspiren. Això no implica en cap cas renunciar a la preparació i organització del procés d'avaluació i intervenció. Però en aquest cas, la preparació **no es refereix a un resultat (coneixement/saber) final, sinó a les característiques de la situació de treball**. Situacions que poden ser descrites i preparades per endavant, però respecte a les quals no es poden prefixar els resultats que s'obtidran, perquè hi ha en joc nombroses incògnites.

Tot i que no podem fer una planificació acurada sobre els resultats, si que podem fer cert càlcul que admeti alhora la incertesa pròpia de tot procés de construcció. Potser sí que podem **preparar** l'avaluació i **preparar-nos** per a l'avaluació.

Preparar l'avaluació

Comporta una feina per a disposar i organitzar els participants per a una acció futura. Preparar l'avaluació ens situa en la dimensió del que permet dinamitzar i organitzar el col·lectiu. La preparació posa més l'accent en l'actitud de disposar-nos a fer quelcom i de disposar l'entorn de treball amb la finalitat que el procés es pugui du a terme. Implica que allò que convenim a preparar serveix efectivament per a la finalitat que ens fa treballar plegats: **indagar col·legiadament per a elaborar un coneixement compartit que permeti discernir quina és la resposta més adient**. Remet a la col·laboració i a la corresponsabilitat entre els diferents agents de l'avaluació. La preparació implica cert càlcul però deixa oberta la porta a l'imprevist i a la sorpresa: **és una preparació que accepta i espera el fet contingent i inesperat**.

Preparar-se per a l'avaluació

Introdueix la dimensió de la responsabilitat personal de cadascun dels participants d'acord amb la pròpia posició i d'acord també amb les convencions i funcions acordades durant el treball conjunt. Si bé tots i cadascun dels participants constitueixen el lloc en què es dona la responsabilitat social d'elaborar col·lectivament el saber, l'apropiació d'aquest és personal. Es tracta aquí de **la disposició personal a fer un treball individual amb la finalitat d'aportar la pròpia perspectiva al procés de producció d'un saber col·lectiu en el procés d'avaluació** que orienti la intervenció. Aquest punt manté una estreta relació amb l'ètica de l'avaluació, que tractarem amb més detall en el darrer eix temàtic. No hi ha tècnica sense ètica.

1.4. L'avaluació i el treball en xarxa

Ja hem dit que un procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica pot requerir la confluència de diversos professionals com ara tutors, professors d'àrea, caps d'estudis, orientadors de centre, psicopedagogs de l'equip d'assessorament psicopedagògic (EAP), a més de professionals externs com ara psicòlegs clínics, psiquiatres i treballadors socials. De vegades, aquest treball es pot establir creant **estructures estables**, per exemple les comissions socials, les comissions d'atenció a la diversitat, els equips de cicle, etc., que faciliten l'intercanvi i la col·laboració entre professionals, que no sempre tenen la mateixa mirada ni comparteixen els mateixos referents teòrics.

Ben segur que els diferents aspectes psicològics, socials i educatius implicats en algunes temàtiques objecte d'avaluació requereixen una aproximació interdisciplinària que pot permetre que s'entengui millor la situació.

Certament, hi ha situacions que cal que siguin entomades des de la responsabilitat. Corresponsabilitat que es dona en diferents àmbits de la pràctica educativa.

D'acord amb les condicions de cada cas i del context que l'acull, el nombre i el tipus de professionals implicats pot ser variable. Dependrà dels professionals que estan intervenint amb l'alumne i la seva família en el moment de plantejar la proposta d'un projecte. En aquesta situació, pot ser que professionals externs de les xarxes de salut i de serveis socials hi estiguin ja implicats, o no, o bé que els serveis educatius (equip d'assessorament psicopedagògic i/o altres serveis educatius específics com el CRETDIC), estiguin al cas o que encara no hi participin i calgui implicar-los. De tota manera, serà en funció de les condicions de partida en què es trobi el cas que caldrà decidir quins professionals són els més adients per a constituir l'equip.

Proposem tres idees clau que poden ajudar a promoure més comprensió de la pràctica del treball en xarxa amb els professionals dels serveis externs en un centre o una institució educatius.

1) La primera es relaciona amb l'articulació del treball en equip que es fa en el centre i que integra, en el desenvolupament del projecte, professionals de les xarxes de salut i de serveis socials que en el moment de posar en marxa el procés ja estan prestant una atenció a l'alumne i/o a la seva família. En aquesta tessitura, un treball en xarxa des del centre requereix establir lligams de col·laboració amb els professionals de la xarxa sanitària i social per a ajudar els professionals de l'educació a ajudar aquests alumnes. S'ha de procurar que aquests professionals de la xarxa àmplia acompanyin professorat i centres, escoltant i considerant el saber i l'experiència que tenen els professionals del centre sobre l'alumne.

Però en allò en què s'ha de posar un èmfasi especial és en el fet que el coneixement terapèutic i/o social que puguin transmetre els especialistes no es caracteritzi per ser un saber expert allunyat del context (escolar) en què l'alumne expressa el seu malestar. Més aviat és essencial que les aportacions que facin puguin ajudar els professionals de l'educació a entendre l'alumnat.

Un cas de corresponsabilitat

Pensem, per exemple, en un procés d'avaluació sobre les dificultats de regulació de comportament d'un alumne d'una escola. Es conjuguen dues grans modalitats de treball estretament relacionades entre si:

- Una es correspon amb el treball regular de l'equip que impulsa i fa el seguiment del procés en el centre escolar. Es pot parlar en aquest cas d'un equip de seguiment de l'alumne (xarxa interna: cohesió institucional).
- L'altra es relaciona amb el treball interinstitucional, en què es troben implicats els mateixos professionals de l'equip de l'escola i altres professionals de les xarxes externes: salut, social, justícia, etc. (xarxa externa: cohesió interinstitucional).

2) En segon terme, quan els serveis externs no hi estan implicats i se'n sol·licita la intervenció per a la valoració i/o el tractament terapèutic i psicoeducatiu, és aconsellable que els mateixos alumnes i les famílies participin activament en la decisió d'encaminar-se a la xarxa de salut mental o a qualsevol altre servei o recurs d'escolarització més extraordinari. En aquest context, cal evitar pensar que els conflictes que no es poden resoldre en el marc de l'escola i l'institut els ha de resoldre un especialista. Això precipita la derivació de l'alumne a un servei específic i, sovint, s'espera que el retorn de l'especialista sigui la confirmació d'un diagnòstic que psicologitza la situació de l'alumne, que tanca —falsament— el problema. Per tal de no precipitar-se en la derivació, s'ha de procurar deixar les presses i les urgències que poden portar a un etiquetatge de l'alumne.

Només quan, després d'un treball amb els alumnes i les seves famílies, accepten que tenen un problema i que necessiten ajuda és possible proposar encaminar-los a un servei o especialista en salut mental o a altres recursos més extraordinaris. Abans no. Encaminar l'alumne ha de ser sempre el final d'un procés i no el propòsit mateix. La derivació ha de ser viscuda pel noi com una oportunitat i no com un estigma.

Si la derivació no és fruit d'una reflexió compartida sobre la seva necessitat i els adults es precipiten en la decisió, els nois també es precipiten en les seves interpretacions sobre el perquè són derivats, cosa que pot empitjorar el problema.

3) Finalment, en qualsevol dels apartats anteriors **cal pensar en el marc de col·laboració interprofessional més com una relació de comunicació entre diverses funcions que consenten la mútua influència** que no pas com una relació pensada i organitzada a partir del traspàs d'informació o de la transmissió d'un saber expert per part de l'especialista. Òbviament, això que s'acaba d'esmentar des d'una visió àmplia de la xarxa és perfectament vàlid per al treball més específic i continuat de cadascuna de les funcions professionals que integren l'equip que dinamitza el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica dins del centre.

2. Un model temporal de l'avaluació

2.1. La dimensió temporal del procés

Qualsevol model d'avaluació comporta sempre una manera d'interpretar la dimensió temporal del procés. Des de la nostra perspectiva, la temporalitat de l'avaluació no és un procés simplement acumulatiu en el seu transcórrer temporal. Si bé compartim la idea que la seqüència temporal del procés d'avaluació implica diferents etapes, això no ha de fer pensar en un procés exclusivament cronològic, tancat i mecànic, sinó en un procés viu, similar a un llibre obert que es reescriu a mesura que avança el treball.

Cal remarcar que la indagació introdueix una tasca permanent de reelaboració en la continuïtat de la reflexió que impulsa l'equip responsable de l'avaluació.

Certament és una reflexió amb un nord que orienta el procés, però aquest horitzó no en determina el resultat (ni al final del procés ni en cada pas d'aquest), ja que pot esdevenir obert a diversos punts de conclusió. En cap cas s'especifica rígidament que ha de produir-se, ja que l'avaluació no implica un resultat final predeterminat i unívoc. En aquest punt és crucial **no confondre finalitat amb resultat**, ja que una finalitat orienta l'avaluació però no en determina el resultat perquè el canvi que es pretén assolir pot estar **obert a diferents punts finals possibles en funció de les contingències que poden sorgir en diferents moments del procés**. L'avaluació té un caràcter flexible atès que deixa oberta la porta a pràctiques que es poden concretar de molt diverses maneres. Precisament perquè la realitat educativa sempre és molt complexa i molt dinàmica, el procés d'avaluació ha d'allunyar-se d'una concepció lineal i unívoca com una seqüència que segueix una evolució cap a un final preestablert .

Aquesta opció més flexible atorga a les diferents etapes del procés una especial rellevància, ja que, si bé és cert que cada fase del procés es tributària del pas anterior, alhora, tot el que s'esdevé en cadascuna de les etapes pot tenir efectes **retroactius** i transformar el treball i els acords adoptats en moments anteriors. En cada etapa s'anticipa un futur, és a dir, s'**anticipa** la finalitat que és pretén assolir per mitjà de les diferents actuacions que s'ha previst dur a terme. Però al mateix temps, el sentit que es podrà atribuir a les actuacions de cada etapa només es fa evident després que l'agent o agents responsables d'aquestes actuacions han conclòs les seves accions.

Taula 2. Etapes

Coproducció de la demanda	Indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció	Elaborar una proposta d'intervenció: el pla d'actuació	Implementar la proposta	Seguir i valorar el procés d'avaluació i intervenció
---------------------------	---	--	-------------------------	--

Cal emfatitzar que quan es dona aquest punt de detecció que, en definitiva, marca el final de l'etapa, és quan pren sentit retroactivament tot el que s'ha fet abans. Només quan els professionals interpreten que les accions en una o altra etapa del procés d'avaluació s'ha acabat és quan es produeix un efecte de sentit sobre allò que és anterior en aquest punt final (de detecció): es decideix el sentit dels esdeveniments anteriors. Altrament, s'estableix a l'interior de cada etapa una **dialèctica permanent entre anticipació i retroacció** en el desenvolupament cronològic del procés³.

Al cap i a la fi, el que estem transmetent és que, en el nostre model, el **sentit cronològic (diacrònic) del procés d'avaluació és inseparable d'una concepció del temps en el seu sentit lògic**. És més, en la interpretació de la dimensió temporal que proposem, el temps lògic pot actuar en sentit invers al present en què es desplega l'avaluació, sigui per retroacció o per anticipació.

Per consegüent, la **retroacció** designa com les actuacions presents afecten la situació d'avaluació *a posteriori*, però, alhora, l'**anticipació** denota com el futur que s'espera que arribi afecta el present de la situació d'avaluació.

2.2. La dimensió vulnerabilitat-protecció en el procés

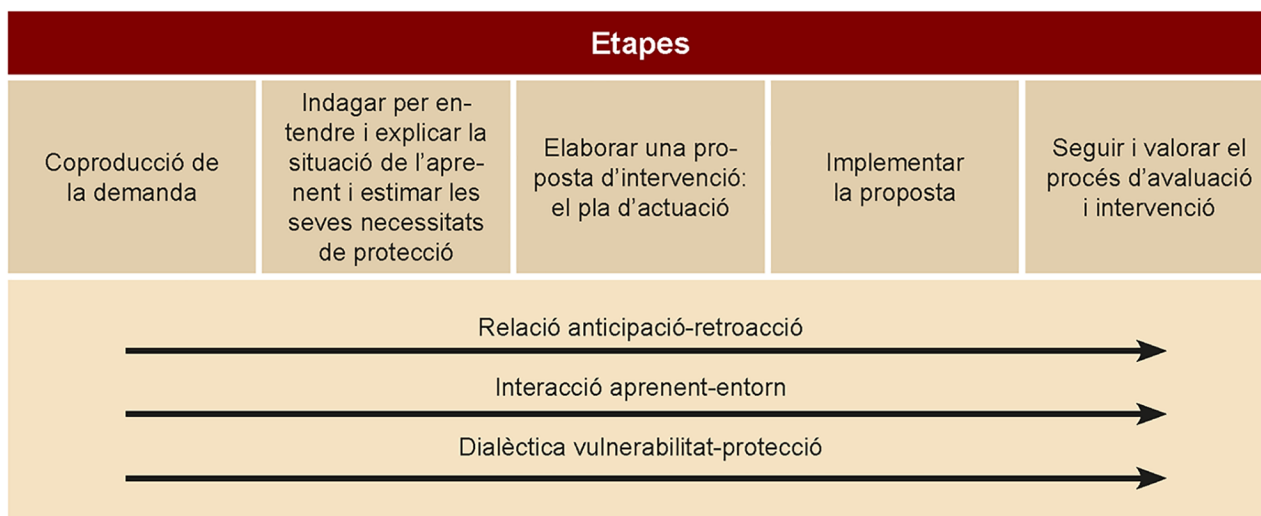
La dimensió vulnerabilitat-protecció està estretament lligada al punt anterior. De fet, en aquest apartat es conjuguen diverses dialèctiques que s'han anat treballant fins al moment. En efecte, a la dialèctica de la retroacció-anticipació cal afegir-hi la dialèctica entorn-alumne i la dialèctica vulnerabilitat-protecció.

⁽³⁾La relació retroactiva en cada fase i entre les fases del procés compleix una funció de circularitat en què els efectes retroactuen sobre les causes que els han produït. Aquest plantejament connecta directament amb un dels principis que ajuden a entendre la complexitat proposat per Edgar Morin: «Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce». Morin (1990: 106).

Lectura recomanada

E. Morin (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Figura 3



Ara se centra l'atenció en la dialèctica vulnerabilitat-protecció. Per aquesta raó arribats a aquest punt cal recuperar tot el que es proposava en l'apartat 3 de l'eix 3 en tractar el tema de les necessitats i els processos de protecció. No es tracta ara de tornar a explicitar el model. Es tracta més aviat de mostrar-ne la dimensió operativa en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica: s'atorga al model un caràcter pràctic que el converteix en un instrument per a respondre els interrogants que caracteritzen diferents etapes del procés d'avaluació. **Un instrument per a indagar, deliberar i decidir al llarg de tot el procés d'avaluació.**

Vegeu també

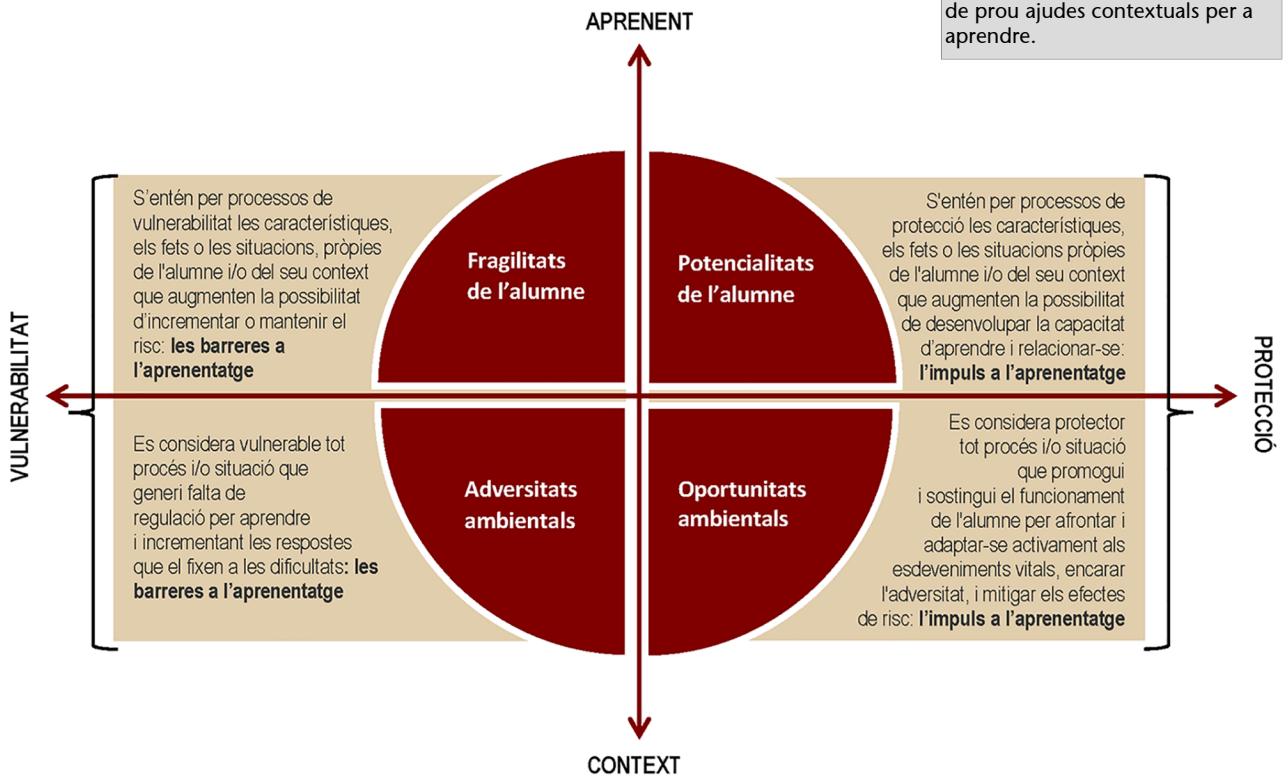
Cal recordar que en l'eix 3 s'ha explicat un model conceptual que permet interpretar com es desenvolupa i es concreta la dialèctica dels processos de protecció i els processos de vulnerabilitat a partir de les respostes de l'aprenent i les accions de l'entorn o els entorns.

En el model es proposen dos eixos⁴ que permeten identificar i valorar la dialèctica protecció-vulnerabilitat en les relacions del subjecte amb l'entorn.

- L'eix del vincle (vertical) que representa les relacions de l'aprenent amb les persones i els contextos en què viu i participa.
- L'eix del risc (horitzontal) que representa la dialèctica entre els processos de vulnerabilitat i els processos de protecció en relació amb el risc.

⁽⁴⁾Tant els processos de protecció com els processos de vulnerabilitat es relacionen amb el risc, de tal manera que allò vulnerable intensifica el risc i que allò protector atenua o neutralitza el risc. Ens referim al risc d'estar exposat a circumstàncies que augmentin la possibilitat de manifestar o augmentar algun conflicte o dificultat per a aprendre. L'emergència del risc provoca —quan no es poden generar processos de protecció— que l'aprenent no pugui encarar el repte d'aprendre atès que no disposa de prou recursos personals ni de prou ajudes contextuais per a aprendre.

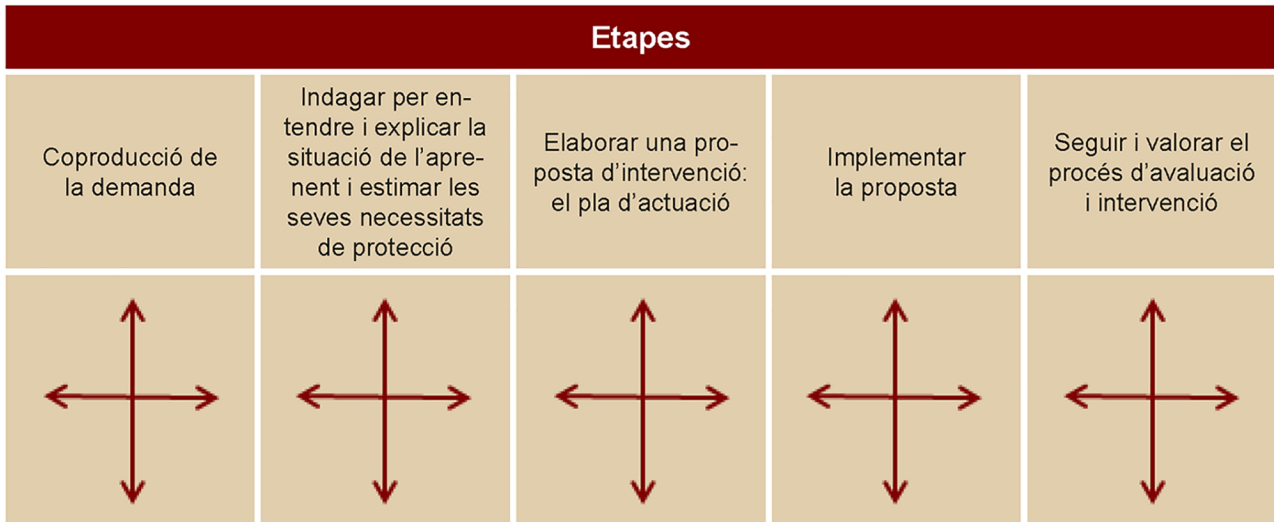
Figura 4



De la intersecció entre l'eix del vincle i l'eix del risc en resulta una variació de diferents opcions de protecció i/o vulnerabilitat, representats en els quatre quadrants, que possibiliten elaborar un coneixement dels processos de vulnerabilitat i protecció de caràcter personal i contextual. Aquest coneixement es constitueix en la base sobre la qual es pot respondre als interrogants que caracteritzen les diferents etapes del procés d'avaluació.

L'elaboració de coneixement que es produeix quan es desenvolupa l'esquema es constitueix en un recurs professional al llarg de les etapes del procés d'avaluació psicopedagògica. En efecte, la dialèctica entre els processos de vulnerabilitat i els processos de protecció personals i contextuals està present en cadascuna de les etapes del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Figura 5



2.3. Finalitats, qüestions i actuacions

Totes i cadascuna de les etapes del procés d'avaluació⁵ s'estructuren i organitzen al voltant dels mateixos principis, però tot i això no totes les actuacions que es despleguen durant el procés tenen la mateixa naturalesa i complexitat. No ens fem les mateixes preguntes a cada etapa.

Fa poc hem deixat clar que **la qüestió clau no són les etapes en si mateixes sinó els principis que les travessen i la manera de concebre el temps** durant el procés. És en funció d'aquestes opcions que s'ha d'orientar la deliberació i la presa de decisions de l'equip de professionals en cadascuna de les etapes en un constant moviment d'anticipació i retroacció. Toca ara abordar les principals qüestions i actuacions implicades en cadascuna de les etapes per tal **d'apropar-nos una mica més a la complexitat de les deliberacions i decisions que s'han de prendre durant el procés**. L'esquema de més avall en mostra una síntesi. Ens trobem immersos en la tercera de les dimensions clau del procés que anunciàvem al començament de l'eix: les etapes del procés d'avaluació.

⁽⁵⁾Podem trobar una gran diversitat de propostes que modelitzen la seqüència de passos que cal seguir en un procés d'avaluació, que poden variar en nombre de fases, en les formes de denominar les etapes i en els aspectes que cal tractar en cada fase, als quals es dona més o menys rellevància. Fins hi tot poden variar en el marc conceptual que el sustenta i condiona la interpretació del procés. Més endavant, treballarem amb més profunditat cadascuna de les etapes del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Com es veu en l'esquema cada etapa es caracteritza per unes **finalitats** que hi atorguen un sentit, per unes **qüestions** que orienten la reflexió i la deliberació de l'equip, per unes **actuacions** que es deriven d'aquest procés i per unes **accions concretes** que les materialitzen.

En efecte, en cada etapa del procés sempre es posa en joc una **seqüència lògica de la decisió que porta a l'acció avaluadora**.

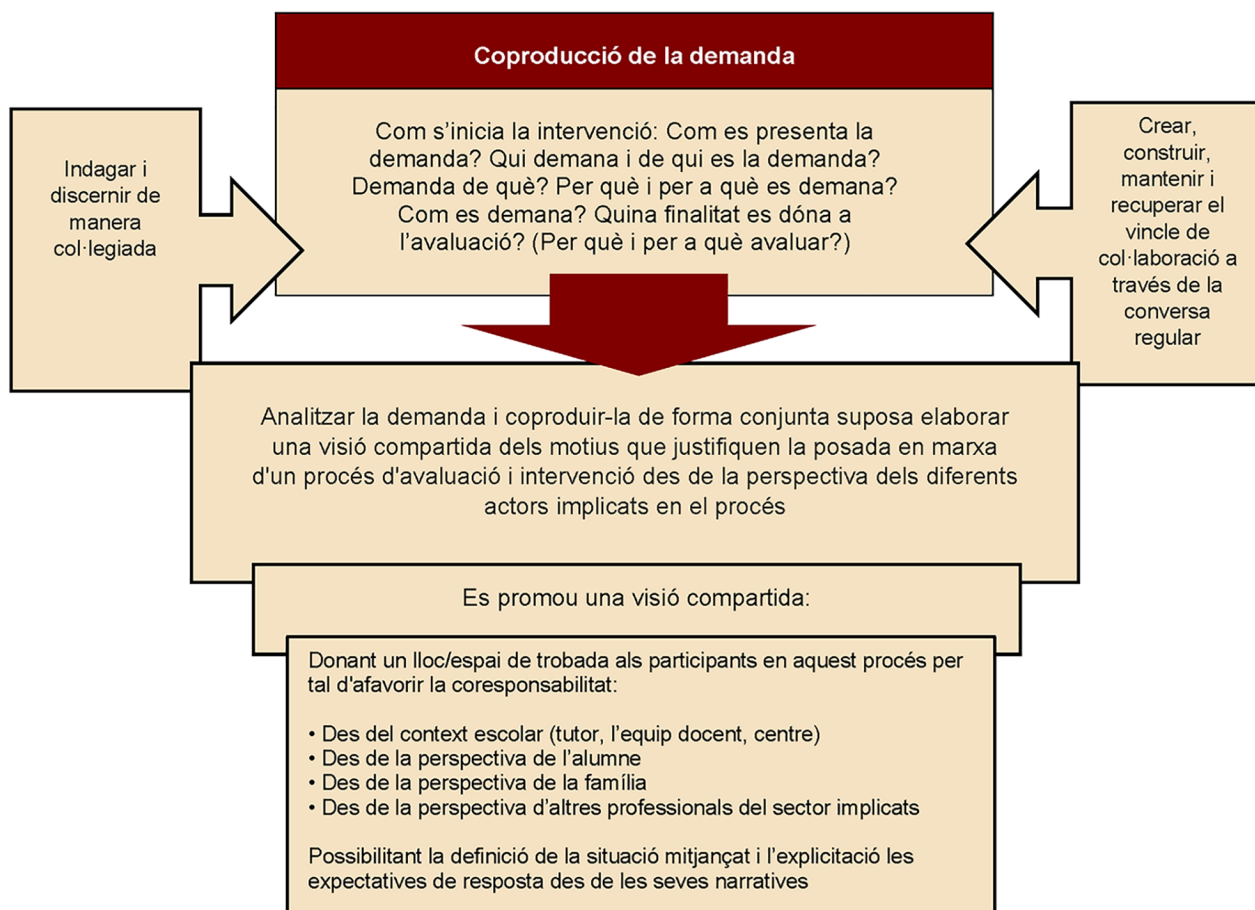
Figura 6

Etapas del procés d'avaluació psicopedagògica			
Coproduir la demanda	Indagar per entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar les seves necessitats de protecció	Elaborar una proposta d'intervenció: el pla d'actuació	Seguiment i valoració del procés devaluació i intervenció
<p>Anàlitzar la demanda i coproduir-la de forma conjunta: elaboració d'una visió compartida dels motius que justifiquen la posada en marxa d'un procés d'avaluació i intervenció</p> <p>Com promoure una visió compartida de la demanda?</p> <p>Donant un lloc/espai de trobada als participants en aquest procés per tal d'atavorir la coresponsabilitat, possibilitant la definició col·legiada de la situació.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des del context escolar (tutor, l'equip docent, centre) <input type="checkbox"/> Des de la perspectiva de l'alumne/Des de la perspectiva de la família/altres professionals del sector implicats <p>Components de la demanda: Com es presenta la demanda? Qui demana i de qui es la demanda?</p> <p>Demanda de què? Per què i per a què es demana? Com es demana? Quina finalitat s'atorga a l'avaluació? (¿Per què i per a què avaluar?)</p> <p>Documentant narrativament el treball desplegat.</p>	<p>Entendre i explicar la situació de l'aprenent: la comprensió dels processos de vulnerabilitat i de protecció (personals i contextuals) que han causat i causen la situació actual de l'aprenent.</p> <p>Com analitzar, valorar i definir la situació de partida/actual?</p> <p>Com realitzar la valoració i presa de decisions que permetin eslimar les necessitats educatives de l'alumne?</p> <p>Definint quins són els aspectes significatius de caràcter personal, educatiu, familiar i social sobre els que cal obtenir informació en termes de protecció i vulnerabilitats</p> <p>Decidint les estratègies i instruments de recollida de la informació sobre el subjecte i el seu context</p> <p>Facilitant la participació dels diferents agents educatius implicats en el procés de recollida d'informacions</p> <p>Obtenir la informació i el coneixement rellevant sobre la situació</p> <p>Indagar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La informació i documentació recollida de caràcter educatiu, social i mèdic a l'abast sobre l'alumne. • L'oferta educativa dispensada fins al moment des del context: analitzar i valorar les propostes educatives i les ajudes curriculars i organitzatives que ha rebut i rep l'aprenent així com dels seus efectes (continguts, metodologia, avaluació, etc.) • Les expectatives, disponibilitat i interès dels professionals que han interactuat i interactuen amb l'aprenent respecte a la situació escolar, familiar i social de l'alumne. • Els interessos personals de l'aprenent. • La percepció i interpretació de l'aprenent i de la seva família respecte dels ajuts i suports que se'ls han aplicat i se'ls apliquen. • Les competències curriculars i dels processos i estratègies singulars que posa en joc l'alumne per apropiat-se dels continguts d'aprenentatge així com de les dificultats que mostra per fer-ho. <p>Documentant narrativament el treball desplegat</p>	<p>La definició dels processos i recursos de protecció personals i contextuals necessaris per a donar-hi resposta a les necessitats estimades</p> <p>Com concretar la proposta d'intervenció que doni resposta a les necessitats identificades i definides?</p> <p>Dissenyant propostes d'intervenció d'acord amb les necessitats definides en els diferents escenaris i agents (personal, escolar, familiar i/o social).</p> <p>Definir les competències curriculars i els processos per apropiat-se de les matèries que es volen assolir: personalització de l'aprenentatge en relació al què, com, i quan ensenyar i avaluar.</p> <p>Articular la proposta educativa i curricular amb els interessos i expectatives de l'alumne</p> <p>Definint i planificant els ajuts i els suports que millor s'ajustin a l'acompanyament que necessita l'alumne: els materials, espais i suports personals i tècnics que precisa l'alumne per fer efectiva la proposta: a nivell grupal i/o individual</p> <p>Conversar i compartir la proposta educativa elaborada amb la família i amb l'alumne: possibilitats d'aquesta oferta, elements i arguments a favor i en contra dels diferents aspectes que configuren la proposta.</p> <p>Compartir entre els professionals que interactuen amb l'aprenent disponibilitat i interès per ajudar-lo a aprendre i expectatives positives respecte els aprenentatges/competències a desenvolupar.</p> <p>Definint i planificant les condicions que permetran atenuar i/o esviar els suports planificats</p> <p>Proposant, si es el cas, processos d'assessorament i/o formació en els professionals.</p> <p>Proposant, si es el cas processos, d'acompanyament a la família</p> <p>Documentant narrativament el treball desplegat</p>	<p>Organització del procés d'intervenció i de la participació dels diferents agents educatius que intervien</p> <p>Com s'executa la resposta dissenyada?.</p> <p>Articulant les actuacions dels diferents professionals</p> <p>Sostenint la regularitat de les trobades entre els agents implicats en la resposta.</p> <p>Disposant del temps i espais necessaris que sostinguin la reflexió col·legiada.</p> <p>Establint un seguiment de la resposta que permeti ajustar-la a les condicions canviants de la situació i els contextos: segons el ritme que requereixi el cas</p> <p>Identificant condicions o aspectes facilitadors per tal que el desenvolupament del pla resulti favorable</p> <p>Identificant les actuacions per tal d'ajustar el desenvolupament del pla davant la possibilitat de resistència al canvi o manca de cohesió de l'equip professional en la seva execució</p> <p>Documentant narrativament el treball desplegat</p>
<p>Generant les condicions de l'avaluació com a dispositiu d'indagació</p>			<p>Documentant narrativament el treball desplegat</p>

3. Les etapes del procés d'avaluació

3.1. Coproduir la demanda

Figura 7



Tot i que en moltes ocasions les demandes d'avaluació estan prou elaborades pels professionals i/o els equips que les formulen, sovint **l'impacte que poden tenir els esdeveniments de la pràctica educativa i institucional en la vida del centre comporta que les demandes portin el segell de la pressa**. Ens podem trobar amb demandes poc elaborades o poc socialitzades per l'equip. Sovint les demandes tenen l'empremta de la queixa, del reconeixement, de l'exigència, etc. La majoria d'aquestes demandes poc elaborades tenen un denominador comú: no hi ha cap mena de pregunta sobre la pròpia posició respecte a la situació o esdeveniment que la causa. En qualsevol cas, cal pensar

Lectura recomanada

J. Bonals Pica, À. González Giménez (2011). La demanda de evaluación psicopedagógica. A: M. Sánchez Cano, J. Bonals Pica (2011). *La evaluación psicopedagógica*, pàg. 23-44. Barcelona: Graó.

que, independentment de la tipologia o modalitat de presentació, la demanda ha de poder ser reflexionada i compartida, ja que és el punt de partida i motor de l'avaluació i de la intervenció psicopedagògica, i això hi atorga una funció nuclear en el procés.

En efecte, darrere de la demanda afloren emocions, actituds, posicionaments, creences. Hi podem intuir angoixa, implicació, abdicació, impotència, confiança... I en funció de com es posicioni qui rep la demanda es podran generar condicions perquè plegats es pugui transformar si efectivament ens trobem davant d'una demanda que requereix més temps per a ser elaborada i compartida.

Ens movem, doncs, entre dos pols: demandes que es poden situar en la perspectiva de **cercar solucions directes i definitives a problemes** o bé en la perspectiva d'**elaborar respostes a qüestions plantejades**, i és aquest segon paradigma el que afavoreix un canvi que troba les seves arrels en la indagació i el treball cooperatiu.

Per això, **si els que reben una demanda poc elaborada o imperativa se situen en una perspectiva més reflexiva, introdueixen la possibilitat, per als que la formulen, de poder pensar-la i redefinir-la (si escau) en el marc d'un treball de col·laboració, col·legiat i participatiu: un treball en comú.**

En efecte, en el paradigma problema-solució sovint no hi ha un temps per a elaborar la demanda de manera col·lectiva atès que de l'equip i es poden produir respostes precipitades. Aquí cal **un temps de transformació** per a passar a una demanda que interrogui sobre la pròpia experiència dels que demanen, respecte al que demanen, on es pugui **crear un espai de confiança** que permeti desplegar la problemàtica i/o l'interès que genera la possibilitat d'iniciar un procés d'avaluació psicopedagògica en què sigui possible que els diferents professionals implicats es puguin preguntar tant per les causes que motiven la demanda com per les conseqüències explícites i implícites que comporta, i puguin i pensar-hi. La funció d'una escolta atenta, per part de qui rep la demanda, a la inquietud de qui l'expressa és crucial.

Convé recordar que el nostre saber i els nostres actes incideixen en la vida de les persones i, en aquest sentit, quan responem a les demandes, escollim què volem fer amb el que ens demanen. La resposta a la demanda determina una intervenció, i una intervenció sempre té conseqüències. Per això cal elaborar-la col·laborativament.

Reflexió

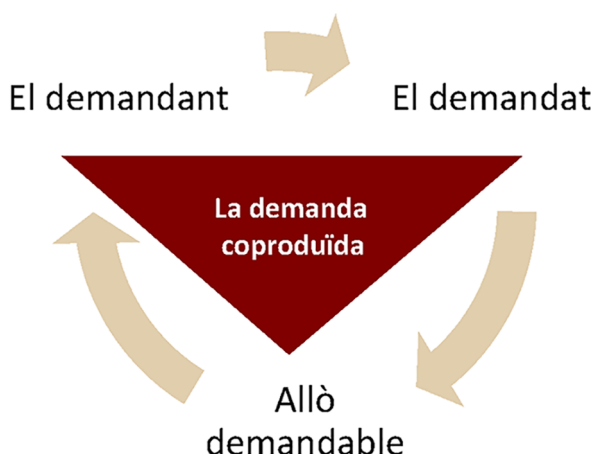
«Si entenem la demanda com a indicador de diferents realitats subjectives i com a creadora d'un context de col·laboració (Oliván, M., Marrodán, M., 1996), la conversa s'ha d'orientar en aquestes dues direccions. D'una banda, perquè en el marc d'un equip de treball no tothom percep de la mateixa manera la situació objecte de demanda que determina el tema de col·laboració: qui fa la demanda?, qui ha participat en la demanda?, de qui és realment la demanda?, què és el que es demana veritablement?, quin és la demanda implícita? Potser, en un primer moment, l'interès i la necessitat de fer-la no són compartits. A vegades, els motius que la justifiquen són diferents per a alguns participants (queixa, urgència, tramitar el malestar, confirmar les pròpies expectatives, etc.). D'una altra, no sempre és formulada de manera reflexiva. Definir una demanda conjuntament requereix condicions per a elaborar-la, especialment si inicialment no és una demanda de saber sinó una demanda imperativa que busca solucions ràpides i que és causada per la complexitat de la situació i la implicació emocional dels professionals que la fan». (Bolea i altres, 2017)

Si no és així, sempre es poden produir malentesos i entrebancs. Quan no es comparteix la demanda no s'hi val a preguntar-se *a posteriori*, quan els resultats són els que són, i no s'ajusten a les expectatives de qui demana i de qui respon aquesta demanda: com és que ens ha passat això?

3.1.1. Elements bàsics de la demanda

Existeixen diferents llocs en tot procés d'elaboració d'una demanda. Aquests llocs i les seves respectives relacions defineixen el vincle de la demanda.

Figura 8



Convé indagar quins són els diferents llocs i posicions que ocupen aquests elements dins de l'estructura relacional de la demanda, perquè esbrinar la funció de cadascun ens permetrà entendre així mateix com es poden organitzar els diferents intercanvis i relacions que organitzen i despleguen el procés que permet compartir una demanda.

És una relació que estableix un subjecte (**el demandat: qui rep/escolta la demanda**), amb altre/s subjecte/s (**el/s demandant/s: qui expressa la demanda**), al voltant d'uns referents sobre els quals conversen i treballen (**allò demandable: el contingut de la demanda**) en el marc simbòlic de la institució en què es troben.

Vegem en el resum que segueix cadascun d'aquests elements i algunes de les relacions que es poden establir entre aquests.

Elements nuclears de la demanda

- **Demandants:** des del punt de vista dels elements, un primer lloc a considerar es el (o els) dels demandants. De vegades s'entén que en impulsar una demanda es troben sota l'expertesa d'un altre professional en el qual es diposita un plus de saber i de saber fer que donarà una resposta immediata a la demanda. Es formula la demanda de manera passiva. Els demandants s'han d'autoritzar per a una posició activa: **consentint** a ocupar aquest lloc com a agents actius en la xarxa de relacions que estructura el procés d'elaborar i compartir la demanda. Amb l'expressió «demandant» s'assenyala i es destaca la posició activa de qui demana i s'implica en un procés d'avaluació.
- **Demandables:** tenim un segon component en l'estructura de relacions de la demanda, allò demandable com a referent del procés de col·laboració. El que triem com a demandable es converteixen en l'eix o tema organitzador del treball que permetrà posar en qüestió el saber que tenim sobre la nostra pràctica i sobre els nostres referents. Hem triat el terme demandable perquè destaca el caràcter dinàmic i emergent de la situació o cas sobre el qual es demana, ja que el que pot ser demanat i com abordar-ho es va definint i redefinint per la via de la conversa al llarg del procés de coproducció.
- **Demandat:** finalment, el darrer element bàsic que abordarem és el demandat. Com podem entreveure, apostem per una funció del demandat que s'allunya de la idea d'un professional que facilitaria una resposta immediata i unilateral (experta) per a afrontar i solucionar la demanda que li planteja el demandant o demandants. Més aviat considerem que el lloc del demandat és el d'oferir una escolta i una atenció a l'alteritat de l'equip de professionals que fa la demanda. En la demanda, si no de manera explícita, sí que sempre hi ha implícita una preocupació que vol ser comunicada pel demandant i convé escoltar-la i ajudar a fer que sigui explicitada. Cal entendre la posició del demandat com un lloc que pot provocar l'elaboració d'un saber col·lectiu en el procés de compartir la demanda.

Demanda compartida

En la dialèctica entre demandants i demandat al voltant d'allò demandable i que plegats han definit com una demanda compartida s'ha produït una elaboració de saber de la qual el conjunt (demandat i demandants) pot apropiarse i fer ús, atès que ha estat el conjunt el que ha treballat i elaborat el producte. Aquest punt és crucial perquè situa el demandat en la doble funció de promoure el saber i de contribuir a produir-lo, ja que també consent a posar-se a treballar com els demandants.

3.1.2. Coproducció de la demanda

Si partim del moment inaugural en què un professional/equip proposa i demana una avaluació trobem que hi ha un primer temps en el qual quelcom de la seva pràctica cospa l'atenció: les dificultats de convivència que planteja un alumne o bé les dificultats de cohesió d'un grup concret, les necessitats educatives dels alumnes, la millora de la dinàmica i l'ambient de l'aula, situacions de conflicte al pati i/o al menjador, millorar o innovar el projecte de convivència, el tractament del treball amb altres serveis (serveis socials, salut mental, etc.), repensar el treball dins de la comissió d'atenció a la diversitat, la qüestió de l'autoritat amb els adolescents, etc. És el moment de veure què està passant respecte a la seva pràctica. Si els professionals es donen el temps i l'oportunitat d'aturar-se i reflexionar es produeix una primera interpretació de l'equip: **en localitzar el punt d'interès o dificultat es pot identificar quelcom de l'ordre de la divisió entre el que sabem, volem i fem i el que ens retorna des de la mateixa pràctica en forma d'un sentiment per a millorar-la, o la percepció de quelcom que ens falta perquè no s'adequa a les expectatives, que no s'ajusta al nostre saber, saber fer i saber estar.**

La reflexió i l'elaboració emergeixen com una necessitat lògica inherent al procés d'un equip de professionals que es dona l'oportunitat d'interrogar-se i indagar sobre la seva pràctica. És a partir d'aquest punt que podem apuntar que el que suscita l'interès i la demanda d'una avaluació psicopedagògica té molt

a veure amb un procés de reflexió i res a veure amb una prescripció o un imperatiu. Implica un interrogant de qui ens demana col·laboració sobre la seva pròpia posició respecte al contingut de la seva demanda.

Per a tractar les demandes de manera reflexiva i cooperativa és necessari crear un espai de confiança en què es puguin analitzar les causes i els efectes que genera el cas o la situació susceptible d'avaluació, i reflexionar-hi, en què sigui possible que els professionals es preguntin i pensin sobre els motius i les conseqüències explícites i implícites de la seva demanda. En què sigui possible pensar l'avaluació com un procés atent a la diversitat i l'alteritat que presenta el cas, perquè l'avaluació no s'ha d'entendre com un procés uniforme, igual per a tothom, sinó com una activitat diversificable.

En la demanda comença el procés per a desplegar el procés d'avaluació psicopedagògica i, treballant-la cooperativament, es pot produir una resposta que faci innecessari dur-la a terme. D'aquesta manera, en el treball sobre la mateixa demanda podem trobar-nos amb l'efecte que el procés ha conclòs. La demanda és el pas previ a la posada en marxa de l'avaluació i això fa que, el temps per a definir-la i compartir-la sigui l'avantsala per a arribar a decidir si la posen en marxa o no.

Característiques bàsiques per a coproduir la demanda

- S'ha de **renunciar a cercar una manera «ideal» de presentar una demanda**, atès que hi ha una gran diversitat de maneres d'elaborar-la i presentar-la.
- La demanda permet objectivar situacions en les quals predominen elements subjectius que dificulten la resposta; permet, per tant, desprendre's d'apreciacions personals. La demanda **regula** l'angoixa i el malestar que la motiva i comporta un compromís.
- La demanda permet **posar fi a la urgència** i focalitzar el que veritablement és important. Permet aturar-se a pensar, no des de la impulsivitat ni des de l'acció-reacció, sinó des de la reflexió pausada sobre qüestions que preocupen.
- És recomanable que la demanda es faci per **escrit**. L'escriptura ajuda a clarificar i concretar la preocupació, i si des d'aquesta reflexió ja es demanen aspectes positius de l'alumne, aquesta demanda ajudarà a **transformar la representació** que el docent té de l'alumne, es visualitzaran les oportunitats i es generaran expectatives més positives. Quan s'escriu es col·loquen fora d'un mateix els pensaments, les idees i els sentiments.
- Alhora esdevé una eina de treball, generadora d'una **conversa** que porta a formular-se interrogants, qüestions amb aspectes sobre els quals s'hi ha transitat superficialment i cal pouar en la seva profunditat, conversa que porta a trencar prejudicis, idees preestablertes que limiten la mirada. Conversa que ha de potenciar la capacitat reflexiva sobre la mateixa pràctica i ha de generar unes disposicions mentals per a afrontar-la i augmentar així les possibilitats d'actuar de manera més apropiada.
- En aquest context, el full de demanda és una eina per a promoure la conversa⁶ que ens ha d'ajudar a **coproduir la demanda de manera cooperativa**.
- Permet **triangular**, no es tracta d'abocar en l'altre la preocupació, es tracta d'**enraonar**, de parlar introduint el matís de la raó i l'escolta de l'altre. Entre tu i jo deliberem i intentem arribar a respostes de manera constructiva. I en aquesta construcció de la resposta el full de demanda trenca la dualitat, facilita la flexibilitat i defuig el dogmatisme.

⁽⁶⁾En termes generals, les demandes d'intervenció adreçades al psicopedagog/orientador es concreten per mitjà d'un full protocol·litzat (de demanda) amb les dades pertinents per a valorar la idoneïtat i les característiques de l'alumne per a qui se sol·licita atenció psicopedagògica. Tot i que hi ha diversos models de «fulls de registre de la demanda», ens inclinem a proposar —independentment del model que es pugui adoptar— que aquest full inclogui tres grans apartats:

- Un primer apartat que sintetitzi el recull de la demanda: (a) diferenciar el motiu explícit del latent; (b) explicitar el contingut (què es demana); (c) qui la formula i com ho fa; (d) el context en què es fa (passadís, classe, etc.).
- Un segon apartat que sintetitzi el procés de negociació seguit per a reflexionar i elaborar una demanda compartida.
- Un tercer apartat que expliciti la demanda conjunta.

3.1.3. La dialèctica vulnerabilitat–protecció en la coproducció de la demanda

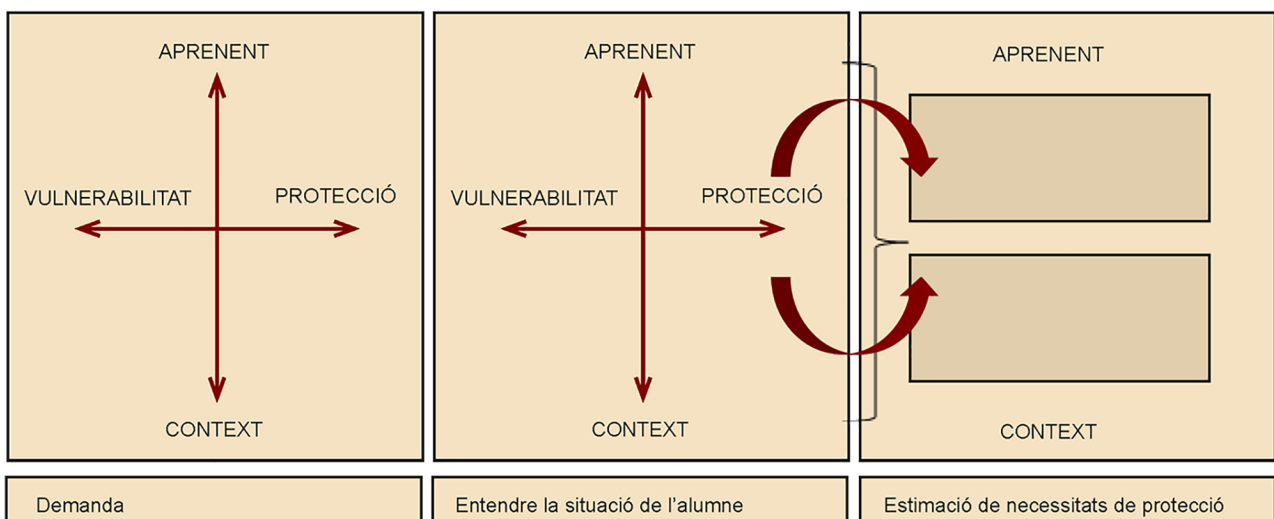
La dialèctica vulnerabilitat–protecció ens ajuda a situar-nos per a construir una perspectiva comuna.

Es tracta d'una primera aproximació a l'anàlisi de la demanda que caldrà coproduir de manera conjunta amb els agents implicats. Aquesta primera anàlisi ajuda a entendre la situació abans de començar la segona fase (indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció).

Quan es comença el procés amb la demanda ja es disposa d'informació rellevant sobre l'alumne, sobre l'entorn en què es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge, sobre la família, etc. Es poden inferir diferents processos de protecció i vulnerabilitat de l'alumne i del context que incideixen de manera directa en el seu desenvolupament i aprenentatge, tant des del punt de vista de la història de les relacions alumne-escola-família, com des de la perspectiva de la situació actual.

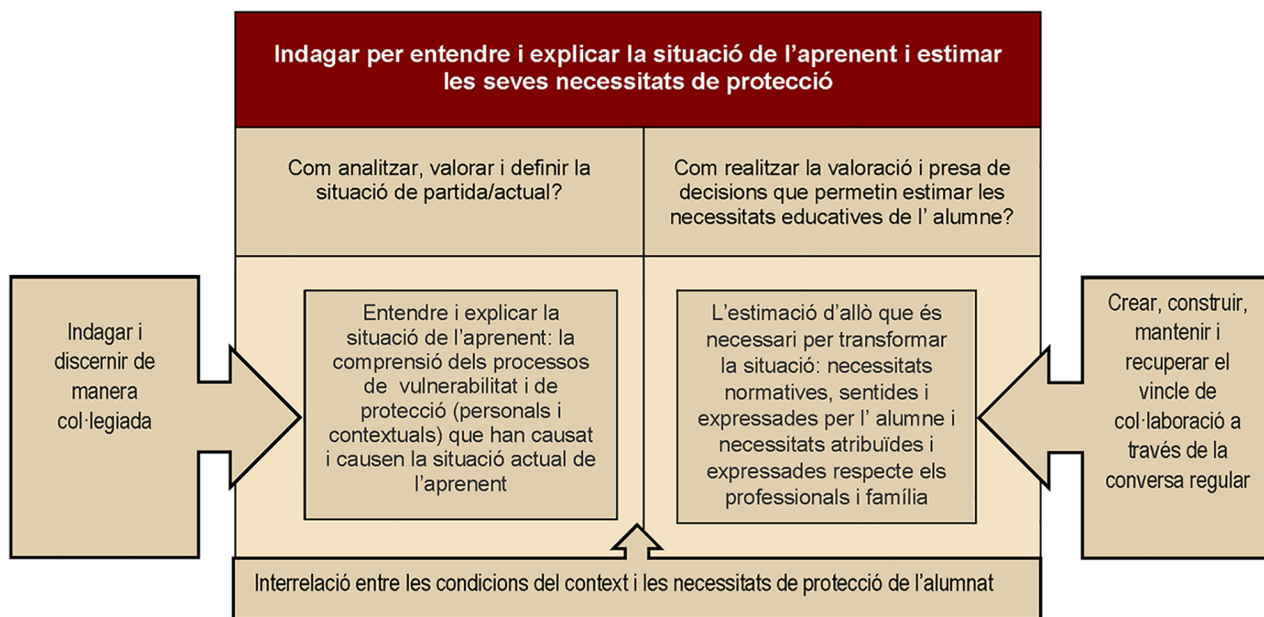
Sobre la base del resultat obtingut fruit de la dialèctica entre els processos de protecció i de vulnerabilitat es poden identificar quines actuacions (accions, procediments, instruments, etc.) cal impulsar per a promoure una definició col·legiada de la situació. I, a partir d'aquest treball, reconsiderar si escau el sentit i la funció del mateix procés d'avaluació. És el punt de partida en la dialèctica vulnerabilitat–protecció del procés d'avaluació.

Figura 9



3.2. Indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció

Figura 10



Mitjançant diferents eines i estratègies d'obtenció d'informació (observacions, entrevistes, etc.) es possibilitarà arribar a elaborar un coneixement de la situació de l'alumne en interacció amb els contextos en què participa⁷. Certament, el coneixement de les característiques personals i contextuals és la base sobre la qual es podrà fer una anàlisi de les variables i els processos que han determinat la situació actual de l'alumne. És la plataforma sobre la qual definir el que necessita l'aprenent per a impulsar-ne l'aprenentatge i protegir-lo.

⁽⁷⁾En el present eix es presta més atenció al procés d'elaboració del coneixement i en el següent eix es tracta amb més detall el tema de les eines i estratègies d'obtenció d'informació.

En efecte, s'ha d'impulsar un procés d'**obtenció d'informació sobre tots els àmbits susceptibles de valoració** (de caràcter personal, educatiu, familiar i social) que **aportin coneixement rellevant sobre els processos de protecció i vulnerabilitat de caràcter personal i contextual** implicats en el desenvolupament i l'aprenentatge que mostra alumne.

Per a obtenir la informació i el coneixement rellevant sobre la situació cal indagar sobre...

- La informació i la documentació recollida de caràcter educatiu, social i mèdic a l'abast sobre l'alumne.
- L'oferta educativa prestada fins al moment des del context: analitzar i valorar les propostes educatives i les ajudes curriculars i organitzatives que ha rebut i que rep l'aprenent, i també els seus efectes (continguts, metodologia, avaluació, etc.).
- Les expectatives, la disponibilitat i l'interès dels professionals que han interactuat i interactuen amb l'aprenent respecte a la situació escolar, familiar i social de l'alumne.
- Els interessos personals de l'aprenent.

- La percepció i la interpretació de l'aprenent i de la seva família respecte dels ajuts i suports que se'ls han aplicat i se'ls apliquen.
- Les competències curriculars i dels processos i estratègies singulars que posa en joc l'alumne per a apropiat-se dels continguts d'aprenentatge, i també les dificultats que mostra per a fer-ho.

Un cop definida la situació, les seves causes i, sobretot, les conseqüències en l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumne, cal un procés de valoració que fonamentarà la **presa de decisions col·legiades per a estimar i formular les necessitats educatives de l'alumne —en termes de protecció personal i contextual—** a les qual caldrà respondre (en la fase següent) mitjançant una proposta d'intervenció: el pla d'actuació.

La valoració i la presa de decisions per a estimar les necessitats educatives es fa...

- Ordenant els materials i compartint els coneixements obtinguts entre els professionals i facilitats per l'alumne i per la seva família.
- Analitzant i interpretant les informacions i els coneixements obtinguts per a poder elaborar un judici de valor sobre la situació avaluada.
- Prenent decisions col·legiades d'acord amb la valoració feta: estimació i definició de les necessitats i demandes de l'alumne en termes de protecció personal i contextual que convé promoure i instaurar mitjançant un pla d'actuació (següent fase del procés).
- Aportant suport documental.
- Comunicant les decisions.

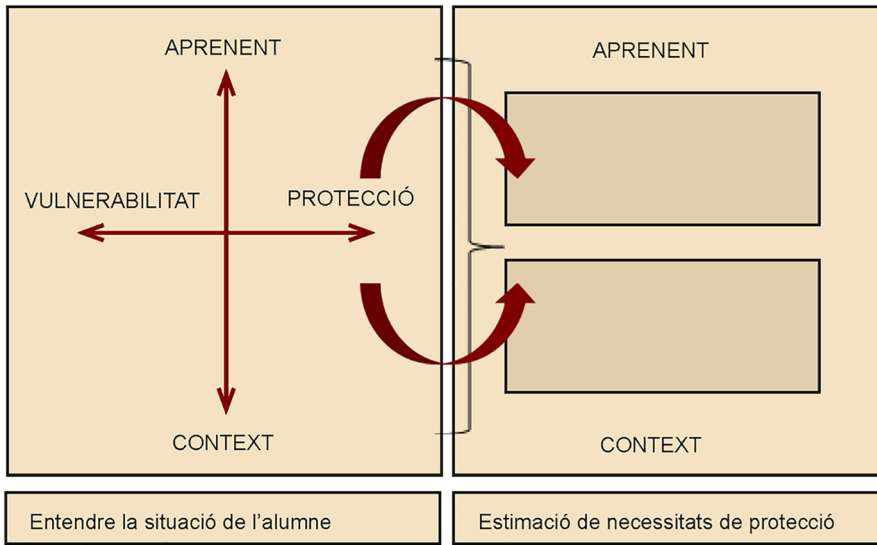
3.2.1. La dialèctica vulnerabilitat–protecció en la segona etapa del procés d'avaluació (indagar per a entendre i explicar la situació de l'aprenent i estimar-ne les necessitats de protecció)

La indagació duta a terme, un cop recollida i analitzada la informació que s'ha considerat rellevant, genera el coneixement que permet entendre i explicar la situació actual de l'alumne en el context. Aquest coneixement es pot organitzar a partir dels processos de vulnerabilitat i de protecció personals i contextuais seguint el mateix esquema que s'ha utilitzat en l'etapa anterior i generant les condicions per a definir les necessitats de l'alumne, atès que un cop explicada la situació, les seves causes i, sobretot, les conseqüències en l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne, s'està en condicions de prendre decisions col·legiades per a definir les necessitats de l'infant i respondre-hi.

Hipòtesi

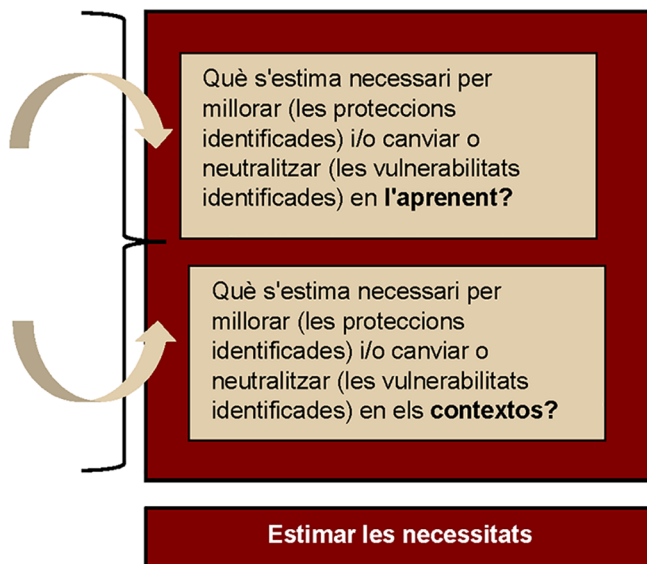
El constructe *hipòtesi* sovint està present en nombrosos models d'avaluació. És convenient fer una reflexió sobre la funció de les hipòtesis en el procés d'avaluació, ja que en l'enfocament que hem adoptat en el model d'avaluació i intervenció que proposem no estem parlant estrictament d'hipòtesis. Sovint s'acostuma a situar la hipòtesi de treball en aquesta fase del procés que ara tractem. Cal atorgar a la hipòtesis de treball el seu valor crucial en aquesta fase del procés, ja que un cop recollides i contrastades totes les perspectives per la via de la conversa es pot construir un coneixement compartit que fonamenti l'elaboració d'una hipòtesi comuna. I no és el mateix treballar disposant d'una hipòtesi que sense tenir-la. Només sobre la base d'una hipòtesi es possible elaborar un pla d'actuació. La hipòtesi orienta, permet destriar les eines que s'hauran d'utilitzar i pauta les actuacions que permetran verificar-la o desestimar-la i formular-ne de noves. Certament, les informacions recollides mitjançant la demanda, les entrevistes, les reunions, la documentació consultada, etc. són les que permeten començar a formular les primeres hipòtesis de treball, introduir alguns canvis (per mitjà d'orientacions compartides) i iniciar la presa de decisions quant a actuacions que cal dur a terme per tal d'anar desenvolupant el procés d'avaluació psicopedagògica. No obstant això, a partir de la hipòtesi sorgeixen nous interrogants, s'introdueixen matisos, emergeixen contradiccions, s'amplien aspectes i es clarifiquen significats. I es comença a pensar en les possibles causes que provoquen les dificultats. Cal dir que si indaguem de manera permanent no deixem de fer hipòtesis de treball durant tot el procés, ja que no podem deixar de fer-nos preguntes. És la indagació la que genera hipòtesis. I indaguem en totes i cadascuna de les fases del procés d'avaluació. En la concepció que estem **proposant l'estimació i la formulació de necessitats constitueixen la hipòtesi de treball**. El concepte d'estimació en la seva vessant qualitativa implica una valoració o apreciació fins i tot si les informacions recopilades no són exactes o són incompletes.

Figura 11



Cal decidir que és el que s'estima necessari en l'alumne i en el context per tal de protegir la seva capacitat d'aprendre i enfrontar els riscos i així atenuar-los i/o transformar-los. S'ha d'indagar i definir què es necessita millorar, optimitzar i/o canviar en el context per a promoure la capacitat d'aprendre i què necessita i demana (necessitat sentida i expressada) l'alumne per a encarar tant les dificultats com l'aprenentatge de manera responsable.

Figura 12



Cal insistir que la definició de les necessitats s'elabora en continuïtat i amb cohesió amb les produccions fetes en les anteriors etapes del procés sobre la base de la dialèctica vulnerabilitat-protecció. Es tracta, doncs, d'establir relacions significatives amb les respostes donades sobre la coproducció de la demanda i sobre el procés d'indagació per a explicar i entendre la situació actual de l'alumne en els contextos en els quals participa.

En aquest plantejament, s'emfatitzen les característiques i els processos relacionats amb l'alumne que són protectors de la capacitat d'aprendre. És important tenir cura que tant la identificació de les necessitats com el disseny de la resposta educativa no s'inspirin exclusivament en les dificultats de l'alumne.

Les decisions no s'han de prendre considerant les fragilitats de l'alumne només com el nord al qual dirigir l'atenció, sinó que també convé considerar com a referent les seves possibilitats, ja que, si bé és cert que l'alumne mostra respostes no ajustades a les situacions d'aprenentatge, no és menys cert que també en mostra i en pot mostrar altres d'adaptatives.

Un enfocament com aquest deixa de banda el fet de centrar-se bàsicament en els aspectes conflictius i/o deficitaris, i desplaça l'epicentre de l'atenció dels riscos als recursos de protecció que té i/o que pot construir l'alumne per a enfrontar les dificultats i les adversitats presents en els esdeveniments de la seva vida escolar. Sovint, centrar el focus d'atenció en els punts febles o en les limitacions (per a corregir-les o eliminar-les sense tenir present la lògica que les determina), no permet veure les possibilitats, no permet constatar l'existència dels punts forts de l'alumne. En canvi, si s'aprofiten els recursos de l'alumne es disposa de millors oportunitats per a transformar les limitacions. En aquest sentit, s'han de poder formular i concretar les necessitats i demandes en termes d'optimització dels processos de protecció i de minimització dels processos de vulnerabilitat:

Taula 3. Optimització dels processos de protecció i minimització dels processos de vulnerabilitat

Optimització	Minimització
Identificant i potenciant els recursos personals de la capacitat de regulació de l'aprenentatge: cercant allò de positiu que ja hi ha present en l'alumne, explicitar-ho, reforçar-ho i potenciar-ho. Són les fortaleces de l'alumne (processos de protecció personal).	Identificant en la pràctica educativa dels professionals els aspectes que són obstacle per a la millora de l'aprenentatge i que contribuïen a fixar les dificultats de l'alumne.
Optimitzant els aspectes presents en la pràctica educativa dels professionals que ja estan contribuint a la millora de l'aprenentatge i la convivència. Enfortint els processos de protecció de l'entorn.	Desplegant accions que mitiguin els processos de risc de l'entorn: definint els aspectes que s'han d'introduir i/o modificar en la pràctica educativa per a contribuir a la millora de l'aprenentatge de l'alumne.

Aquest raonament porta directament a la necessitat de saber com cercar les condicions educatives més adients per a adonar-se dels recursos de l'alumne i fer-los emergir en el procés educatiu. I si aquests recursos no hi són, generar les condicions per tal que l'alumne els construeixi partint de les seves possibilitats i interessos.

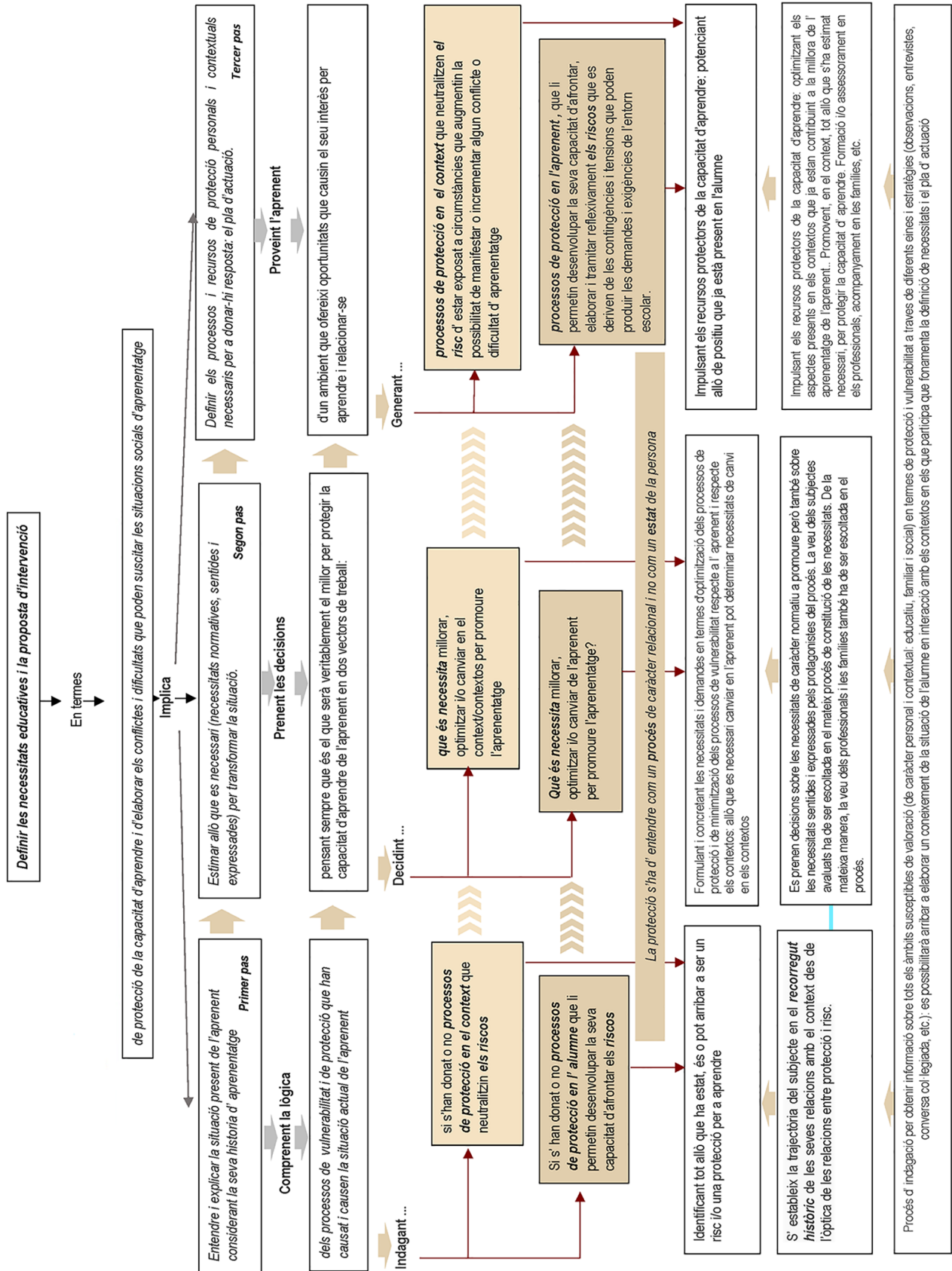
En el gràfic següent es mostra la seqüència del procés d'aquesta segona fase. Inclou una tercera dimensió relacionada amb la definició dels processos i recursos de protecció que permeten donar resposta a les necessitats estimades i que no hem tractat encara, perquè, de fet, és una dimensió vinculada a la fase següent del procés d'avaluació.

El gràfic ens permet establir un pont entre aquestes dues fases del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica:

- entendre la situació de l'aprenent: explicar causes i circumstàncies i estimar-ne les necessitats de protecció, i
- elaborar una proposta d'intervenció que permeti concretar-les (necessitats) en la pràctica educativa.

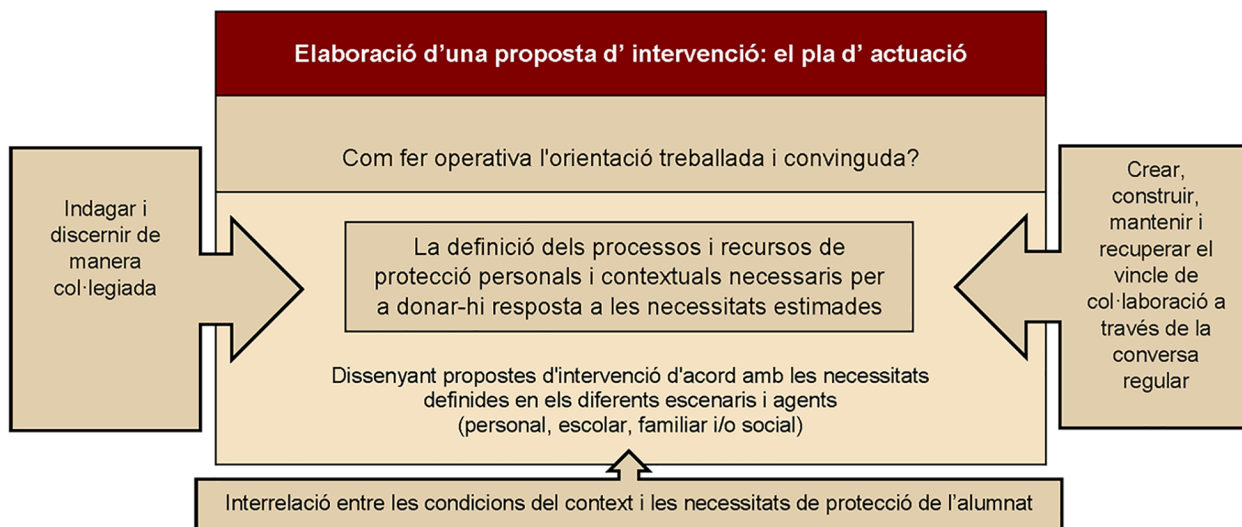
En el següent apartat tractem amb més detall la proposta d'intervenció.

Figura 13



3.3. Elaboració d'una proposta d'intervenció: el pla d'actuació

Figura 14



Atès el temps per a comprendre la lògica que hi ha implícita en la demanda i un cop fetes les intervencions que permeten entendre la situació de l'alumne és necessari un temps per a **integrar** la informació i elaborar una **representació** més fonamentada de l'alumne i de les seves potencialitats, a més de constatar la disposició del professorat i del centre per a procedir a fer tant l'estimació de necessitats com l'activació dels mecanismes d'ajuda i acompanyament que permetin **ajustar** la resposta educativa (dialèctica aprenent-contextos). Aquesta visió processual es fonamenta en la conversa permanent dels professionals que possibilita l'«**entendre per a poder atendre**».

És el moment de dissenyar i definir un pla d'actuació col·legiat que promogui la màxima protecció possible de la capacitat d'aprendre en l'aprenent proposant orientacions per a la millora de la resposta educativa.

Les propostes que es plantegin han de permetre fonamentar les decisions respecte a **la manera de tractar** l'aprenent (relació i comunicació), **les actuacions i ajudes educatives facilitadores d'un clima positiu** per a l'aprenentatge (metodologies i organització), i **els suports** que pot necessitar l'alumne per a desenvolupar les seves capacitats mitjançant una oferta diversificada de modes de presentació, recepció, organització i expressió dels aprenentatges i del coneixement (currículum).

És important tenir present la **dimensió global** de la persona i posar en relleu totes les seves dimensions, cognitives, afectives i relacionals per a protegir la seva capacitat d'aprendre.

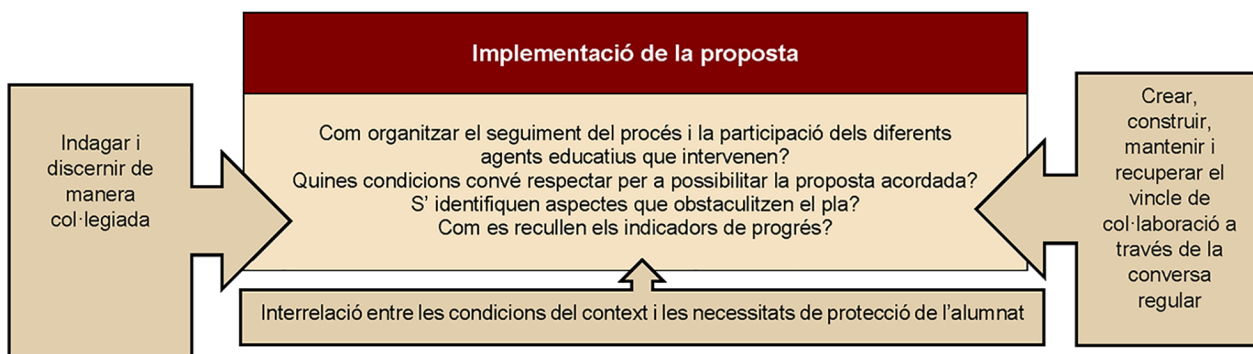
Algunes actuacions/decisions significatives per a concretar la proposta educativa, curricular i organitzativa

- Propiciar a l'aprenent un lloc de valor a l'escola i els mitjans perquè pugui ocupar-lo.
- Definir les competències curriculars i els processos per a apropiari-se de les que es volen assolir: personalització de l'aprenentatge amb relació a què, com, i quan ensenyar i avaluar.
- Articular la proposta educativa i curricular amb els interessos i expectatives de l'alumne.
- Decidir els materials, espais i suports personals i tècnics que necessita l'alumne per a fer efectiva la proposta: en l'àmbit grupal i/o individual.
- Conversar i compartir la proposta educativa elaborada amb la família i amb l'alumne: possibilitats d'aquesta oferta, elements i arguments a favor i en contra dels diferents aspectes que configuren la proposta.
- Compartir entre els professionals que interactuen amb l'aprenent disponibilitat i interès per a ajudar-lo a aprendre i expectatives positives respecte als aprenentatges/competències que ha de desenvolupar.
- Definir i planificar les condicions que permetran atenuar i/o esvair els suports planificats.
- Proposar, si és el cas, processos d'assessorament i/o formació per als professionals.
- Proposar, si és el cas, processos d'acompanyament a la família.
- Documentar narrativament el treball de reflexió i elaboració.

Cal tenir molt present en el moment d'encarar l'elaboració del pla la valoració de la seva viabilitat i sostenibilitat d'acord amb els límits que la realitat del cas imposa, en funció del temps que requereix el seu desplegament i el seu grau de dificultat; la complexitat que pot generar el nombre de variables implicades requereix valorar si el treball continuat i regular pot ser sostenible. En aquest sentit, cal no confondre la globalitat i complexitat de variables i factors implicats en els canvis proposats amb la simultaneïtat del seu abordatge. No és possible abordar-ho tot simultàniament.

3.4. Implementació de la proposta

Figura 15



En aquesta fase d'implementació les decisions es transformen en actuacions, cosa que implica posar en marxa el previst prestant atenció al seu desenvolupament i seguiment. S'actua seguint el pla d'intervenció a partir d'una proposta d'organització de les actuacions.

Taula 4. Algunes actuacions/decisions significatives per a executar la resposta dissenyada

Articulant les actuacions dels diferents professionals	
Sostenint la regularitat de les trobades entre els agents implicats en la resposta	
Disposant del temps i espais necessaris que sostinguin la reflexió col·legiada	
Ajustant la resposta a les condicions canviants de la situació i els contextos	
Prestant atenció...	en interacció amb...
...als efectes dels ajuts i suports dispensats a l'alumne...	... la percepció de l'aprenent respecte als ajuts i mesures que se li apliquen
... a la disponibilitat i expectatives dels professionals...	...la disponibilitat, expectatives i interessos de l'aprenent
... a les dinàmiques d'aprenentatge en els grups en els quals participa l'aprenent...	... el sentiment de pertinença i la participació de l'aprenent en la dinàmica d'aprenentatge grupal
Identificant condicions o aspectes facilitadors per tal que el desenvolupament del pla resulti favorable	
Identificant les actuacions per tal d'ajustar el desenvolupament del pla davant de la possibilitat de resistència al canvi o manca de cohesió de l'equip professional en la seva execució	
Documentant narrativament el treball de reflexió i elaboració durant el desenvolupament del pla	

3.5. Seguiment i valoració del procés d'avaluació i intervenció

Figura 16



L'avaluació fa referència a la valoració i l'anàlisi de les actuacions fetes en el procés d'avaluació i intervenció. En aquesta fase responen a la pregunta: «¿Què hem assolit?». L'avaluació és un procés de reflexió i indagació que ens permet **identificar la distància entre la «situació d'arribada» i la «situació de partida»** que ens permetrà explicar i valorar els efectes de les actuacions i, si és el cas, poder fer els ajustos i les adaptacions necessaris.

En efecte, és del tot necessari revisar i avaluar tant el procés desenvolupat com els efectes que s'han produït mitjançant la implementació de les actuacions acordades col·legiadament.

Hem de pensar que el pla d'actuació dissenyat és bàsicament una proposta i el que és realment rellevant és la manera com s'acaba concretant a les aules com una experiència compartida entre els alumnes, els docents i altres professionals. **S'ha d'indagar com ha estat el procés fent-nos càrrec de les conseqüències.** Això només ho podem fer posant en joc la capacitat d'analitzar la mateixa pràctica de l'avaluació i intervenció psicopedagògica i educativa. Per això l'avaluació no és un fi en si mateixa sinó un vehicle per a millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aprenent.

De fet, el seguiment i la valoració és quelcom consubstancial a l'avaluació. El seguiment és una fase essencial perquè permet regular, repensar i confirmar si les decisions i actuacions planificades s'ajusten a la resposta i a les necessitats de l'alumnat, al mateix temps que permet continuar el procés d'avaluació psicopedagògica, ja que s'obtenen noves dades que poden portar a establir noves hipòtesis o generar noves respostes que poden comportar la revisió de les actuacions curriculars, organitzatives i docents prèviament dissenyades.

Es constitueix, d'aquesta manera, en el mecanisme regulador de la intervenció psicopedagògica que facilita als professionals involucrats en el cas la revisió i la millora tant del procés educatiu de l'alumne com de la pràctica educativa dels docents.

Convé proposar indicadors i mecanismes de treball per tal que aquest seguiment es pugui fer. No hem d'oblidar que tot el que es planifica no té una traducció concreta i immediata en la pràctica, i per aquesta raó és força important treballar de manera regular en el marc de l'equip docent responsable d'ensenyar el grup d'alumnes del qual forma part l'alumne.

Les reflexions que s'han fet en aquesta tercera dimensió relacionada amb les etapes del procés d'avaluació s'han caracteritzat per una aproximació global als diferents aspectes clau que defineixen cadascuna de les fases estudiades. En la dimensió que tot seguit encetem centrem l'atenció en els factors i variables que concorren en les dinàmiques de cadascuna de les fases que acabem d'estudiar. De fet, estem avançant en la concreció d'**un model d'avaluació que considera de manera integrada la interacció entre l'aprenent i els contextos en els quals aprèn i es desenvolupa.** Per a avançar efectivament en l'explicació d'aquesta perspectiva integrada cal identificar els factors i variables que inter-

venen en la configuració de les condicions personals i contextuals presents en les pràctiques d'avaluació i intervenció psicopedagògica que es despleguen en les institucions educatives.

Algunes actuacions/decisions significatives per a concretar el procés de seguiment i valoració

- Valorant el procés de treball seguit en el desenvolupament de la proposta d'actuació acordada
- Components de la fase d'avaluació
 - Indicadors d'avaluació (què s'avalua?)
 - Moments de l'avaluació (quan s'avalua?): inicial, formativa o de procés, final i de retroalimentació
 - Agents de l'avaluació (qui avalua?)
 - Eines d'avaluació: qüestionaris, reflexió conjunta (com s'avalua?)
- Proposant canvis d'acord amb les dificultats sorgides i/o noves situacions i necessitats detectades durant el procés
- Valorant la continuïtat del procés a partir de processos d'intervenció alternatius, si escau, o bé donant per acabat el procés.
- Documentant narrativament el treball de reflexió i elaboració durant el seguiment i la valoració del pla.

4. Els contextos de participació: àmbits i variables

Un principi clau en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica és elaborar un coneixement col·legiat interrelacionant les condicions del context i les necessitats de protecció de l'alumnat. Amb el risc de ser reiteratius hem d'insistir que cal entendre la relació tan estreta que hi ha entre els esdeveniments que tenen lloc en els diferents entorns de vida de l'alumne i el seu aprenentatge.

El procés d'avaluació s'edifica sobre la interacció entre les característiques de l'alumnat i els contextos en què es desenvolupa i aprèn i sobre el fet de possibilitar prendre decisions amb relació a l'aprenent en tots i cadascun dels contextos.

En l'apartat anterior hem tractat les etapes del procés d'avaluació. És innegable que en cadascuna d'aquestes etapes es produeixen relacions entre el subjecte i els seus contextos de vida. Tot i això, no hem aprofundit en totes les variables i dimensions pròpies de cada context en què la vida de l'aprenent té lloc. Ara intentarem fer aportacions més relacionades amb les variables i dimensions dels diferents contextos.

Així doncs, en el que segueix es reflexiona sobre **els diferents àmbits, variables i interaccions dels contextos en els quals participa l'aprenent que poden ser útils per a orientar i desplegar el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica**. Ens poden ajudar a transformar les condicions de vida de l'alumnat protegint alhora la seva capacitat d'aprendre i el seu progrés en l'aprenentatge. Si tornem a fer esment de la influència dels entorns en el desenvolupament i l'aprenentatge dels nens i joves és per ressaltar la importància

⁽⁸⁾La perspectiva contextual i interactiva exposada no ens ha de fer pensar de cap manera que el que plantejem impliqui traslladar la responsabilitat de les persones (inclosos els aprenents) als factors i processos socioambientals (Barrón, 1996).

dels contextos en què l'alumne viu, juga i aprèn en la gènesi de processos de vulnerabilitat o de protecció enfront del risc que emergeixin dificultats⁸. Sens dubte tots tenen una influència directa en la pràctica educativa i d'avaluació.

En aquest sentit, aquests àmbits i les variables que els configuren s'han de tenir en compte en les diferents fases o etapes que estructurin i organitzin el procés d'avaluació que hem tractat en els anteriors apartats. Tenen entre si una relació d'interdependència permanent, alhora que són sistemes dinàmics que estan en constant moviment cap al canvi i la transformació i/o en els quals sempre estan presents forces i tendències contraposades que coexisteixen dins de la institució. Les variables més rellevants d'aquests àmbits, i també la interacció entre aquestes, poden incidir favorablement o desfavorablement en l'atenció de l'alumne. Un canvi en qualsevol d'aquests àmbits i variables pot produir modificacions més o menys importants en els altres. Tot i que l'aproximació que fem en cadascun dels àmbits no és exhaustiva i no s'aborden les variables que els configuren amb la profunditat que desitjaríem sí que es proporcionen els principals elements que cal considerar en el procés d'avaluació. Abordem tot seguit aquests cinc àmbits.

4.1. Àmbit institucional: projectes de centre, organització i clima social

Els processos d'ensenyament i d'aprenentatge susceptibles d'anàlisi, reflexió i avaluació tenen lloc en el context d'un centre educatiu.

Per tant, és important comprendre la interdependència que existeix en la vida d'un centre entre els aspectes més generals relacionats amb els projectes del centre i la seva organització, i els aspectes més concrets que es donen en l'àmbit de l'aula i que són fortament rellevants per a entendre la situació de l'alumne i respondre millor a les seves necessitats. Els acords sobre certs aspectes dels projectes generals i globals de centre incideixen sobre els elements més concrets que configuren les pràctiques educatives que tenen lloc a les aules.

Així, doncs, aspectes com el grau de participació del professorat en les decisions institucionals, el tipus d'estructura i de funcionament adoptat per al govern i gestió del centre, els recursos humans, etc. incideixen directament en el procés d'aprenentatge dels alumnes.

Sense pretendre ser exhaustius, trobem en els centres tres grans dimensions institucionals que incideixen en els processos de protecció i/o vulnerabilitat de la capacitat d'aprendre:

1) La línia pedagògica del centre

Reflexió

Abans ja ens hem referit a l'enorme complexitat que tenen les situacions educatives. És difícil fer una avaluació que abasti tots els esdeveniments que tenen lloc en un entorn escolar. Aquesta multiplicitat de factors incideix en la impossibilitat material i tècnica d'identificar, observar i enregistrar aquests factors amb precisió. D'altra banda, no tots els factors que intervenen tenen la mateixa importància a l'hora d'entendre i explicar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Un procés d'avaluació no pot abastar aquestes variables en la seva totalitat i per tant és necessari fer-ne una selecció. Ens interessa saber quins factors entre tots els que es conjuguen en el procés educatiu d'un alumne són els més rellevants perquè puguin construir-se un lloc de valor a l'escola. Per a saber on disposar el focus d'atenció es necessiten instruments conceptuals i metodològics que orientin el nostre treball i ens ajudin a optimitzar i millorar els processos educatius dels alumnes i dels grups en els quals estan inserits. En aquest sentit, l'elecció d'una o altra variable estarà en funció de la posició ètica i de la perspectiva conceptual de qui fa la selecció.

Lectura recomanada

G. Echeita, M. L. Galán, V. M. Rodríguez (1999). «Dimensions més rellevants per a efectuar l'anàlisi d'un centre educatiu amb vista a la integració escolar». A: *Necessitats educatives especials: definicions i respostes*. Barcelona: Editorial UOC.

Dimensió relacionada amb el grau d'acord de la comunitat educativa respecte de la filosofia i les línies pedagògiques del centre: **principis educatius i valors compartits** respecte a la funció social i socialitzadora de l'escola i les seves finalitats, les intencions educatives incloses i articulades entre els diferents projectes de centre i que es concreten en les actuacions i expectatives que els professionals expressen en les pràctiques educatives amb l'alumnat i les famílies.

En un procés d'avaluació és important saber si els projectes generals del centre del qual forma part l'aprenent que és objecte d'avaluació ofereixen el marc institucional que pot donar resposta a les necessitats de protecció de l'alumne o si, al contrari, estan alimentant processos de vulnerabilitat que intensifiquen el risc que emergeixen dificultats per aprendre.

2) L'estructura organitzativa

Dimensió relacionada amb les condicions organitzatives i de funcionament institucional coherent amb els projectes de centre i al servei dels interessos comuns. **L'organització ha de possibilitar un funcionament flexible i protector mitjançant la creació d'estructures que facin possible la convivència i l'aprenentatge.**

- Estructures de participació des de les quals els professionals, l'alumnat i les famílies puguin fer sentir la seva veu perquè les propostes educatives tinguin en compte els seus interessos, les seves expectatives i les seves necessitats d'aprenentatge.
- Generar i, sobretot, mantenir i sostenir les estructures organitzatives flexibles i dinàmiques.
- Promoure canals i formes de comunicació públiques entre les diverses estructures de l'organització perquè els agents educatius puguin treballar, conversar i resoldre els conflictes inherents a una pràctica social utilitzant les vies comunes socialment compartides.
- Un equip directiu amb un projecte compartit i amb el màxim suport dels equips docents que impulsa i dinamitza processos de canvi i millora al centre.
- Els processos de presa de decisions s'han de dissenyar pensant que han d'afavorir els acords i la transformació dels conflictes.
- Organització del temps i de l'espai social i educatiu de la institució de manera que es promogui la conversa, els acords, les deliberacions i el tractament del malestar institucional que generen els conflictes.

Variables més significatives

- La cohesió i l'acord dels diferents equips docents respecte a la manera d'articular el que és comú i el que és singular en el marc del grup classe.
- Relacionar i conjujar els diferents projectes de centre entre si (curricular, de convivència, tutorial, etc.) per tal d'oferir un marc de referència que faciliti una actuació coherent i compartida del conjunt de professionals que intervenen en el centre.

Les variables i indicadors comentats poden ajudar a identificar si les diferents dimensions de centre contribueixen a generar processos de protecció contextual i personal o bé alimenten processos de vulnerabilitat. Tota aproximació a la dimensió organitzativa ha de considerar la tensió que sempre existeix entre el formal i el real, entre el prescrit i la pràctica:

3) El clima social

Dimensió relacionada amb les relacions interpersonals que s'estableixen entre les diferents persones que formen els centres. La subjectivitat d'aquestes persones es posa en joc en les nombroses situacions que es donen en la vida escolar d'un centre. Sovint posen en joc més aspectes personals dels que en general pensen, atès que els sentiments que s'experimenten en les situacions de treball en la institució estan associats a la història personal de cadascú i a la particular manera d'entendre i situar-se en el món. Aquests aspectes influeixen enormement en la manera d'encarar les respectives professions i responsabilitats i determinen l'estil personal de treball de cadascú. Per això, els diferents interessos, motivacions i expectatives modulen una àmplia diversitat de maneres singulars de relacionar-se quan les persones treballen i conversen. En conjunt van teixint la vida escolar.

- Els diferents graus de vinculació dels professionals amb la línia pedagògica i el seu grau de participació en l'estructura organitzativa del centre, que poden determinar més o menys implicació en les feines del centre.
- Els tipus de vincle que els professionals construeixen dins dels equips de treball i també amb els representants de l'autoritat. Els components dels diferents grups i/o comissions de treball posseeixen distintes maneres d'entendre i de posicionar-se respecte a la necessitat o no de treballar en equip.
- Es poden identificar diverses formes de relacionar-se quan treballen en els centres: vincles de dependència, de cooperació, de competència, d'aïllament, aliances, coalicions, individualitats, grups d'influència i de poder: determinen si el clima social és distès o tens, i també el grau de cohesió o fragmentació.

4.2. Àmbit de l'aula i del grup classe

Tal com hem dit, a l'aula pren forma la influència de variables i decisions que tenen el seu origen en altres instàncies institucionals i administratives, i convé no oblidar aquesta incidència si volem fer una aproximació més àmplia que s'allunyi d'una visió reduccionista del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Dit això, cal dir que **l'àmbit de l'aula i del grup classe es pot definir com l'escenari pròxim en el qual té lloc el procés d'ensenyament i aprenentatge**. En funció del valor protector o de vulnerabilitat de les principals dimensions i variables constitutives de l'aula i del grup classe es creen ambients d'aprenentatge i climes d'aula diferents.

Reflexió

«A l'hora de la veritat, però, no sempre funciona l'estructura formal acordada. De vegades aquesta no coincideix amb l'estructura real que el centre utilitza. Per això, en l'anàlisi d'aquesta dimensió és important valorar la distància entre l'estructura formal i la real, i demanar-se quina seria l'estructura necessària per a desenvolupar convenientment la integració escolar. La coincidència d'aquests dos tipus d'estructura és un indicador d'un baix índex de conflicte en l'organització i d'un cert grau de benestar entre els seus membres. En canvi, una distància gran, les divergències i les contradiccions assenyalen possibles tensions, conflictes i ineficàcia». (Echeita, Galán i Rodríguez, 1999:34)

Potser les dimensions més significatives estan relacionades amb:

- l'estil d'ensenyament del professor i l'estil de tutoria;
- l'equip de professors;
- el procés d'instrucció: la manera concreta com s'organitza i s'estructura el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula (materials que s'utilitzen, organització de l'espai i del temps, tipus d'activitats que es treballen i continguts que les desenvolupen, competències que es volen assolir, formes de participació, etc.);
- la resposta personalitzada que rep l'alumne en el marc del grup classe.

4.2.1. L'estil d'ensenyament del professor i l'estil de tutoria

L'estil d'ensenyament del professor o professora té una rellevància especial en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. En efecte, les expectatives, les actituds en relació amb les característiques personals dels alumnes, la formació i l'experiència en la docència i en l'atenció de l'alumnat que pot presentar dificultats, la confiança en si mateix i en els altres, la capacitat per a treballar en equip, el seu sentiment de pertinença a la institució, la vinculació als projectes del centre i del seu nivell o cicle, etc., són, en conjunt, les variables que influeixen directament en la manera concreta de relacionar-se amb l'alumnat que té un professor. De la mateixa manera es pot parlar d'un **estil de tutoria**.

La idea que el tutor sigui un pont entre les dificultats i les expectatives, entre la realitat interna i les exigències de l'exterior, li atorga una funció de mediació entre l'alumne i el grup, entre l'alumne i altres professors o professionals, que és fonamental, atès que acompanyar és intervenir entre la institució, els professionals, els alumnes, les famílies i les persones que tenen fortes dificultats per a inserir-se en els processos i situacions d'aprenentatge.

El tutor pot esdevenir **una figura central de la confiança** en aquest procés i convertir-se en un suport crucial per a impulsar el projecte personal de l'alumne: ajudant que sigui el mateix alumne qui es marqui el sentit d'aquest projecte i donant-li suport i **acompanyant-lo perquè pugui elaborar una trajectòria vital que el faci possible**; ajudant-lo a enfrontar els sentiments de fracàs i impossibilitat; ajudant que ell mateix es pugui explicar les seves dificultats i trobi les fórmules per a poder transformar-les.

4.2.2. L'equip de professors

Els equips són diversos i funcionen de maneres diverses segons les persones que els formen. L'estil d'ensenyament de cada professional manté una relació d'interdependència amb els estils del conjunt de professionals de l'equip docent del qual formen part. Òbviament, també hi ha processos de protecció i/o vulnerabilitat vinculats al treball en equip ja que és dins de l'equip on s'ha de fonamentar la pràctica pedagògica personal de cadascun dels professors quan desenvolupen la seva funció docent a l'aula. Per això, els vincles que es construeixen les persones (relacions interpersonals) modulen el clima de treball interprofessional i tenen molt a veure amb l'estabilitat de l'equip docent. **La manca d'estabilitat d'un equip** es correspon amb la manca d'estabilitat i continuïtat en les modalitats d'atenció que requereixen els alumnes.

Les relacions i intercanvis entre els professors (i altres professionals) s'han de poder vertebrar al voltant d'un treball en comú (**mancomunat**) que es desplegui sobre la base d'una confiança mútua.

És paradoxal aspirar a promoure en els alumnes el sentiment de pertinença (convivència) a la institució quan els adults que tenen la responsabilitat d'impulsar aquest vincle en els alumnes estan en soledat i entre ells hi ha grans dificultats per a cooperar i establir un vincle de confiança.

Té tot el sentit promoure processos de conversa i treball que transformin **les dinàmiques conflictives entre els components de l'equip docent** —quan s'identifiquen—, atès que dificulten enormement l'abordatge compartit de la problemàtica d'aprenentatge d'un alumne en el marc del seu grup classe. És summament difícil decidir i posar en pràctica una estructura i funcionament adient per a promoure processos de protecció (situacions d'ensenyament adaptatiu) per als alumnes si un nombre mínim de professionals de l'equip no comparteix les finalitats i objectius que han d'orientar el procés educatiu d'aquests nois. Cal, però, tenir present que la responsabilitat de respondre a l'alumnat no depèn del fet que sigui assumida per uns altres com a condició per a exercir-la un mateix. No es tracta que tothom estigui d'acord per a poder implementar una resposta. **Es tracta més aviat de poder trobar professionals amb els quals compartir alguns ideals o respostes i amb els quals poder associar-se per tal d'emprendre actuacions** fins i tot oposades a les d'altres professionals amb els quals també compartim l'espai de treball.

4.2.3. El procés d'instrucció

Parem ara l'atenció en alguns dels factors i processos directament implicats en la creació d'ambients d'aprenentatge més relacionats amb components bàsics del currículum. Tot seguit es presenta una taula que resumeix i contrasta les principals variables que influeixen en l'ambient d'aprenentatge des de la dialèctica vulnerabilitat–protecció.

Taula 5. Variables que influeixen en l'ambient d'aprenentatge

Variables curriculars que poden promoure vulnerabilitat i intensificar el risc que emergeixin les dificultats d'aprenentatge. Situacions més proclius a generar entre els diferents agents educatius: inseguretat/solitud/desconfiança/rebuig	Variables curriculars que poden promoure protecció i atenuar el risc que emergeixin les dificultats d'aprenentatge. Situacions més proclius a generar entre els diferents agents educatius: seguretat/vinculació/confiança/consentiment
<p>En aquestes circumstàncies és difícil ajudar els alumnes a sentir com a seu el programa pedagògic, atès que els professors:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exigeixen que s'apreguin coses a les quals els alumnes no atribueixen sentit: una proposta d'instrucció que no té present el context. Estableixen condicions rígides d'aprenentatge que els alumnes han d'assumir per a sentir-se acceptats: els professors mostren de manera implícita la seva «no acceptació» cap a alguns dels seus alumnes. Exerceixen un control excessiu sobre els alumnes i no ofereixen un entorn en el qual els alumnes puguin ser independents i autònoms: no s'ensenya la responsabilitat proporcionant oportunitats reals per a prendre decisions. Utilitzen procediments disciplinaris que fixen el mal comportament: es busca la submissió de l'alumnat. Estableixen un sistema de qualificació que no permet l'èxit a la majoria dels alumnes: erosionen el concepte que alguns alumnes tenen de si mateixos. 	<p>En aquestes circumstàncies s'ajuda els alumnes a sentir com a seu el programa pedagògic, atès que els professors:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tenen en compte les necessitats dels seus alumnes i el seu context biogràfic dins del programa pedagògic: l'alumnat satisfà les seves necessitats personals de manera legítima. Impliquen els alumnes en la configuració del programa d'estudis: l'aprenentatge serà més transcendent per a l'alumnat si és consultat. Impliquen els alumnes en la definició del paper del professor: tractar el rol del professor aportant idees raonables —que puguin ser escoltades i satisfetes— defineix alhora el rol de l'alumne. Potencien el desenvolupament d'habilitats de pensament independent en els alumnes: l'aprenentatge és actiu. Impliquen els alumnes en la definició de normes i expectatives: els alumnes acceptaran millor les normes que han ajudat a crear que no les que els són imposades. Ajuden els alumnes a avaluar el seu propi treball: propicien la responsabilitat sobre l'esforç i el rendiment d'un mateix.

Reelaborat i ampliat a partir de C. H. Edwards (2006), pàg.10-15

4.2.4. La resposta personalitzada

És desitjable que els equips docents i els claustres puguin cooperar al voltant de metodologies que permetin compartir cada cop més i amb més professionals una pràctica pedagògica que conjugui el respecte a les característiques dels alumnes amb l'aprenentatge dels continguts comuns al conjunt dels alumnes. Les diferents metodologies i actuacions educatives han de tendir a reduir o neutralitzar els factors de vulnerabilitat que poden promoure el comportament no regulat de l'alumne i, alhora, optimitzar i potenciar els factors de protecció que promouen la implicació en l'aprenentatge i la regulació del comportament.

Tot seguit s'organitzen les aportacions d'aquest apartat al voltant de tres variables metodològiques i organitzatives:

- la flexibilització de l'ambient d'aprenentatge,
- l'atenció de l'alumne i el seu interès per la tasca i, finalment,
- la seva participació en decisions relacionades amb el seu procés d'aprenentatge.

Tractem cadascun d'aquests aspectes a continuació.

1) Flexibilitzar

Els sistemes molt homogenis i poc flexibles no poden atendre amb tacte les demandes i necessitats que plantegen alguns alumnes. Convé, doncs, flexibilitzar la metodologia emprada dissenyant i desenvolupant un ambient de la classe regular i estable de manera que l'entorn d'aprenentatge sigui previsible per a l'alumnat:

a) Causant l'interès dels alumnes a partir de les seves propostes, ampliant els seus interessos, incidint en l'esforç i el procés i no solament en els resultats. Plantejant tasques que puguin ser planificades i desenvolupades pels mateixos alumnes, oferint la possibilitat de participar en el procés de selecció de les activitats que es duen a terme de manera que es facin responsables del seu aprenentatge.

b) Diversificant les formes d'organització i agrupament de l'alumnat; combinant agrupaments heterogenis amb altres de caràcter més homogeni; flexibilitzant i combinant la metodologia emprada a classe: cal articular una metodologia de treball individual amb treball en grup, articular diferents recorreguts d'acord amb les diferents maneres de vincular-se amb l'oferta educativa, etc.:

- Organitzant i estructurant la classe a partir d'un clima relacional segur en què les expectatives sobre l'alumnat siguin explícites i els límits sobre el que es pot fer i el que no es pot fer siguin clars.
- Organitzant la classe/aula, facilitant activitats individuals diferenciades de les del grup classe.
- Facilitant espais personals on l'alumne pugui fer la mateixa activitat però aïllat de la mirada dels altres companys (que en alguns casos experimenten com una provocació, una humiliació o un perjudici cap a ells).
- Articulant espais i activitats alternatives (a la proposta general de l'aula) i alternants (amb la proposta general).
- Organitzant els horaris de manera que les assignatures que acadèmicament exigeixen més esforç i complexitat es facin en les primeres franges horàries del matí.
- Establint pauses de transició entre les diferents classes.

- Establint processos d'acollida a l'entrada al centre al matí i processos de desvinculació a la sortida.

c) Potenciant l'ús de metodologies que impulsin estructures de treball cooperatiu a l'aula i facilitin la col·laboració i el respecte a les diferències i, en conseqüència, contribueixin a millorar el clima relacional de la classe i a restaurar el vincle amb els alumnes i entre els alumnes.

d) Diversificant les maneres d'organitzar i estructurar els usos de l'espai i del temps. Distribuint els espais i els temps de manera que es facilitin tant la diversitat de seqüències d'aprenentatge com els recorreguts personalitzats d'acord amb les característiques de cada cas.

e) Diversificant les maneres d'organitzar i estructurar els usos dels recursos materials de manera que amb recursos diferents es puguin desenvolupar els mateixos continguts. Sense excloure la possibilitat d'introduir recursos diferenciats per a treballar, així mateix, activitats diferenciades de la resta de companys.

2) L'atenció i l'interès de l'alumne

L'atenció és una variable que s'ha de considerar en qualsevol proposta metodològica. Hi ha un acord generalitzat a plantejar que saber orientar l'atenció cap a l'aprenentatge és un aspecte clau per a avançar en l'escolaritat. Els alumnes poden aprendre a centrar l'atenció en un objecte o situació, mantenir-la en el temps i més tard retirar-la i a tornar a dipositar-la en aquest mateix objecte o activitat si la situació d'aprenentatge ho requereix. **Estar atent a classe és una activitat mental que requereix esforç.**

Però aquesta activitat mental requereix certes condicions personals i socials per a posar-la en marxa i mantenir-la en el temps, sobretot en el cas de l'alumnat que presenta dificultats per a regular el comportament.

Regular l'atenció és per a molts alumnes una tasca difícil, sobretot quan les seves «experiències d'atenció» els han portat amb el temps a «deixar de prestar atenció»: l'esforç fet no els ha permès entendre les explicacions del professor ni les tasques educatives, i, en conseqüència, no arriben a comprendre el contingut d'aprenentatge. Experimentar de manera continuada l'error i la incomprensió acaba esgotant. El cansament mental portarà l'alumne a la conclusió que atendre no li ha permès aprendre i aleshores renuncia a sostenir l'esforç que exigeix prestar atenció. S'ha d'aclarir, però, que la qüestió fonamental no es un problema d'atenció en si mateix. Les dificultats d'atenció no estan deslligades d'altres aspectes del funcionament mental de l'alumne.

Convé ressaltar que **la falta d'atenció de l'alumne està molt lligada a la seva falta d'interès per la tasca (que exigeix atenció), i, per tant, a la falta de sentit** que té per a l'alumne la proposta de treball que se li demana. En efecte, la capacitat del noi per a dipositar la seva atenció i sostenir-la al servei d'una activitat també té a veure amb el seu interès per a fer-la. En aquests alumnes trobem que més que prestar atenció als objectes i situacions que des de l'escola se li proposen com a interessants, són els objectes i situacions que aquests nois senten com a interessants els que atrapen la seva atenció.

Quan l'atenció es troba atrapada és molt més difícil fer l'esforç de prestar atenció i per tant orientar les operacions mentals cap a l'activitat educativa (Marina, 2011, pàg. 123-124). Sovint es constata que molts alumnes que tenen dificultats per a orientar l'atenció i concentrar-se són capaços de prestar i sostenir l'atenció quan troben un tema que els absorbeix o bé una tasca que els interessa i se senten motivats a fer-la.

Taula 6. Recursos per a prestar atenció a l'atenció de l'alumne

Dificultats en els processos cognitius implicats en l'aprenentatge	Proporcionar ambients estructurats d'aprenentatge en què el repte d'aprendre tingui sentit i sigui abordable per l'alumne
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultats per a orientar l'atenció i concentrar-se en la tasca. Dificultats a percebre i seleccionar la informació rellevant per a fer la tasca. Sovint li és difícil començar la tasca. • Dificultats per a activar i recuperar els coneixements que es tenen i que són pertinents a la situació d'aprenentatge. És difícil seleccionar la informació adequada per a afrontar l'aprenentatge. • Dificultats per a canviar el curs del pensament i ajustar-lo a les característiques de les tasques. Sovint aplica estratègies d'assaig i error per a afrontar les activitats. • Dificultats a coordinar els esquemes de coneixement organitzats en la memòria i anticipar els esdeveniments. • Dificultats a contenir i processar els pensaments i sentiments que obstaculitzen la realització de la tasca. Sovint no es pot inhibir la resposta impulsiva. • Dificultats per a construir coneixements sobre els processos mentals propis. • S'activen i s'apliquen formes de resposta fixes i estereotipades a les situacions educatives: s'automatitzen de manera rígida les respostes i s'apliquen mecànicament per a trobar en les situacions d'aprenentatge els indicis per a atribuir sentit i defensar-se de la confusió. • La recurrència en l'aplicació dels coneixements construïts permet evitar la desorganització davant de la tasca, però no s'ajusta a la demanda o consigna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establir objectius o metes comuns, compartir les expectatives d'assolir-les i definir conjuntament amb l'alumne el cost (en temps i esforç) que implica assolir aquestes metes. • Estructurar el començament de la classe, el seu desenvolupament i l'acabament, de manera que sigui orientador i previsible per a l'alumne. • Presentar la informació rellevant per a afrontar la tasca i descartar altres informacions que no siguin significatives, de manera que se simplifiqui la informació que s'ha de tenir present per a fer la tasca. • Procurar que la informació presentada no estigui gaire allunyada dels coneixements previs de l'alumne i de la seva experiència: connexió dels continguts amb la vida dels alumnes. • Ajudar a comprendre les instruccions i desenvolupar la tasca estructurant en activitats més curtes l'activitat general. • Generar experiències positives d'aprenentatge (èxit) que provoquin la confiança i satisfacció de l'alumne i justifiquin l'esforç dut a terme. • Organitzar la seqüència de passos per a fer la tasca i/o activitat. • Facilitar informació a l'alumnat sobre com està fent la tasca. • Introduir descansos: establint pauses de transició entre les diferents tasques dins d'una mateixa classe. • Disposar d'un temps regular per a treballar al costat de l'alumne l'organització del material, carpetes, agenda, etc. • Introduir objectes i recursos didàctics que ajudin a centrar l'atenció i mantenir-la: l'ús de l'ordinador i d'altres tecnologies de la informació.

Font: Barkley (2007); Bolea i Gallardo (2012); Departament d'Ensenyament (2012); Marchesi (2004); Marina (2012).

Aquesta taula és una aproximació als diferents aspectes implicats en l'aprenentatge que poden ser considerats d'interès per a entendre i atendre les dificultats que posen en joc els alumnes en les situacions educatives. És important no interpretar les estratègies per a dissenyar ambients estructurats com una proposta ideal que s'hagi d'aplicar a tot l'alumnat, atès que cal considerar tant les singularitats dels diferents alumnes a l'hora d'aprendre com el consentiment de cadascun d'aquests alumnes a la proposta d'ambients estructurats. Tampoc no és una proposta que plantegi «la manera correcta i única» de captar, processar, elaborar i comunicar la informació. És més aviat un con-

junt de recursos que poden ajudar el professorat a pensar com organitzar una resposta educativa, que, perquè sigui realment efectiva, ha de comptar amb la participació i la implicació de l'alumne.

3) Metodologia i participació

És necessari aclarir un possible malentès respecte a la manera d'entendre les metodologies participatives. En cap cas s'ha volgut transmetre la idea que cercar la participació i la influència de l'alumne en el seu procés educatiu comporti una decisió unilateral de l'alumne sobre les finalitats del procés d'ensenyament i aprenentatge en detriment del projecte educatiu que vertebrava l'escola com a institució social.

La distinció entre modalitats i finalitats és important en aquesta qüestió (Meirieu, 2004, pàg. 24). Els arguments que s'han introduït en els anteriors apartats estan més relacionats amb les formes que pot prendre l'organització de l'activitat educativa a l'escola. Les modalitats tenen a veure amb les formes que pot adoptar l'agrupament dels alumnes, les maneres d'interactuar-hi, com estructurar els continguts, com dissenyar les situacions educatives, etc. **Mentre que les finalitats educatives requereixen certa estabilitat en el temps per a concretar-se, les modalitats poden ser més canviants** i es bo que així sigui, atès que poden ajudar a transformar l'escola i així contribuir a un millor desplegament de les finalitats.

En aquest sentit, **promoure la participació de l'alumnat partint dels seus interessos és una modalitat d'organització del procés educatiu** per a adequar la demanda educativa a les característiques i condicions que necessiten els alumnes per a elaborar un vincle i aprendre. Però convé interpretar adequadament què es vol dir quan es proposa que l'alumne participi en el programa educatiu a partir dels seus interessos.

No es tracta que l'alumne faci «el que vulgui» o, amb una expressió més contundent, «faci el que li dona la gana».

Considerar la veu dels alumnes en el marc d'un treball per projectes, per tallers, per centres d'interès, etc., no vol dir en cap cas que tot el que proposi l'alumne serà objecte de treball educatiu d'una manera mecànica i automatitzada, sinó allò que sigui significatiu tant des del punt de vista del seu moment personal com des de la perspectiva d'allò que més convingui treballar per a fer-lo progressar cap a l'aprenentatge escolar.

Això dona peu a introduir una segona distinció que facilita avançar una mica més en aquesta reflexió.

Novament, Meirieu (2010, pàg. 65 i 2009, pàg. 64) aporta llum a aquest tema. Aquest autor, seguint l'ensenyament de Decroly i la seva proposta d'una educació per centres d'interès, torna a insistir en el fet que «allò que interessa» al nen no sempre és «en interès seu» i viceversa. Dit d'una altra manera: cal diferenciar entre «el que més importa» i «el que més interessa». Depèn de com es pensi es pot donar un conflicte entre interessos. Però Meirieu (rememorant Decroly) no recorda aquestes distincions per a establir una contradicció insalvable entre «interessos». Al contrari, assenyala que és possible dissenyar situacions que permetin relligar els interessos personals de l'alumne amb els interessos educatius del professor.

Del que es tracta és d'interessar l'alumne a partir dels seus interessos. És a dir, partir del que l'interessa per a arribar a poc a poc a allò que és del seu interès. Només es pot fer aquest recorregut si l'adult no es queda atrapat en el punt de partida, si s'evita que l'alumne quedi ancorat i tancat en els seus interessos. Aquest és un aspecte crucial. Entendre d'aquesta manera la participació en el procés d'aprenentatge escolar tindrà com a resultat un trajecte que té com a punt de partida el seu interès i com a punt d'arribada els aprenentatges escolars.

L'enfocament curricular en aquest plantejament promou cercar i dissenyar els recursos i les metodologies orientades per una alerta i una escolta atenta esperant i animant l'alumnat a fer propostes.

Es tracta que els professors proposin i inventin entorns que atorguin significació a les produccions i propostes dels nois, i trobin les maneres d'inserir-les en el currículum.

4.3. Àmbit de la família

Compartir amb els pares el tipus de relacions que trenen amb els seus fills, com se'ls representen, quines expectatives i anhels hi dipositen, com afronten la seva situació escolar, les expectatives i vincles que han establert amb l'escola, ens obre un camí per a indagar juntament amb ells quins són els aspectes que poden influir en l'emergència, l'evolució i el manteniment de les adversitats escolars que experimenten els seus fills (processos de vulnerabilitat) i, sobretot, per a esbrinar com és possible incidir en el progrés del fill (processos de protecció), ajudant-lo a regular (de manera interna i interpersonal) l'aprenentatge i la convivència a l'escola. A vegades ens podem trobar amb diverses configuracions familiars generadores de vulnerabilitats en el procés de cria dels nens i joves, però altres vegades ens podem trobar amb pares que, en el marc d'aquestes mateixes configuracions familiars, obren noves oportunitats de desenvolupament per als seus fills promovent experiències d'afecte, protecció i sensibilitat respecte al seu malestar que han possibilitat el seu desenvolupament i estabilitat emocional. De fet, en qualsevol model

⁽⁹⁾Es tracta d'ajudar i acompanyar els pares sense que això signifiqui suplir les funcions educatives pròpies de la família. El treball amb els pares apunta al vincle pares-fill i al vincle pares-escola-alumne, no a les problemàtiques subjectives de cadascun dels pares. Com estan amb els seus fills i no com són ells.

familiar coexisteixen factors protectors i factors de vulnerabilitat per als fills. La qüestió central és com s'orienten els pares en aquesta dinàmica de possibilitats i debilitats per a no obstaculitzar el desenvolupament dels seus fills. En l'àmbit de la família⁹ es poden identificar tres dimensions significatives que incideixen en els processos de protecció de la capacitat d'aprendre:

1) La pràctica educativa amb els fills

En aquesta dimensió **la clau és poder copsar la capacitat que posseeixen els pares —en qualsevol model de família— per a educar els seus fills i si aquesta capacitat la desenvolupen mostrant sensibilitat per les característiques dels seus fills**. El mateix estil educatiu parental permet comprendre la incidència de l'estil parental en la relació amb els fills i en la seva manera d'interpretar els comportaments del seu fill i de reaccionar-hi¹⁰. Cada família ha de poder buscar i construir la seva resposta. L'accent s'ha de posar a identificar si les funcions parentals de cura i supervivència, protecció, ajuda i afecte les posen o no en pràctica els pares i, en conseqüència, presten atenció a les vivències i sentiments que genera aquest funcionament en els membres de la família.

(10) La diana és com es desplega la funció parental i les relacions que esdevenen entre els membres de la família i no la forma o composició familiar.

2) Les actituds dels pares envers les dificultats del seu fill

Indagar sobre la representació que tenen els pares de la situació escolar del fill i sobre les dificultats que mostra és essencial en el procés d'avaluació. Cal esbrinar si comprenen que les experiències de dificultat generen malestar en el seu fill. Saber què els passa a ells davant de les dificultats i els sentiments de malestar que el seu fill expressa. És important poder ajudar a pensar i expressar el lloc que ocupa el seu fill en les seves expectatives com a pares. Ajustar els ideals. Possibilitar la renúncia de tot el que desitgen però que el seu fill no pot oferir, i poder elaborar noves il·lusions que atorguin un lloc digne al seu fill. **Un objectiu de la intervenció és ajudar a entendre que una dificultat no és inherent a la condició personal del seu fill sinó que és efecte i expressió de les seves dificultats de relació amb l'entorn**. També es tracta d'esbrinar si els pares necessiten suport per a trobar maneres de convertir-se en millors interlocutors per al seu fill.

3) L'actitud i les expectatives envers el professorat i el centre escolar

És important construir una visió compartida amb l'escola sobre el projecte educatiu del seu fill. **Les relacions de confiança família-centre afavoreixen tant l'aprenentatge dels alumnes com el sentiment de pertinença a la comunitat educativa**. Les creences, idees i concepcions educatives de les famílies d'una banda, i les idees i expectatives de les famílies d'una altra són la forja

en la qual es poden afavorir (protecció) i obstaculitzar (vulnerabilitat) les relacions de col·laboració i confiança. Les expectatives els predisposen a la manera de relacionar-se i d'actuar amb el seu fill i amb els professionals que l'atenen.

Orientar el procés d'avaluació —i el suport que podem dispensar a les famílies— a partir d'aquestes tres dimensions pot promoure condicions favorables perquè els pares puguin, amb el temps, elaborar un saber i un saber fer que els permeti orientar-se en la relació amb els seus fills, i evitar així el desbordament i l'ansietat que els pot provocar la situació de tenir un fill amb dificultats i construir una altra representació del seu fill. Una manera diferent de veure i pensar que els permeti atorgar confiança i brindar suport i seguretat. Una manera diferent de veure i pensar que els permeti reorganitzar les seves representacions, construir noves i valuoses expectatives que puguin transmetre en les maneres de tractar els seus fills.

Bibliografia

Almirall, R. (2007). «Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords». *ÀMBITS de Psicopedagogia*, 19. Hivern 2007. ISSN 1885-6365.

Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. A: E. Martín e Solé, I. *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación / IFIIE.

Altopiedi, M. (2008). El asesor como narrador organizativo: Las producciones discursivas en la promoción del cambio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1.

Barrón, A. (1996). *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.

Bolea, E. y Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (II) Secundaria (Vol. II)*. Barcelona: Graó.

Bolea, E. (Relator) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puiggardeu, O., Rubio, E. (2017). La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento. *Revista Àmbits*, 47.

Bonals, J. y González, À. (2011). La demanda de evaluación psicopedagógica. A: M. Sánchez y Bonals, J. *La evaluación psicopedagógica* (pp. 23-44). Barcelona: Graó.

Castells, N. y Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. A: E. Martín e Solé, I., *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 73-90). Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación / IFIIE.

Departament d'ensenyament (2013). *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Echeita, G., Galán, M.L., y Rodríguez, V.M. (1999). «Dimensiones más relevantes para efectuar el análisis de un centro educativo con vista a la integración escolar». A: *Necesidades educativas especiales: definiciones i respostes*. Barcelona: Editorial UOC.

Filidoro, N. (2005). Diagnostico Psicopedagógico. Una caracterización de la inteligencia. A: Untoiglich, G. (Coord.) *Diagnosticos en la infancia: en busca de la subjetividad perdida*. Buenos Aires: Noveduc.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Marina, J. A. (2011). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador* Barcelona: Ed. Laertes.

Merieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Merieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención*. Barcelona: Ariel.

Meirieu, Ph. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Oliván, M. y Marrodán, M. (1996). *Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento*.

Monereo, C. y Solé, I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 241-255.

Ubieto, J. R. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: UOC, pp. 243. ISBN 9788497888011. Accesible en «Recursos de aprendizaje».

