

---

# Eix 5: Estratègies i instruments d'indagació

---

**L'avaluació psicopedagògica com  
artesanía.**

PID\_00269089

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

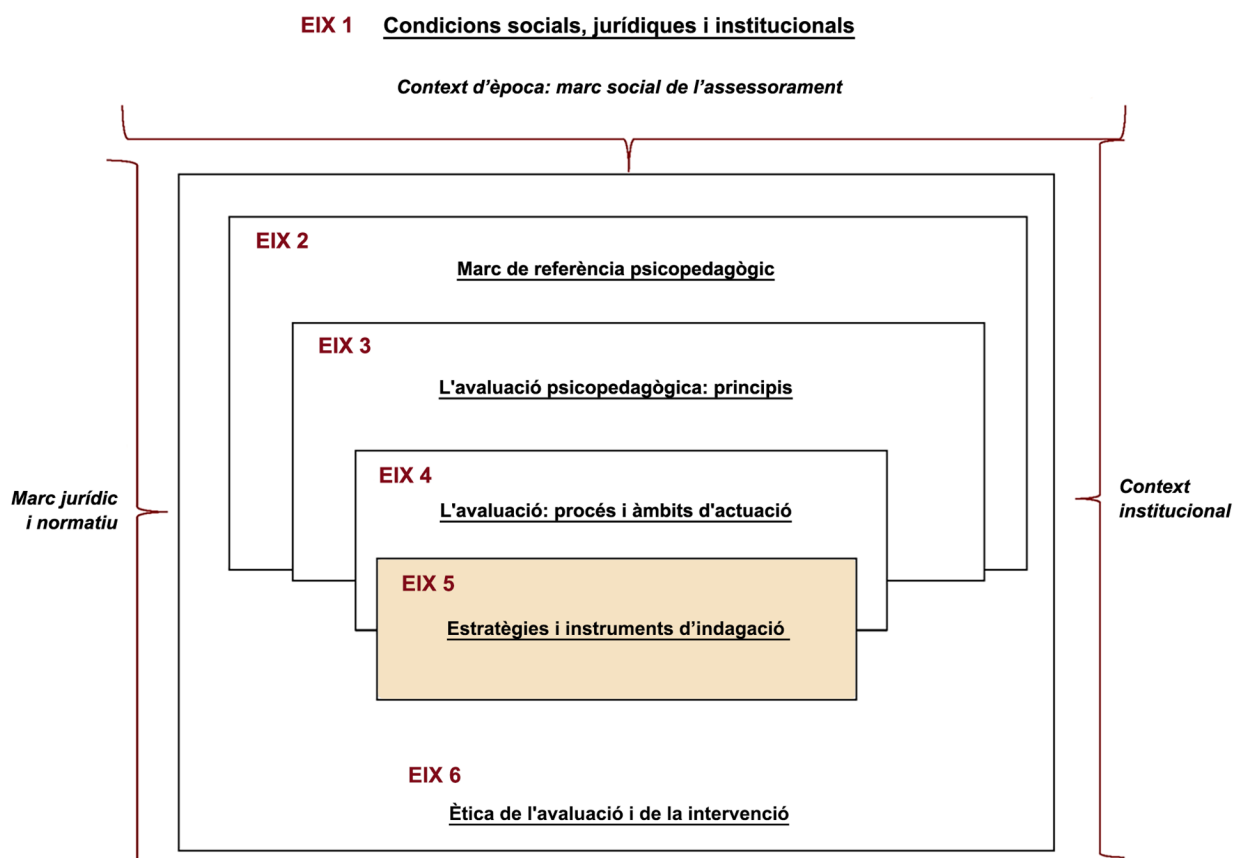
<b>Introducció</b> .....	5
<b>1. Els artesans i les seves eines</b> .....	9
<b>2. La complexitat de les situacions susceptibles d'avaluació</b> .....	11
<b>3. L'observació</b> .....	14
3.1. Modalitats d'observació .....	14
3.2. La presa de decisions .....	16
<b>4. L'entrevista</b> .....	18
<b>5. Les produccions dels aprenents</b> .....	23
<b>6. Les proves psicopedagògiques</b> .....	24
<b>7. Les proves i tests no són instruments per a classificar i certificar</b> .....	27
7.1. Proves i tests: instruments per a tractar la inseguretat .....	28
7.2. Es requereix una posició ètica .....	29
<b>8. La participació dels subjectes d'avaluació</b> .....	32
<b>9. Principis conversacionals</b> .....	35
<b>10. Estratègies comunicatives</b> .....	37
<b>11. L'informe psicopedagògic</b> .....	41
<b>12. Les eines produeixen un saber col·lectiu</b> .....	45
<b>13. L'avaluació psicopedagògica com un dispositiu d'indagació</b> .....	48
13.1. Sobre el concepte de <i>dispositiu</i> .....	48
13.2. L'avaluació com un dispositiu d'indagació: sentit i funció .....	49
13.3. Característiques del dispositiu .....	49
13.4. El dispositiu d'indagació com una pràctica de discurs .....	52
<b>Glossari</b> .....	55
<b>Bibliografia</b> .....	56



## Introducció

### Presentació del mapa de l'Eix 5

Figura 1. Eix 5. Estratègies i instruments d'indagació



### Introducció a les estratègies d'indagació

«El artesano representa la condició específicament humana del compromís».  
(Sennett, 2009, p. 32)

La formació específica del psicopedagog en àmbits com el diagnòstic psicopedagògic i l'anàlisi de casos —entre altres disciplines— permet afrontar els processos d'avaluació psicopedagògica amb una bateria òptima d'estratègies, recursos i instruments al servei de l'assessorament i la intervenció, tant des de la perspectiva quantitativa com qualitativa.

En aquest punt ens interessa incidir més en una sèrie d'aspectes de tipus qualitatiu que permetin adequar els instruments —a l'abast del psicopedagog— a les característiques dels alumnes i les situacions, ja que sovint els instruments de caràcter quantitatiu no estan ni dissenyats ni aplicats segons la lògica de la indagació i la conversa que caracteritza el procés d'avaluació i interven-

ció psicopedagògica que hem proposat en apartats anteriors. Per exemple, en el cas de l'alumnat que presenta dificultats de regulació del comportament, l'observació, l'entrevista, les proves i les exploracions s'han d'adaptar a les característiques del pensament i de l'estil interactiu d'aquestes persones.

L'aplicació unilateral —sense el consentiment de l'infant— d'aquests instruments pot fer augmentar la posició inflexible de l'alumne. En aquest cas, de manera preliminar a l'inici del procés de valoració, convé generar les condicions que facin que el subjecte consenti la nostra acció avaluadora. Aquest plantejament es pot estendre a qualsevol situació i context. Sempre cal un temps per a instaurar el consentiment i la confiança necessàries per a participar en el procés de valoració.

L'ús precipitat d'estratègies i instruments d'intervenció sense tenir en compte el ritme i el temps que necessiten els alumnes, les famílies i els professionals que cooperen en el procés 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, els dubtes, els temors o la resistència a participar-hi desemboquin en la dificultat o impossibilitat de dur a terme el procés d'avaluació.

Des d'aquesta perspectiva, considerem que no es tracta de pensar quines estratègies són adequades o no en si mateixes, sinó d'oferir elements per a fer-ho de manera coherent, en funció del marc de referència des del qual actuem i ens orientem. La manera com es posaran en joc aquestes estratègies i instruments dependrà tant del criteri i coneixement de l'estratègia i instrument mateixos, com de la forma de pensar i actuar dels agents que els implementen des del marc de referència que sustenta la intervenció.

Cal pensar que les estratègies i instruments d'avaluació es decideixen i dissenyen segons la demanda i el context en què s'han de desenvolupar. La demanda pot fer referència a diferents situacions problema vinculades a les dificultats manifestades per un alumne i el seu context, a realitats de grups d'alumnes, a problemes de caire institucional, etc. En aquest sentit, el punt de partida pot ser molt divers i això modularà el procés d'avaluació i les estratègies i instruments que s'han d'implementar.

En tot aquest procés, les estratègies i instruments d'avaluació han de possibilitar identificar els aspectes que vulnereu la capacitat de desenvolupament i aprenentatge, i els que podrien esdevenir processos protectors, amb la finalitat de compensar, neutralitzar o modificar els processos de vulnerabilitat, i construir o optimitzar d'aquesta manera els processos de protecció. Des d'aquesta

perspectiva, les eines emprades amb ofici faran possible que l'avaluació esdevingui una obra de qualitat, perquè ha estat una feina artesanal fruit del desig i de la implicació de l'assessor o assessora per fer-la bé per ella mateixa.

És cert que la vida es pot anar passant sense implicar-s'hi gaire, però l'artesà simbolitza una condició particular: la de la persona que s'involucra i es concentra en allò que fa. (Sennett, 2010, pp. 7-8)<sup>1</sup>

<sup>(1)</sup>La traducció és nostra.





## 1. Els artesans i les seves eines

En el model que proposem, els instruments i estratègies han de ser concebuts com **les eines necessàries que requereix un artesà de l'avaluació per a dur a terme el seu ofici, l'ofici de psicopedagog.**

Definir l'ofici del psicopedagog és explicar com l'assessor fa la seva feina, en la qual sempre es posen a prova els seus principis i les seves eines: és un professional amb ofici quan es forma i es prepara per fonamentar una manera d'actuar amb els altres i sobre els altres en un marc institucional. Cal, doncs, considerar l'avaluació com una de les habilitats que caracteritzen l'ofici de l'assessor.

Entenem l'ofici com una experiència de treball amb altres i per als altres, ja que l'ofici permet mediatitzar la relació amb els altres a partir d'objectius de treball en comú que eviten centrar el treball en la relació en si mateixa. En aquest punt, l'ofici —els oficis de l'àmbit social, acceptant l'afortunada expressió de François Dubet— és concebut com «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer». De fet, aquesta idea es conjuga de manera directa amb el concepte ampliat d'*artesanía* que proposa Sennett. En efecte, aquest terme va més enllà del treball manual i especialitzat que, d'entrada, ens suggereix la paraula *artesà*, i es pot aplicar a una àmplia gamma d'activitats humanes.

**Amb la inclusió de totes aquestes activitats en el concepte d'*artesanía*, el que es vol subratllar és el compromís del professional amb la seva feina.** Per aquesta raó el concepte d'*artesanía* és més que una metàfora. La idea de l'artesà que proposa Sennett no es pot reduir a una metàfora, és una proposta per a introduir en les diferents activitats humanes el valor de la feina en ella mateixa; el lloc de valor que ens atorga elaborar un treball que articula la tècnica i el producte artesanal obtingut, interrelacionant permanentment el coneixement pràctic i el reflexiu<sup>2</sup>. Per aquest motiu, **la figura de l'artesà i el que comporta es poden considerar un element de pensament crític que ens pot ajudar a entendre com els discursos dominants de l'època van destruir aquest lloc de valor en nom de la productivitat, l'eficàcia a qualsevol preu i el resultat immediat.**

Entendre l'avaluació com una artesanía ens remet a la idea d'allò fet a mà, que és singular, com el cas per cas, com cadascuna de les situacions educatives que volem millorar i que, igual que un objecte, un producte o una obra d'artesanía<sup>3</sup>, necessita una dedicació, un saber fer i, sobretot, un temps. Tota artesanía es caracteritza per la lentitud en el procés d'elaboració del producte, ja que només si disposem d'un temps dilatat és possible reflexionar i

### Lectura recomanada

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (pàg. 444). Barcelona: Gedisa.

<sup>(2)</sup>Hem reflexionat sobre les relacions entre els diferents tipus de saber i coneixement en els eixos anteriors.

<sup>(3)</sup>Richard Sennett (2009 i 2010) proposa una idea més àmplia del concepte d'*artesanía* i de l'*artesà*. En aquest apartat articulem les seves aportacions amb la concepció d'avaluació i intervenció psicopedagògica que plantejem en l'assignatura.

construir un coneixement que permeti afrontar les resistències que ens planteja l'obra que es vol materialitzar, i obrir el camí per millorar-la i fer evolucionar el saber artesanal. En aquest punt, ens ha de ressonar la concepció del temps que hem defensat en eixos anteriors; **en especial, la importància del temps d'elaboració per a orientar-nos i prendre decisions en els processos d'assessorament**. Però també ens ha de ressonar la idea de no respondre a la resistència de forma reactiva, precipitada o inhibida: és crucial **comprendre la resistència per tal de poder transformar-la**.

Podem considerar el procés d'avaluació i intervenció pedagògica com una obra d'artesanía col·lectiva, seguint l'expressió que proposa Sennett (2010, p. 11). En tant que hem apostat per conceptualitzar l'avaluació com una activitat col·legiada, també és possible pensar-la com una activitat produïda per una comunitat d'artesans que té força cura a produir una obra de qualitat, una comunitat implicada a fer una feina ben feta. Això no ha de portar a pensar que la producció personal és de divisió de les feines dins d'un equip. Aquí hem d'establir una relació intrínseca entre la idea d'artesanía que estem teixint i el principi de col·legialitat que s'ha explicat en l'Eix 3, «L'avaluació psicopedagògica: principis».

#### Col·legialitat

En última instància, la idea de col·legialitat condueix a considerar que els assessors i altres professionals es poden constituir en eines dels alumnes i les famílies en tant que aquests són els artesans de la seva pròpia obra de vida i aprenentatge.

## 2. La complexitat de les situacions susceptibles d'avaluació

Els contextos educatius són molt complexos. El psicopedagog necessita confiar en el seu ofici i en l'ofici dels altres per encarar-los. **No es pot concebre l'aula —i altres espais educatius— com un lloc harmònic on, per definició, tot és previsible i calculable.** Les activitats que es despleguen en contextos d'escolarització entre professors i alumnes a les classes són d'una complexitat enorme. Imaginem, per un moment, que se'ns demana explicar a persones que no tenen cap mena d'experiència ni relació amb l'activitat docent per què un professor ha d'estar en estat permanent d'atenció, reflexió i disponibilitat. I, a més, hem d'explicitar que tot això pot incidir en un gran cansament i angonya quan aquest professor no està arrelat en una bona formació i experiència. Una possible manera de fer-ho és començar per plantejar que les activitats que porten a terme els professors es caracteritzen per moltes i variades circumstàncies que conflueixen a la classe. Si aquestes circumstàncies s'identifiquen i s'entenen, potser les persones que ens escolten puguin arribar a compartir amb nosaltres el gran repte que implica ensenyar en una classe i, per suposat, avaluar. A continuació les assenyalarem de manera molt sintètica (Coll, 1999):

- La **multidimensionalitat**. El professor es troba en situacions en què succeeixen coses molt variades i heterogènies.
- La **simultaneïtat**. Aquestes múltiples coses succeeixen al mateix temps i el professor ha de considerar allò que està succeint a l'aula en diferents nivells i perspectives alhora.
- La **immediatesa**. S'ha de respondre, també amb rapidesa, a la instantaneïtat amb què se succeeixen les coses.
- La **impredictibilitat**. Contínuament succeeixen coses inesperades i no planificades prèviament, sobretot perquè és del tot impossible preveure l'activitat d'un gran grup d'alumnes diferents entre si durant el temps que dura la classe.
- La **publicitat**. Tot el que fan professor i alumnes és públic per a la resta de participants, ja que tant els alumnes com el professor poden donar testimoni d'allò que es diu i es fa a l'aula.
- La **història**. El que passa —o no passa i hauria de passar— és, en bona mesura, tributari del que ha succeït en les classes anteriors, per això cada grup construeix la seva pròpia història.

Qualsevol metodologia, estratègia o eina psicopedagògica que pretengui avaluar en el marc d'aquesta complexitat no esdevé en cap cas una garantia. Ja ho hem explicat, el saber fer en el procés d'avaluació implica alguna cosa més que eines, recursos i instruments, com si es tractés d'un programa sense cap mena de variació en el temps: l'estratègia no va per un costat i la pràctica per un altre, ja que les actuacions no sempre poden fer-se de la mateixa manera ni sota les mateixes circumstàncies per tal d'obtenir un mateix resultat<sup>4</sup>. Una actitud artesanal ha d'inspirar el nostre treball davant les dificultats i contingències. Sovint, quan els artesans es troben davant dels reptes inherents a les seves produccions fan un ús imaginatiu de les seves eines, i trenquen el motlle d'allò que s'ha dissenyat i adaptat a una finalitat, tant per afrontar les resistències de l'obra que cal produir com per reparar-la o restaurar-la i, sobretot, per innovar-la. Tot i que l'estratègia i l'instrument ens proveeixen d'una manera de procedir, aquesta manera d'actuar també ens ha de permetre afrontar situacions noves, fins al punt de transformar tant les estratègies com les eines si la situació pràctica així ho requereix.

«El major ús de les eines és, en part, conseqüència del repte que aquestes ens plantegen, que sovint es produeix precisament perquè les eines no són específiques. Pot ser que no siguin suficientment bones o que la seva ocupació sigui difícil d'imaginar. El repte augmenta quan ens veiem obligats a emprar aquestes eines per reparar o desfer errors. Tant en la fabricació com en la reparació, és possible superar el desafiament adaptant la forma d'una eina, o ben improvisant amb ella tal com és, utilitzant-la segons maneres per les quals no va ser ideada. Sigui com sigui la forma en què la usem, la mera imperfecció de l'eina ens ha ensenyat alguna cosa». (Sennett, 2009, p. 239)

L'avaluació no pot especificar, de forma rígida, què s'ha de produir sense cap mena de canvi fins a la seva realització final, perquè s'actua en la vida escolar real —un sistema complex—, on combreguen una gran multiplicitat de factors que fan inoperant qualsevol tipus de programa tan cat, ja sigui un programa d'ensenyament i aprenentatge, o un programa d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Les situacions educatives són summament riques i això comporta ineludiblement un alt grau de complexitat quan volem delimitar amb precisió el camp susceptible d'avaluació.

Per això resulta molt difícil —per no dir impossible— fer una avaluació que compregui tots els esdeveniments que succeeixen en un entorn escolar. Aquesta multiplicitat de factors incideix en la impossibilitat material i tècnica d'identificar-los, observar-los i enregistrar-los amb precisió. Per 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 incloure aquestes variables o factors 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 per tal que puguin construir-se un lloc de valor a l'escola.** Per saber on dipositar el focus d'atenció es necessiten instruments

<sup>(4)</sup>L'avaluació s'encamina a la millora de l'atenció educativa i, en aquest sentit, l'avaluació de l'aprenentatge a l'aula no s'ha diferenciar de l'avaluació psicopedagògica, ambdues s'han de conjugar i complementar i estan al servei d'una mateixa finalitat (Mon-ton i Redó, 1996, p. 285).

#### Complexitat i complicació

Tal com apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), convé diferenciar entre una situació complicada i una situació complexa:

«Fijémonos en que una cosa es la complejidad y otra la complicación; de la primera a la segunda hay cierto degradamiento. La complicación es como un innecesario plus de complejidad, un síntoma de proceso insensato, gratuito, artificioso. Y, sobre todo, es preocupante como síntoma de un proceso de progresiva degradación, ya que después de la complicación viene ya la confusión».

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, tant l'elecció d'una variable o d'una altra com l'instrument o eina que permetrà tractar-la estaran en funció de la posició ètica i la perspectiva conceptual de qui opera la selecció. També estaran en funció del seu saber fer, del seu ofici. **Les eines d'intervenció psicopedagògica, que tot seguit es relaten, s'han d'interpretar a la llum de l'artesanía i la complexitat.**

### 3. L'observació

L'observació és una estratègia privilegiada d'avaluació. És un instrument que ens permet fer una anàlisi i interpretació de la pràctica educativa en entrar en contacte amb els escenaris on es posen en joc les dificultats, i conèixer el context en què es manifesten. En aquest sentit, entenem l'observació com una metodologia d'indagació i d'aproximació al coneixement de la realitat on es desenvolupen les pràctiques educatives.

L'observació permet comprendre les pràctiques educatives articulant tant la mirada com l'escolta, integrant-les i fent-les servir per a orientar la interpretació i la comprensió de les diferents variables responsables del procés d'aprenentatge: l'ajustament de la dinàmica de treball a les diferents necessitats, la posició de l'alumne en referència amb el grup i el context, les modalitats d'interacció que s'estableixen, les lògiques de funcionament que regeixen els diferents contextos, la comunicació i relació entre els diferents agents, l'estil de relació de l'alumne amb l'aprenentatge, com viu i s'acosta al fet d'aprendre, etc. És obvi que aquesta concepció de l'observació s'allunya dels models orientats a l'estandardització, categorització i control.

#### 3.1. Modalitats d'observació

Hi ha diversitat de modalitats d'observació i l'elecció d'aquestes modalitats està condicionada per la finalitat, la posició i les concepcions de l'observador, que afecten tant el que es vol observar com el com s'observa. Per això, és molt important determinar el **focus** d'observació i anàlisi, el **temps** de l'observació, la **claredat** en els propòsits de l'observació i el **grau** de participació de tots els implicats en les interpretacions de les observacions fetes. Això comporta concebre que la recollida de la informació no és neutre, sinó que passa pel filtre de les representacions que es fa l'observador i per la posterior anàlisi que dona sentit al que s'ha observat, per això és important pensar en les qüestions següents (Poggi, 1997, pp. 68-70)

- L'observació és un procés que se situa més enllà de la percepció i suposa plantejar que **no hi ha mirada innocent i ingènua**.
- El **pes dels sabers (teories, concepcions, etc.) i de les representacions** hauria de ser reconegut en la seqüència de l'observació.

- El propòsit de l'observació en les situacions educatives no suposa una investigació clínica personalitzada, sinó **la construcció d'un saber pedagògic a partir del que s'ha observat**.

En aquest punt es desvetlla la rellevància de la seva dimensió: **l'observador aporta subjectivitat a allò que observa a partir dels seus coneixements, experiències prèvies, representacions i concepcions**. És en aquest sentit que ens orientem per la idea que aporta M. Poggi (1997) sobre l'observació, quan proposa que un procés d'observació està orientat a la construcció d'un saber col·lectiu a partir de l'allò observat i no només sobre allò observat. Aquesta mateixa autora adverteix dels errors i riscos freqüents en els processos d'observació que cal tenir en compte en el procés d'avaluació. En l'esquema següent es representen alguns d'aquests riscos i els suggeriments que poden ajudar a contrarestar-ne la influència en l'anàlisi i la observació de situacions educatives.

Principals errades i riscos	Suggeriments
<b>Efecte «novetat».</b> Les primeres impressions de l'observador poden tenir un efecte distorsionador en les retallades i en els judicis que s'emetin amb posterioritat.	L'observació mai no és ingènua. Cal plantejar-se sempre hipòtesis per ser transformades o ajustades a partir de les dades rellevants.
<b>Desconeixement de la influència pròpia en la situació.</b> L'observador pot generar un efecte en els subjectes observats a partir de la manera com aquests subjectes ajustin les seves actuacions en funció de les expectatives que atribueixin a l'observador.	La influència de l'observador en la situació pot ser contrarestada; en part, <b>s'expliciten clarament en el contracte els propòsits de l'observació, les estratègies, el procediment de la informació i la seva utilització</b> .
<b>Desconeixement de la perspectiva dels subjectes observats.</b> No considerar les perspectives, representacions, posicions etc. sustentades pels subjectes observats pot conduir a identificar processos i variables no validades.	És important el <b>treball que es faci sobre les concepcions, teories, representacions de l'observador i de l'observat</b> , tant en les etapes prèvies a l'observació mateixa com en el moment de la devolució.
<b>Generalització a partir d'una seqüència o de la seqüència pel tot.</b> Pot produir-se a partir de considerar només algunes actuacions, com si aquestes actuacions constituïssin una mostra representativa de la situació observada.	És necessari <b>observar seqüències i processos, i articular i contrastar la informació amb l'anàlisi de produccions</b> .
<b>Universalització de les categories que cal observar. La construcció de categories guia i orienta, però implica un retall que pot conduir a no considerar qüestions subtils, no previstes en les categories.</b>	És important <b>construir diferents instruments segons els propòsits que orienten l'observació</b> i que les categories proposades s'adeqüin i ajustin a les pràctiques. D'aquesta manera, els instruments seran el resultat d'una construcció que articuli marcs teòrics i pràctiques institucionals.
<b>Focalització excessiva, derivada del desconeixement del context i la desconsideració de la simultaneïtat de variables. Pot conduir a la simplificació de la situació observada.</b>	<b>El tall de la situació per a observar i analitzar no pot ser ni excessivament ampli</b> —que no permeti la definició de problemes clars i precisos—, <b>ni excessivament acotat</b> —que condueixi a errors en l'anàlisi per desconeixement de les variables que hi intervenen.
<b>Errorr lògics. Es produeixen errors de judici en derivar algunes afirmacions a d'altres. Poden estar basades en pressuposicions teòriques, experiències, ideologies.</b>	L'anàlisi crític de les inferències que es realitzen durant i a partir de l'observació i en el moment de la devolució permet ajustar hipòtesis i marcs teòrics que orienten i donen significat a aquestes hipòtesis.

Esquema adaptat a partir de la proposta de M. Poggi (1997, p. 74)

Tant les dades quantitatives com les qualitatives, obtingudes gràcies a l'observació, es posen al servei de la interpretació per elaborar explicacions que ajudin a entendre i transformar les pràctiques educatives. Des d'aquesta

perspectiva, l'observació és un instrument d'anàlisi i transformació de les pràctiques educatives i només té sentit si es desenvolupa en contextos de col·laboració.

### 3.2. La presa de decisions

En qualsevol procés d'observació cal prendre determinades decisions:

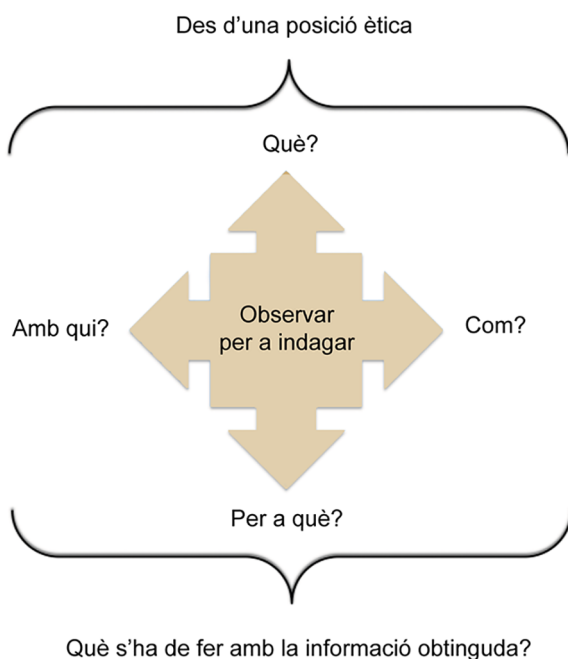
- les unitats d'observació,
- els fenòmens que es volen observar i
- el sistema de registre.

Pel que fa a les unitats d'observació, abans d'iniciar l'observació és important pensar i decidir què volem observar, què volem estudiar, entendre o transformar per tal de guiar l'observació i les converses. Al mateix temps, és important delimitar els contextos, situacions, comportaments, persones, llocs, moments que cal observar, que estaran modulats per la interacció entre el subjecte i el context mateix. En tot aquest procés no podem oblidar la dimensió temporal, el període o moment en què es fa l'observació. **En aquest punt és pertinent apuntar que no es tracta de plantejar l'observació des d'una actuació episòdica, sinó que cal situar-la en el marc d'un procés a mitjà i llarg terminis.** Només així es pot arribar a entendre la lògica d'allò que observem des d'una perspectiva processual en oposició al que podria ser una observació puntual i lineal. D'aquesta manera, les dades obtingudes estan en interacció constant amb la pràctica, fet que afavoreix un procés constant de canvi.

#### Nota

L'observació s'ha d'articular amb la conversa. És important raonar i parlar sobre tota la informació obtinguda. Des de la conversa col·laborativa es promou l'elaboració d'un coneixement sobre el procés d'avaluació mateix i sobre les dades obtingudes.

Figura 2



En el procés d'observació es poden utilitzar instruments que organitzin la informació que es va recollint a mesura que avança el procés mateix. Una altra opció és elaborar un registre obert d'observació. Ambdues modalitats es poden



combinar. La informació enregistrada dona elements d'anàlisi i reflexió que han de servir per a aportar orientacions molt més acurades en relació amb tots aquells aspectes rellevants i protectors per a promoure l'aprenentatge: la metodologia, els materials, les interaccions amb els companys i el docent, el clima de la classe, l'organització, l'aprofitament de les ajudes, etc.

En l'enfocament observacional que plantegem no ens orientem per sistemes de registre protocol·litzats amb categories prefixades, en què l'observador se centra en la presència o absència de determinats ítems, sinó que considerem els sistemes més oberts, amb un registre més narratiu i en què les dades es desgranen a través de la descripció i la narració de les persones i els esdeveniments que participen en els escenaris d'observació.

## 4. L'entrevista

Quien de verdad *entra en una conversación* entra realmente en una *conversión*.  
(Esquirol, 2006, p. 96)

L'entrevista és, segurament, juntament amb l'observació un potent instrument d'avaluació. Mitjançant l'entrevista es genera un intercanvi oral entre dues persones o més per a obtenir una major comprensió d'allò que preocupa i ens ocupa des de la perspectiva de la persona o persones que formen part de l'entrevista i en la qual es posen en joc tots els principis i processos que tractarem més endavant.

Entenem l'entrevista com una situació comunicativa. És el context on s'articula una conversa en què es produeixen intercanvis comunicatius entre els interlocutors. Cal **concebre l'entrevista com un espai i un temps de proximitat amb l'altre**. Aquest espai de proximitat pretén generar les condicions per tal que sigui possible desactivar desconfiances i resistències, i promoure seguretat i confiabilitat. En aquest sentit, l'entrevista és un instrument mitjançant el qual ens donem un lloc de confiança els uns als altres. Perquè això sigui possible l'intercanvi comunicatiu entre els interlocutors ha de ser igualitari.

El diàleg és igualitari quan considera les diferents aportacions en funció de la validesa dels seus arguments, en lloc de valorar per les posicions de poder dels qui les realitzen.  
(Fletxa, 1997, p. 14)

Si acceptem un diàleg igualitari serà molt més fàcil definir i compartir un problema o situació, trobar alternatives de millora i generar la proximitat imprescindible entre els interlocutors.

És important que les preguntes estiguin orientades a escoltar una resposta i cal evitar aquelles preguntes retòriques que sovint porten implícita la resposta o aquelles que estan orientades a controlar la conversa. Podríem plantejar diferents modalitats de preguntes que es poden posar en joc en el marc de l'entrevista:

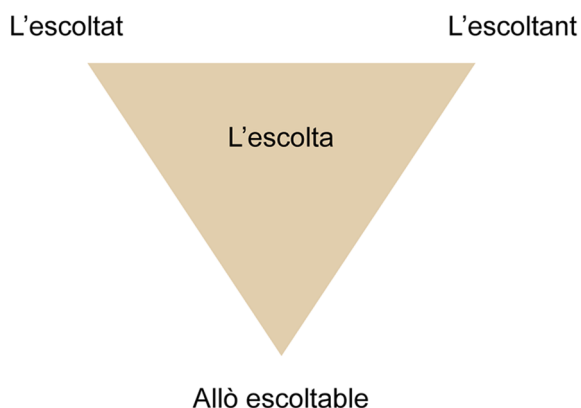
- **Preguntes exploratòries**, aquelles que pretenen obtenir informació de qüestions que no se saben, des d'una posició respectuosa i sincera.
- **Preguntes obertes**, aquelles que faciliten que l'interlocutor tingui iniciativa i llibertat en la resposta, i li ofereixen la possibilitat de decidir.

També és important introduir altres recursos discursius que permetin discernir en quin moment cal fer un comentari, introduir una pregunta, aclarir, repetir, comentar...

En l'entrevista un altre factor important és el temps. Podem parlar de diversos temps, com el temps necessari per a generar la confiança, un temps d'acostament que pugui generar vincle i compromís; també d'un temps d'escolta per a propiciar que les entrevistes siguin catalitzadores d'aquest procés per a generar un vincle que faciliti la indagació, la informació que orienti l'avaluació i la intervenció psicopedagògica, i sobre tot, entenent que, com diu Gadamer (1998), «la conversa posseeix una força transformadora. Quan una conversa s'assoleix, ens en queda alguna cosa, i alguna cosa queda en nosaltres que ens transforma».

D'aquesta manera, l'entrevista emergeix com una conversa en què existeix una relació comunicativa triàdica entre entrevistat, entrevistador i contingut, o dit d'una altra manera, una relació entre l'escoltat, l'escoltant i allò escoltable.

Figura 3. En la conversa s'alternen els llocs de l'escoltat i de l'escoltant, i s'interpreta i transforma allò escoltable



Per altra banda, no podem obviar la dimensió dinàmica interactiva de l'entrevista, que es modula en un temps i amb uns agents que durant el procés de desenvolupament de l'entrevista s'afecten per les incerteses, els imprevistos, les contingències, etc. És per això que, des d'aquest model, **no podem preparar l'entrevista de manera estructurada i tancada, sinó que ens hem de preparar per a realitzar l'entrevista oberta** (Bolea, 2017).

La preparació d'una entrevista implica un cert càlcul, però ha de deixar oberta la porta a l'imprevist i a la sorpresa: inclou allò contingent i inesperat. Incloure allò contingent no suposa en absolut no disposar d'un horitzó o una guia. La nostra manera d'entendre la preparació d'un guió s'ajusta més a la idea d'orientació: **com una brúixola que assenyala el nord i el rumb, però sense arribar a precisar els detalls del procés ni el resultat.**

Figura 4



Les entrevistes qualitatives són més un procés que una simple llista de preguntes per a fer per arribar a un resultat. Un procés a partir del qual es generen les condicions d'escolta, l'interès per a generar un relat fluid, sincer, que promogui la producció i l'elaboració de saber. Perquè la conversa que es produeix en aquesta situació comunicativa generi les condicions per a construir aquest saber, cal utilitzar estratègies que ho promoguin. A continuació mostrem algunes d'aquestes estratègies:

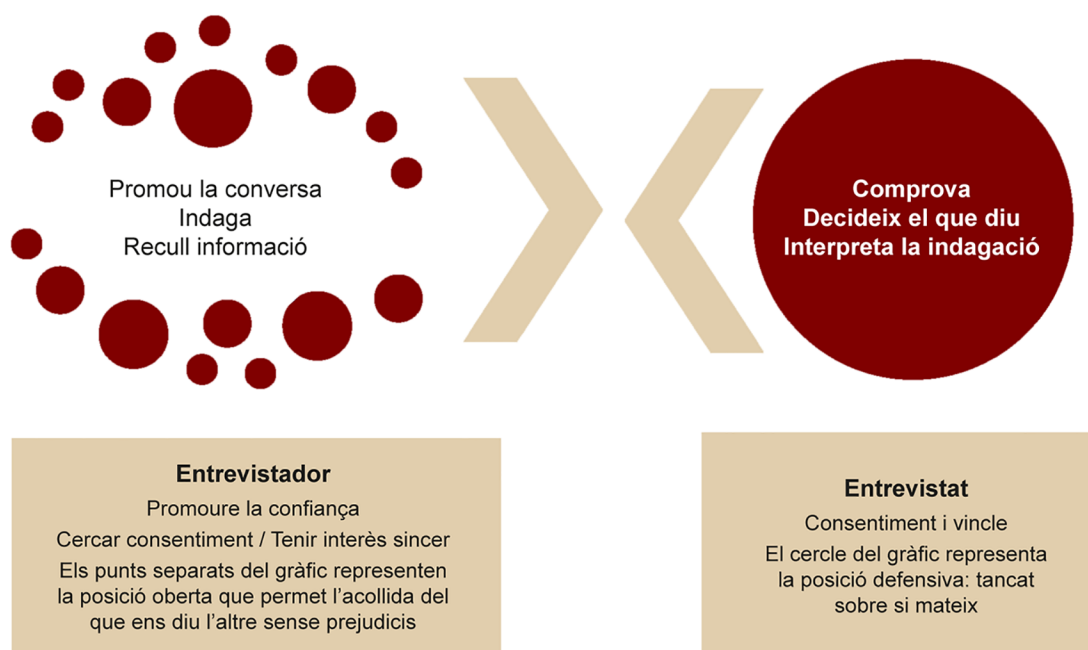
- **Escoltar de manera empàtica** mantenint el contacte visual o amb paraules (observant en tot moment les reaccions de l'interlocutor).
- **Ajudar a organitzar el discurs** amb preguntes obertes («què va passar?», «com et vas sentir?») i d'explicació o aclariment («per què ho dius?», «què vols dir?»).
- **Ajudar a pensar** per aconseguir més implicació («què passaria si...?», «has pensat en els efectes que pot tenir...?»).
- **Demostrar que seguim el fil** del que se'ns diu i que hi estem interessats («si no t'he entès malament...»).

Durant el procés de l'entrevista no només prenen rellevància les informacions expositives, sinó que també pren una dimensió important la forma com es presenten, com ens posicionem davant d'aquesta situació. Al mateix temps, és important com l'entrevistador obre l'escolta al sentit que els entrevistats (pares, professionals, els mateixos subjectes d'avaluació) atorguen a les dificultats, quines tesis tenen i quines respostes imaginin. Les entrevistes permeten

rastrejar els antecedents significatius de la història referida a la situació sobre la qual estem indagant, la narrativa que en el pas per la dimensió temporal explica el recorregut vital, la història vital.

No es tracta de fer un interrogatori i una recollida de dades quantitatives i categoritzades. **Es tracta d'obrir sense temor ni prejudicis la producció simbòlica de l'altre: allò que pensa, que vol, que no sap, etc.** En aquesta situació comunicativa es produeixen una sèrie d'efectes, propòsits, posicions, prejudicis, interessos... que estan condicionats pel grau de consentiment i la confiança. En l'esquema següent es representen les posicions i actuacions de cada agent i el flux comunicatiu que es produeix entre ells.

Figura 5



En algunes entrevistes resulta interessant, per trencar una possible relació dual —que porta ineludiblement a la confrontació—, dinamitzar el diàleg, **plantejar una triangulació, introduint un tercer agent** que faci circular la conversa. Així, treballar en parella en les entrevistes és una manera de corresponsabilitzar i permet incorporar estratègies de deslocalització que eviten que l'altre se senti envaït o provocat.

Encara que no resulta senzill ni convenient oferir regles generals d'actuació per al desenvolupament d'una entrevista, ja que depèn de les característiques de les persones que hi interaccionen i del context, sí que és important preparar-se per a l'entrevista, per a la qual cosa cal preveure els aspectes següents:

- **Els preliminars de l'entrevista;** els primers moments de la relació entre l'entrevistador i l'entrevistat solen resultar determinants, ja que és aquí

quan s'exploren mútuament les reaccions i s'estableix el grau de confiança entre ambdós.

- **L'inici de l'entrevista**, que és similar a l'inici de qualsevol conversa, és el moment de posar en joc el consentiment a partir del context de confiança, de l'interès, la proximitat, el respecte, de manera que s'estableixi la relació comunicativa adequada.
- **El cos de l'entrevista** ha de defugir de l'interrogatori; ha d'aportar més preguntes obertes que promoguin una elaboració en l'altre, ha de plantejar qüestions des de l'interès sincer pel seu saber i aportacions; des de la sorpresa s'han de promoure ampliacions d'informació; cal respectar els silencis, mostrar-se dividit i donar valor a les aportacions.
- **El tancament de l'entrevista** és tan important com els preliminars i l'inici, ja que s'hi han de generar condicions per a la bona predisposició de l'entrevistat de seguir conversant de manera regular o més episòdica, si es considera necessari.
- **El consentiment de l'entrevistat** és molt important, cal cercar-lo en l'entrevista. És essencial que la persona entrevistada sàpiga el perquè i quin intervenció es farà, els aspectes susceptibles de ser entesos en relació amb les qüestions que es volen tractar.

En el procés d'avaluació psicopedagògica són molt importants les entrevistes amb el subjecte implicat (susceptible d'avaluació), ja que necessitem el compromís i la complicitat per facilitar que sigui un agent actiu dins del procés d'avaluació, atès que es considera que la presa de consciència per part del subjecte 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. Com ja hem esmentat al llarg dels diferents eixos, l'objectiu és fer de l'alumne el protagonista del seu creixement personal.

El resultat últim del procés, per tant, ha de permetre als aprenents construir el seu propi camí. El camí és individual, però amb el coixí i el marc simbòlic que hi han aportat tots els que han tingut l'oportunitat de ser-hi i creuar-s'hi caminant. 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. En aquestes entrevistes es poden anar generant les converses que configuren l'acompanyament i teixeixen la confiança.

## 5. Les produccions dels aprenents

També es pot fer una observació indirecta a través de l'anàlisi de les seves produccions, tant en l'àmbit personal com curricular. **Aquesta producció ens aporta informació molt valuosa a diferents nivells**, tant del món cognitiu, afectiu, de l'estil d'aprenentatge, del nivell d'elaboració del subjecte, com de qüestions relacionades amb el context d'aprenentatge, els materials curriculars que fa servir, la diversitat d'aquests materials, els més freqüents i els absents, el tipus de correcció, els comentaris escrits del professorat, etc. Pot ser interessant revisar i comentar els treballs amb el mateix alumne per tal d'observar aspectes com els següents:

- **Com es posiciona**, el consentiment a la nostra intervenció.
- **El grau d'adquisició** d'alguns aprenentatges i la consciència que té de l'aprenentatge propi i de les dificultats que considera que interfereixen en el procés d'aprenentatge, o altres aspectes relacionals i d'interacció.
- **Els arguments** que aporta i la valoració que fa de les qüestions que es posen en joc.
- **Les activitats** que identifica com a més reeixides i motivadores, i les propostes que planteja per a fer front a les necessitats identificades.
- **Les activitats o situacions** en què se sent més vulnerable i mostra tenir més dificultats per tal de veure conjuntament com pot transformar-les.
- **Quins són els seus interessos**, les seves habilitats, el seu estil d'aprenentatge, per tal de poder orientar les propostes d'intervenció.

## 6. Les proves psicopedagògiques

La sessió de treball individual amb l'alumne és un moment important i és necessari planificar-la. Les informacions prèvies (observacions, entrevistes, anàlisi de treballs...) ens ajuden a concretar els aspectes que necessitem conèixer en funció de les hipòtesis que s'han anat generant.

No es tracta de passar una bateria de proves descontextualitzada o estàndard, sinó de seleccionar, si escau, aquelles proves estandarditzades o no que ens poden aportar informació rellevant i significativa en referència a l'origen de les dificultats en l'adquisició dels aprenentatges. Són proves que avaluen les competències curriculars de l'alumne, les seves capacitats i els seus processos cognitius i/o emocionals. **Per tant, la qüestió no radica tant en quines proves podem aplicar, sinó que la qüestió és per a què i amb quina finalitat.**

D'aquesta manera, la decisió de recórrer a les proves pren una dimensió complementària i **s'utilitza com una actuació més, i no l'única** ni la més important, que ens ajuda a entendre l'origen del problema i contribueix a orientar la resposta educativa més ajustada.

Per altra banda, també és rellevant considerar **la importància que tenen les condicions i la manera com es desenvolupa l'aplicació de la prova** des del moment inicial, perquè el subjecte pugui establir una relació de transferència positiva que afavoreixi la bona disposició i col·laboració. És important indagar sobre el nivell d'informació que el subjecte té sobre l'objectiu i les representacions significatives que es fa de les seves dificultats.

**Durant la realització d'aquestes proves és fonamental l'observació que es fa del procés: com s'organitza l'alumne, si hi ha angoixa pel temps, el grau de col·laboració, la rapidesa en l'execució, si es mostra atent, si les seves respostes són reflexives, si es mostra analític, les estratègies que utilitza, si entre subproves necessita uns instants de descans, etc.** Tota aquesta informació ens ha de proporcionar més informació de l'alumne, i aquesta informació s'haurà de tenir present en les diferents intervencions.

A continuació presentem alguns dels indicadors que podem observar més enllà dels resultats numèrics que ofereixen les proves.



### Algunes qüestions per a observar durant la realització de proves estandaritzades

- La posició del subjecte davant de la prova, si es mostra reservat, tímid, els canvis d'estat que es produeixen durant el procés, la manera com respon als estímuls que es presenten, el tipus d'interacció que requereix per donar resposta, etc.
- La manifestació d'ansietat, nerviosisme, el grau de dificultat que li suposa fer front a situacions noves, com s'adapta a les qüestions que es plantegen.
- Les pors que apareixen, el temor a no saber, a fer el ridícul, a la implicació emocional, la vivència d'amenaça que pot suposar la prova.
- El tipus de relació que estableix durant la prova, el consentiment.
- La manifestació de confiança i el desig d'agradar, el grau de tolerància a la frustració que manifesta davant les dificultats que troba.
- La modalitat d'interacció que estableix.
- El ritme d'execució i comprensió.
- La posició davant les dificultats: abandó, cerca d'ajuda, actitud de superació, posició de dependència, perseverança...

Els tests s'han de passar amb responsabilitat i rigor. Els diferents test aporten indicadors que hem de saber interpretar. Hem de ser curiosos amb la interpretació dels resultats, tenint present la necessitat d'analitzar les relacions que es poden establir entre les variables que inclou la prova.

Considerant les aportacions realitzades fins al moment fem una aproximació a diferents proves projectives, psicomètriques i competencials, que poden aportar informació complementària relacionada amb diferents aspectes relacionats amb la capacitat d'aprendre. Sempre tenint present que la qüestió en joc no és decidir quina és la millor prova a administrar sinó per a què i amb quina finalitat.

<p><b>Aspectes cognitius: capacitats i processos</b> Podem disposar de diferents instruments que permeten avaluar les capacitats i processos cognitius. En funció del temps, la disponibilitat, les característiques de l'alumne, les dades més significatives que són desitjables d'explorar, serà convenient aplicar-ne un o un altre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>K-BIT</b>: test breu d'intel·ligència de Kaufman. Fa una avaluació global de la intel·ligència verbal i no verbal d'aplicació ràpida. Permet fer un cribatge (<i>screening</i>), a partir del qual es pot decidir si cal fer una exploració més profunda.</li> <li>• <b>Raven</b>: test de matrius progressives. Avalua el raonament analògic, la percepció i la capacitat d'abstracció. Permet avaluar la capacitat intel·lectual eliminant la influència del llenguatge o de l'habilitat motriu.</li> <li>• <b>WISC V</b>: escala d'intel·ligència de Weschler per a nens. És l'escala més utilitzada per a determinar el QI. Avalua la comprensió verbal, el raonament perceptiu, la memòria de treball i la velocitat de processament.</li> <li>• <b>DN-CAS</b>: bateria cognitiva destinada a avaluar el processament cognitiu (quatre processos). Avalua els aspectes cognitius i emocionals que dificulten l'aprenentatge, i orienta en la intervenció necessària. El DN-CAS permet determinar a mode d'hipòtesi diagnòstica quin és el rendiment dels processos cognitius, si el processament emocional condiciona neurològicament (bloqueja) els processos cognitius i, en cas afirmatiu, en quina mesura els bloqueja.</li> <li>• <b>Bender</b>: test que reflecteix el nivell de maduresa en la percepció visuomotriu, i que pot revelar possibles disfuncions. Consta d'una col·lecció de nou targetes que contenen figures geomètriques que el nen o nena ha de reproduir en un full en blanc. Un patró anòmal de resposta, és a dir, uns traços que s'allunyin del model original poden suposar l'indici d'un trastorn mental, neurològic o fins i tot emocional.</li> </ul>
<p><b>Estil d'aprenentatge</b> Aquestes proves ens permeten veure les estratègies d'actuació, més o menys eficients, que s'utilitzen per a resoldre una tasca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAMBIOS</b>: test de flexibilitat cognitiva. Permet avaluar la capacitat de seguir instruccions complexes. Requereix capacitat de concentració, atenent condicions canviants i flexibilitat cognitiva.</li> <li>• <b>CARAS-R</b>: test de percepció de diferències revisat. Avaluació de l'aptitud per a percebre ràpidament i correctament semblances i diferències en patrons d'estimulació parcialment ordenats.</li> <li>• <b>Figura de Rey</b>: test de la figura complexa de Rey. Avalua l'organització perceptiva i la memòria visual.</li> <li>• <b>Questionari CHAEA</b>: consta de vuitanta preguntes que responen a quatre estils: actiu, reflexiu, teòric i pragmàtic.</li> <li>• <b>Test de VARK</b>: consta de setze preguntes que responen a quatre estils: auditiu, cinestèsia, visual i lectoescriptor.</li> </ul>

<b>Creativitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Test de creativitat:</b> consisteix a crear el màxim de figures diferents a partir d'un patró concret ( <a href="http://santiroman.blogspot.com.es/2014/04/test-de-creativitat.html">http://santiroman.blogspot.com.es/2014/04/test-de-creativitat.html</a> ).</li> <li>• <b>Test de Guilford:</b> mesura el pensament divergent; la fluïdesa verbal, la fluïdesa d'idees, la fluïdesa d'associació, la fluïdesa d'expressió, la flexibilitat espontània, l'originalitat i la sensibilitat als problemes ( <a href="http://es.slideshare.net/StephanyLozanoPalaci/prueba-de-guilford-30371855">http://es.slideshare.net/StephanyLozanoPalaci/prueba-de-guilford-30371855</a> ).</li> </ul>
<b>Dificultats específiques en la lectura i l'escriptura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proves ACL:</b> avaluació de la comprensió lectora en l'àmbit d'educació primària. Útil també a secundària per a avaluar els alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge.</li> <li>• <b>TALE (TALEC, versió en català):</b> avaluació de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aplicable a alumnes de nivell d'aprenentatge situat en els quatre primers cursos de primària.</li> <li>• <b>PROLEC – SE:</b> avaluació de la capacitat de lectura i dels processos cognitius que intervenen en la lectura per a alumnes de deu a setze anys.</li> <li>• <b>PROESC:</b> avaluació dels principals processos implicats en l'escriptura i detecció de dificultats per a alumnes de vuit a quinze anys. Proporciona també pautes d'orientació per a treballar i recuperar els components afectats que es detecten durant l'avaluació.</li> </ul>
<b>Aspectes emocionals</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Test de frases incompletes de Rotter:</b> permet veure sentiments, actituds i reaccions específiques ( <a href="http://myslide.es/documents/test-de-frases-incompletas-de-rotter.html">http://myslide.es/documents/test-de-frases-incompletas-de-rotter.html</a> ).</li> <li>• <b>HTP:</b> tècnica projectiva en què es demana que es dibuixi una casa, un arbre i una persona. Avalua aspectes emocionals, conductuals i intel·lectuals.</li> <li>• <b>Test del dibuix d'un animal i/o relat lliure sobre un animal:</b> la simbologia de l'animal elegit i la història imaginada esdevenen factors d'anàlisi de l'autopercepció actual del noi/a.</li> </ul>
<b>Salut mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Qüestionari CDS Depressió:</b> detecta indicadors de depressió.</li> <li>• <b>STAIC,</b> escala d'autoavaluació: mesura l'ansietat tret (ansietat permanent, més lligada a aspectes temperamentals) i l'ansietat estat (ansietat reactiva a un fet determinat).</li> <li>• <b>EPQ-J:</b> qüestionari amb tres dimensions bàsiques de la personalitat.</li> <li>• <b>HSPQ:</b> qüestionari amb catorze dimensions de la personalitat.</li> </ul>

Des de la perspectiva de l'assignatura convé també incorporar altres mirades sobre l'avaluació i l'ús d'instruments. Tot seguit es proposen una sèrie de referències bibliogràfiques en les que es faciliten principis i criteris per utilitzar les proves i tests estandarditzats des d'una perspectiva que posa l'èmfasi en descobrir la gènesi de l'activitat representativa i simbòlica implicada en els processos d'aprenentatge. En aquest enfocament, l'avaluació persegueix la finalitat de caracteritzar el procés de simbolització de l'infant i la identificació dels factors que el pertorben. L'objectiu és doble: per una banda observar com s'han generat els processos de construcció del coneixement escolar en la història familiar i escolar de l'alumne; i per altra, explicar la seva forma singular de producció simbòlica. Es tracta d'observar els processos mentals que els nens realitzen en la construcció dels coneixements tant en situació individual com en el context d'aula.

#### Lectures recomanades

- **Di Scala, M, Cantu, G.** (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Filidoro, N.** (2010). *Diagnóstico Psicopedagógico: Los contenidos escolares*. La lectura. Buenos Aires: Biblos.
- **Schlemenson, S.** (compiladora) (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- **Schlemenson, S.** (compiladora) (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

## 7. Les proves i tests no són instruments per a classificar i certificar

En l'apartat anterior s'ha posat especial cura a transmetre que l'ús dels instruments d'avaluació basats en l'administració de proves i tests no ha d'acabar sent una finalitat en si mateixa, sinó una eina per a promoure els factors de protecció personals i contextuals que afavoreixin la capacitat d'aprendre. Però aquest desplaçament en la interpretació i l'ús de les proves i tests no és gens fàcil de compartir.

Sovint, en els equips es fan presents arguments contraris, resistències i/o neguits a canviar o produir un desplaçament en les pràctiques d'avaluació fonamentades en els instruments de diagnòstic. Alguns dels professionals estan molt ancorats en el plantejament més expert i tecnològic de la intervenció psicopedagògica i més que canviar la perspectiva reclamen més formació i entrenament per a administrar les proves. En efecte, en si mateixos els resultats de les proves i tests no faciliten automàticament una ajuda que s'ajusti a les necessitats i demandes de l'alumnat al qual s'han administrat les proves esmentades. Per això és important articular els instruments diagnòstics amb altres actuacions que, en conjunt, possibilitin una aproximació global i contextual a la singularitat de l'alumne en el marc del procés social d'aprenentatge.

Cal donar resposta a aquests arguments i resistències incorporant altres perspectives que ajudin l'assessor i els professionals dels centres a interrogar-se sobre les necessitats dels alumnes des d'una perspectiva més indagadora i contextual. En aquest sentit, és força important tractar aquesta resposta considerant la funció que compleixen les demandes que fan els professionals dels centres als psicopedagogs, ja que sovint aquestes demandes d'administrar proves estan recolzades en la imatge de rigor, neutralitat i objectivitat que posseeixen els instruments diagnòstics, atès que molts professionals pensen que darrere dels resultats que s'obtenen en aplicar aquests instruments hi ha sempre la resposta.

### Arguments que fonamenten un ús tecnològic de les proves i tests

- A. Objectivitat, rigor i fiabilitat
- B. Neutralitat
- C. Lloc d'expertesa
- D. Professionalitat
- E. Facilitació de la presa de decisions
- F. Intervenció segura i controlada.
- G. Eficàcia en la gestió de recursos

La suposada objectivitat de les tècniques diagnòstiques posa l'èmfasi a lligar les respostes del nen o nena amb les respostes del manual, oblidant què hi ha de singular en les respostes de l'alumne. **No ens interessa objectivar l'alumne —què és— sinó subjectivar-lo —qui és, com és, com està.**

El resultat d'un procés diagnòstic basat exclusivament en proves i tests pot produir una nominació (TDAH, TC, etc.), que imposa una identitat, que inevitablement produirà efectes, ja que no es fa una descripció neutra de la capacitat i/o situació de l'aprenent, sinó que s'enuncia una sentència que funciona com a preformatiu. La nominació diagnòstica imposa una identitat que explica les causes per les quals l'alumne no aprèn. Cap intervenció és neutra. Qualsevol actuació està carregada de valors.

Especialment, els diagnòstics poden justificar la qüestió dels recursos que s'han d'assignar a un centre per a atendre l'alumne. En aquests casos, sembla com si amb les proves es perseguís decidir si un alumne és NESE, si es pot demanar vetlladora, etc. Sembla que les proves i les avaluacions estiguin en funció de justificar i explicar l'assignació dels recursos. De vegades, la demanda que l'escola fa al psicopedagog per tal que posi en marxa un procés d'avaluació sobre la base de l'administració de proves i tests és exclusivament per justificar l'accés a un recurs, o per justificar la derivació a un CSMIJ, o per obtenir criteris per a fer un informe NESE, etc. En aquests casos, els instruments i proves posseeixen una funció tècnica i tranquil·litzadora per a poder fer la demanda de recursos, derivacions i/o informes. Cal ser enèrgics en aquest punt: **en cap cas un diagnòstic expert a través de determinats tests ha de fonamentar la presa de decisions sobre quina és l'escola** (ordinària, especial, SIEI, etc.) que es correspon amb el diagnòstic i, d'aquesta forma, facilitar el camí d'una exclusió.

### **7.1. Proves i tests: instruments per a tractar la inseguretat**

Les proves poden atorgar seguretat davant de les demandes dels centres i de l'Administració. Certament, les proves són un recurs per a tractar la inseguretat de molts professionals davant les múltiples i complexes demandes que experimenten. En aquest sentit, les proves redueixen l'angoixa que molts professionals experimenten davant les dificultats que presenta un cas, i l'angoixa que aquest cas produeix en els centres.

Així, la situació, cada cop més freqüent, en què el centre ja disposa d'una gran informació facilitada per un servei extern, que ha administrat tota una bateria de proves i tests a l'alumne amb informes força rígids i descontextualitzats,

genera tensió en moltes ocasions respecte a com actuar amb l'alumne en el marc del seu grup de classe. De vegades, en aquestes situacions els centres no saben ben bé què poden esperar de l'expertesa del professional de l'EAP.

En altres ocasions, quan no hi ha les proves, el psicopedagog es troba indefens davant dels altres professionals: no sap què li preguntaran, si el qüestionaran, etc. És difícil sostenir la contingència. Les proves ajuden a reduir la incertesa, sobretot quan no s'ha pogut construir un vincle de confiança amb el centre. En moltes ocasions les proves són un refugi.

El recurs a les proves permet experimentar al professional que està fent la seva feina de forma correcta i tècnica per donar una resposta a allò que s'espera d'ell i, per tant, tractar l'angoixa que suposaria encarar una relació amb els altres professionals —no mediada per la maleta de proves i tests— que poden posar en joc la professionalitat del psicopedagog. En aquestes situacions, les proves poden atorgar un lloc d'expert que possibilita tenir un lloc de valor en el centre en què s'intervé. No es troba la manera d'acompanyar el centre si no és des d'aquest model expert.

Tot i això, cal assenyalar un fet paradoxal, ja que aquesta demanda contrasta amb l'experiència que les proves per si mateixes no donen la resposta ni a les necessitats dels alumnes ni a les necessitats dels professionals dels centres, atès que, un cop s'han administrat —les proves—, la sorpresa ha estat que molts dels neguits i preocupacions dels centres no s'han pogut resoldre. Inevitablement es genera força tensió quan els resultats obtinguts a través de les proves no acaben de facilitar la resposta a les necessitats i demandes que plantegen els alumnes avaluats.

## 7.2. Es requereix una posició ètica

La reflexió sobre la pràctica avaluadora mateixa —concretada en l'ús dels instruments d'avaluació basats en l'administració de proves i tests— ha de mostrar la relació del psicopedagog amb els seus actes i les conseqüències que se'n deriven. S'entén que aquesta posició ètica és un factor de protecció (de la capacitat d'aprendre). En aquest sentit, **si les conseqüències de l'ús de les proves no s'ajusten a les necessitats normatives i expressades dels alumnes i dels contextos que els acullen, s'han d'introduir canvis** —incorporar altres perspectives— en el procés d'avaluació i intervenció.

### Lectura recomanada

Meirieu, Ph. (2010). "¿Detectar o educar?" A: **Meirieu, Ph.** (2010) *Una llamada de atención*. Madrid: Ariel/Planeta. pp.137-152.

### Una perspectiva indagadora i artesanal de les proves i tests en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica

- 1) Les proves són un instrument per a definir necessitats normatives (atribuïdes). Cal articular-ho amb eines d'intervenció que permetin discernir les necessitats experimentades i les necessitats expressades de l'alumne.
- 2) En el procés d'avaluació ens interessa incidir més en una sèrie d'aspectes de tipus qualitatiu, que permetin adequar els diferents instruments a l'abast del psicopedagog —incloses les proves i tests— a les característiques dels alumnes i les situacions, ja que sovint els instruments de caràcter quantitatiu no estan ni dissenyats, ni aplicats segons la lògica de la indagació i la conversa que caracteritza el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.
- 3) 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 efecte, en treballar les proves el punt d'atenció es focalitza en allò que fa o no fa l'alumne, allò que diu o no diu, és a dir, en el resultat, no en el contingut del que diu o fa, no en el procés personal i singular del pensament i les estratègies que pot posar en joc l'alumne. El que importa és la quantificació: el nombre o el criteri que permet comparar el subjecte amb la norma universal esperada. Per això, els resultats obtinguts en una prova o test no s'han d'identificar amb la resposta que cal dispensar a l'alumne.
- 4) La informació i el coneixement generat a través de les proves s'ha de posar al servei de la conversa col·legiada: l'avaluació col·legiada que possibiliti formular i concretar les necessitats i demandes en termes d'optimització dels processos de protecció i de minimització dels processos de vulnerabilitat.
- 5) Les proves poden estar al servei de la funció protectora de la capacitat d'aprendre si s'articulen amb altres instruments d'intervenció que avaluin els factors de protecció de caràcter contextual i personal. Per això és crucial incorporar en el procés d'avaluació instruments que permetin copsar la singularitat del subjecte en el context en què es desenvolupa i aprèn. També es pot copsar la singularitat a través de les proves i tests.
- 6) És necessari incorporar en el procés d'avaluació la veu de l'alumne i, per tant, considerar el principi d'inclusió (Nieto i Portela, 2008), de forma que l'alumne participi en el seu propi procés de valoració, independentment del tipus d'instrument que es posi en joc durant el procés —inclosos els tests. És important que l'alumne es pugui preguntar què li passa i pugui fer un procés que li permeti ser un agent actiu de la seva pròpia avaluació i elaborar 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.
- 7) 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 forma 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.
- 8) La qüestió no és excloure els tests del procés d'avaluació, sinó suposar que el futur i el destí de l'alumne avaluat, la seva possibilitat d'aprendre i de saber, estan en els resultats que s'obtingui en les proves i en depenen. Per això cal incorporar una perspectiva que aposti per fer emergir la singularitat de l'aprenent inserint els tests en els contextos.

---

Quan els instruments i provés d'avaluació se centren en les dificultats individuals s'indaga exclusivament en **els aspectes relacionats amb l'alumne, sense considerar que també cal indagar (protecció/vulnerabilitat) en els diferents contextos** que acullen l'alumne i en el quals es desenvolupa i aprèn. Les proves i tests no poden convertir-se en un instrument que ha de facilitar

el descobriment de quelcom inherent que suposadament es troba en l'alumne abans de la intervenció avaluadora. Els informes psicopedagògics elaborats i fonamentats en una bateria diagnòstica poden convertir-se en la certificació experta de les dificultats d'aprenentatge de l'alumne i, en moltes ocasions, en la certificació que pot justificar una resposta segregada.

### Reflexió

Gordon Stobart, l'autor del llibre recomanat, planteja que l'avaluació i les proves defineixen la manera de veure'ns i fins i tot la forma d'aprendre. A la introducció del llibre ens diu:

«La evaluación, en forma de test y exámenes, es una poderosa actividad que configura la manera que tienen las sociedades, los grupos y los individuos de entenderse a sí mismos. Aquí desarrollaremos tres argumentos específicos: La evaluación es una actividad social marcada por valores y no existe nada que se parezca a una evaluación independiente de las culturas. La evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de "componer personas". La evaluación influye directamente en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo. Estas características otorgan a la evaluación una considerable autoridad y llevan a consecuencias constructivas o destructivas: los usos y abusos del título del libro.» (p. 11)

### Lectura recomendada

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Una aplicació unilateral —sense el consentiment de l'aprenent— d'aquests instruments genera desconfiança i rebuig. Exigeix, doncs, una observació detallada i un seguiment acurat sense presses ni urgències. L'ús precipitat d'estratègies i instruments d'intervenció, sense tenir en compte el ritme i el temps que necessiten els aprenents per construir un vincle amb nosaltres i, en conseqüència, consentir a participar en proves, pot abocar-nos a un procés de valoració en què, paradoxalment, el rebuig de participar-hi desemboqui en la dificultat o impossibilitat de valorar-los.

S'avalua per entendre, no per classificar ni certificar. Amb les proves el psicopedagog no pot restringir la seva funció a la identificació dels alumnes amb dificultat, dels alumnes que no poden estar a l'escola comú. Les decisions per a aplicar els instruments d'indagació no s'han de prendre considerant tan sols les fragilitats de l'alumne com el nord al qual dirigir l'atenció, sinó que també convé considerar com a referent les seves possibilitats. Cal deixar de banda el fet de centrar-se bàsicament en els aspectes conflictius i/o deficitaris, i desplaçar l'epicentre de l'atenció dels riscos cap als recursos de protecció que posseeix i/o que pot construir l'alumne per fer front a les dificultats i les adversitats presents en els esdeveniments de la seva vida escolar.

## 8. La participació dels subjectes d'avaluació

La participació dels subjectes d'avaluació és fonamental per promoure la transformació en una direcció consentida i compromesa. No només els agents que acompanyen s'han de proveir d'eines per a afrontar les dificultats, sinó que els subjectes d'avaluació també han de construir les seves pròpies estratègies per a encarar-lo. És important escoltar la veu de l'alumnat a través de les seves produccions i iniciatives personals per donar-los un lloc en el seu procés educatiu.

És fonamental interessar-se per les consideracions del subjecte d'avaluació mateix en relació amb les seves dificultats, necessitats i aportacions; allò que percep, desitja, tem, pensa és constitutiu del propi sentiment de la vida i determina la manera com està, com es mostra i interactua amb els altres i amb la institució mateixa. Per tot això, és importat pensar en l'alumne en termes relatius a «com» se succeeixen els esdeveniments de la seva experiència escolar i familiar, és a dir, com es comporta, com es manifesta, com es mostra... i defugir de la sentència que suposa dir «és», que marca un judici tancat i un pronòstic.

Aquestes consideracions porten l'assessor a la necessitat d'encarar l'avaluació i intervenció des de mecanismes de participació, de forma que els subjectes d'avaluació **s'impliquin de manera més compromesa i se'n reconegui la capacitat per a participar i decidir**. La inclusió dels alumnes en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica, com diuen Nieto i Portela (2008), requereix unes condicions especials d'interacció que han d'estar guiades pels principis ètics següents:

- **Principi d'inclusió:** el dret de l'alumne a participar i expressar les seves idees, opinions, punts de vista sobre qüestions que tenen importància per a ell, i l'obligació que com a adults tenim d'ajudar-lo a expressar-les.
- **Principi d'elecció:** és fonamental cercar el consentiment promovent l'autonomia, l'autoestima i la comprensió, i posant en el centre de l'actuació els seus interessos i necessitat.
- **Principi de confidencialitat:** s'ha d'assegurar l'honestedat que es mantindrà i respectarà la intimitat.
- **Principi de vulnerabilitat:** implica preveure i evitar prejudicis que poden comportar als alumnes la participació en el procés o que es vegin afectats negativament.



Cal aprofundir una mica en les aportacions de Nieto i Portela (2008), ja que estan estretament relacionades amb la protecció de la capacitat d'aprendre. En altres termes, escoltar la veu de l'alumnat en el procés d'assessorament i avaluació, tal com defensen, es pot considerar un procés de protecció de la capacitat d'aprendre. Els següents aspectes proposats pels autors es relacionen amb la participació de l'alumne en la tasca d'assessorament i la protecció de la capacitat d'aprendre:

1) Quan l'alumnat intervé en una relació de consulta **proporciona informació que aporta llum sobre els aspectes rellevants en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge que poden ser recollits i incorporats al procés d'ensenyament i aprenentatge**, ja que pot desvetllar el sentit que confeixen els participants al context educatiu en què aprenen. Aquesta informació és propietat de l'alumne i reflecteix les experiències, coneixements i perspectives que li són substantivament importants.

2) El suport (assessorament) es caracteritza com una transferència de recursos, de coneixement i experiència dels docents, que produeix efectes d'aprenentatge si estan integrats en la pràctica educativa. Però el coneixement i l'acció dels alumnes també produeix aquesta transferència. Construir conjuntament amb l'alumnat aquest coneixement en el procés d'assessorament pot contribuir a millorar la capacitat d'aprendre, atès que **no sols els professors coneixen la seva matèria i saben com fer-la accessible a l'alumnat, donaran un bon ús al llibre de text, utilitzaran de forma adient el treball dels alumnes, etc.; també els alumnes** poden facilitar als seus professors i companys allò que han après a reflexionar, a escoltar i a expressar-se, faran un millor ús dels materials, d'allò que fan els seus professors o del treball dels seus companys, amb la qual cosa facilitaran que els seus professors i companys en facin un ús millor.

3) El dret de l'alumne a participar en el procés d'assessorament comporta **el seu dret a expressar les seves idees, opinions o punts de vista sobre assumptes que són importants per a ell**, fet que es correspon amb la nostra obligació, com a adults, d'ajudar-lo a expressar-les a partir de l'interès genuí per a escoltar el que els alumnes han de dir i tenir-ho en compte per millorar les pràctiques educatives en què participen.

4) **L'alumne té el dret a decidir participar en la tasca d'assessorament o a declinar participar-hi.** Buscar i generar el consentiment de l'alumne a participar contribueix al desenvolupament del benestar de l'alumne i incrementa, per exemple, el seu sentit de control i autonomia, i la seva autoestima, de manera que les seves interaccions siguin més sensibles als seus interessos o necessitats d'aprenentatge.

5) Escoltar la veu de l'alumne en el procés d'assessorament:

- **Promou el compromís dels alumnes i la seva capacitat d'aprenentatge**, i n'enforteix l'autoestima, millora actituds davant l'escola i l'aprenentatge, fomenta un fort sentiment de pertinença i desenvolupa noves habilitats per a l'aprenentatge.
- **Millora l'ensenyament dels professors**, que desenvolupen una major consciència de la capacitat dels seus alumnes, amb la qual cosa s'aconsegueixen noves perspectives sobre el seu ensenyament, es renova l'emoció per l'ensenyament i es transformen les pràctiques pedagògiques.
- **Transforma les relacions entre professor i alumnes** des de trets de passivitat i confrontació fins a trets d'activitat i col·laboració.

Els punts anteriors mostren com la participació de l'alumne en l'assessorament promou la seva capacitat per a reflexionar i donar forma a la seva pròpia experiència escolar, ja sigui quan en el procés se cerca obtenir informació i aprendre de l'alumne —l'alumne és objecte d'assessorament— o quan es vol desenvolupar en l'alumne el sentit d'autoestima, de pertinença a la comunitat, de responsabilitat, etc. —l'alumne també és subjecte de l'assessorament. Sentir que la pròpia veu és escoltada genera oportunitats per a reflexionar sobre la pròpia experiència d'aprenentatge i, en conseqüència, produeix efectes d'aprenentatge —causa aprenentatge. Si en el procés d'assessorament s'escolta la veu de l'alumne es generen aquestes oportunitats, ja que els alumnes conversen amb els adults i entre ells sobre aspectes que els importen i que afecten el seu aprenentatge.

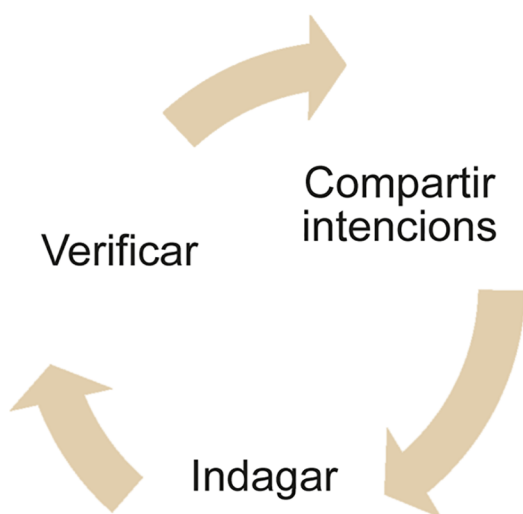
Escoltar la veu de l'alumnat sobre allò que sap, pensa, dubta, tem, etc. respecte del seu propi aprenentatge en el procés d'assessorament i avaluació protegeix la capacitat d'aprendre, ja que escoltar la veu de l'alumne en l'assessorament contribueix a millorar l'aprenentatge, ja que si l'alumne participa en el seu propi procés d'aprenentatge es promou que elabori i prengui consciència del seu posicionament en relació amb l'aprenentatge i les dificultats (de comprensió) i conflictes (de relació) que emergeixen en les situacions educatives i escolars en què participa, és escoltat i escolta.

L'experiència d'assessorament és un fet socialment mediat i culturalment compartit: s'articulen tant la **subjectivitat de l'alumne** —els processos mentals reflexius i la interpretació per un mateix— com la **intersubjectivitat** —els processos d'intercanvi i comunicació, la interpretació per un mateix dels altres i pels altres d'un mateix. En el marc d'aquest doble procés, els aspectes identificats **promouen la instauració, el desenvolupament i l'expansió de les capacitats de simbolització i de reflexió, i protegeixen el procés de producció simbòlica que tota activitat representativa requereix.**

## 9. Principis conversacionals

És important reflexionar sobre alguns principis que poden ajudar a desenvolupar la comunicació durant el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica en totes les situacions i esdeveniments que comportin diàleg i conversa entre els diferents agents i escenaris educatius. Tres grans **principis** poden ajudar a **regular la conversa**: verificar escoltes, compartir inquietuds i indagar (Bolea, 2017, p. 11).

Figura 6



El primer principi, la **verificació de l'escolta**, es refereix a la importància de comprovar el grau de comprensió i acceptació del missatge, que serà un dels aspectes que permetran anar ajustant el flux de la conversa. Al mateix temps, aquesta verificació permet oferir a l'emissor signes d'una escolta atenta i sincera, de manera que es creen les condicions perquè pugui decidir d'ampliar la informació, aportar informació addicional, aclarir informacions emeses, fet que, per la regulació mútua, es fa possible, en gran part, pels mateixos processos de verificació.

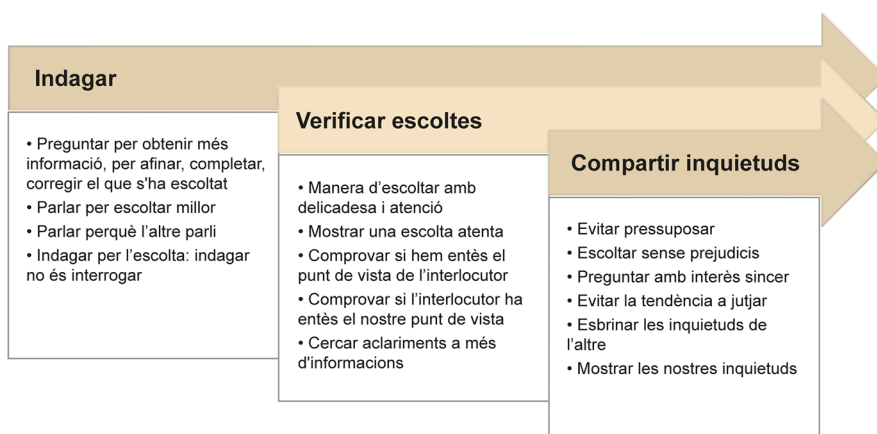
Un altre principi fonamental de la regulació de la conversa és la **inquietud** a partir de la qual ens parlen. Moltes vegades la inquietud és el factor que fa que la persona vigili el que diu, i que, per tant, condiciona la informació aportada. Per això és molt important posicionar-se en l'escolta sense judicis previs ni suposicions, i mostrar un interès sincer per les aportacions, per generar les condicions perquè l'interlocutor pugui mostrar-nos allò que fa, i que el portin a parlar més enllà del que ens diu.

El tercer principi fa referència a la **indagació**. Les preguntes, les demandes d'aclariment, les demandes de més informació estan en el substrat de poder perfilar, ampliar, corregir el que s'escolta; la nostra posició està regida per la

necessitat de parlar amb el propòsit que ens parlin i, d'aquesta manera, garantir una escolta que ajudi a interpretar de la manera més ajustada possible la situació.

Aquests principis regulen les estratègies i recursos discursius per entendre, reflexionar i raonar les qüestions que es posen en joc en la conversa. Algunes de les estratègies que es poden posar en joc són preguntar, comentar, proposar, aclarir, demanar, repetir, recapitular, mostrar sorpresa... entre altres. Aquests recursos han d'estar al servei de l'escolta de l'altre i han de promoure continuar parlant i escoltant.

Figura 7



Tot i el que acabem de dir, cal advertir que, tant els principis com les estratègies comunicatives que cada un dels participants utilitzen no garanteixen que es produeixi un treball de reflexió i de col·laboració conjunta ni que els malentesos i les discrepàncies desapareixin de manera automàtica per l'activació d'aquestes estratègies comunicatives.

## 10. Estratègies comunicatives

Saber com encarar la comunicació i les converses constitueix un repte fonamental en la recerca de les actuacions que ens permetin acompanyar els altres. **La comunicació és un instrument essencial per a promoure la participació i la confiança mútua en les diferents situacions que s'esdevenen en l'espai de relació interpersonal que implica tot procés d'avaluació**, atès que a través dels diferents actes comunicatius es poden ajustar i acordar les interpretacions entre els interlocutors, o bé es pot arribar a situacions de conflicte que posen en perill el tracte interpersonal i la continuïtat del procés de comunicació.

Certament, **la comunicació és un procés d'afectació**. I això succeeix perquè en la comunicació es donen, a més dels elements materials (emissor, receptor, canal, etc.), altres components d'ordre interactiu i relacional: la intenció de cadascun dels parlants, allò que no és dit, el propòsit o intenció de cadascun dels parlants, les inferències i pressuposicions que es fan, les expectatives no satisfetes d'un i de l'altre, etc. (Escandell, 1999). Són factors que incideixen en com s'interpreten els enunciats, en com s'entén —s'escolta— allò que es diu —o no es diu.

Comunicar és un intercanvi entre els interlocutors que arriben a quelcom comú a partir de l'opinió, argument, idea propis. Però això només és possible si els interlocutors en l'intercanvi es deixen afectar mútuament, ja que tota comunicació implica el risc i/o el repte de poder canviar les pròpies idees, actituds i decisions, etc. a partir de les interpretacions que fan els interlocutors d'allò que diuen i fan en el context de comunicació.

Perquè hi hagi veritablement una trobada **l'intercanvi comunicatiu entre els interlocutors ha de ser igualitari**. Aquesta és la principal fortalesa de la comunicació en aquests espais, ja que si acceptem un diàleg igualitari serà molt més fàcil definir i compartir un problema o situació, trobar alternatives de millora i generar la proximitat imprescindible entre els professionals i l'alumne. **Es parla amb l'altre i no a l'altre.**

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan. (Flecha, 1997, p. 14)

La trobada amb l'altre requereix una actitud d'escolta que no és res més que una actitud d'acollida de l'altre: **una disposició real i sincera a trobar-se amb l'altre**. Així doncs, d'acord amb l'escolta que dispensem, es construeix la interpretació que es fa i la relació que es manté amb l'altre.

Sovint es pensa que l'emissor té una funció activa, mentre que el receptor té una funció passiva. No es així, ja que el sentit de la comunicació es regula per la resposta que ve del receptor: **el significat del missatge de l'emissor sempre depèn de la resposta que s'obté del receptor** (Guix, 2008, p. 33). Cal pensar que la comunicació té un recorregut que va de l'emissor al receptor i retorna del receptor a l'emissor. Quan retorna la resposta (des del receptor), l'emissor no escolta només que el receptor rep el missatge, sinó que escolta dir al receptor (transformat ara en emissor) quin és el sentit del seu propi missatge. Per això, és molt important que l'assessor sigui conscient que la capacitat més gran de donar sentit al missatge la té qui escolta i no qui parla, ja que com a «escoltador» té l'oportunitat de fer arribar a l'interlocutor un sentit diferent del seu missatge, un sentit que l'interlocutor no espera, un sentit que apunta a fer saber a l'interlocutor que és escoltat.

La dificultat es troba en el fet que normalment es **parla a l'altre** per saber d'ell, per aconsellar-lo, etc., mentre que, des de la perspectiva de l'escolta, convé **parlar amb l'altre** per escoltar-lo millor. Cal parlar de forma que s'afavoreixi l'escolta de l'interlocutor, sense interrompre quan l'altre parla, sense oferir ajudes prematures ni donar consells, sense moralitzar, sense mostrar acord o desacord, sense qüestionar... sense voler canviar la manera de ser de l'interlocutor, sense fer generalitzacions abusives —«sempre ets el que comences ...», «mai respectes els acords ...», per exemple—, deixant espais de silenci, sabent callar per poder observar i pensar, utilitzant un llenguatge clar, ajustat i respectuós. Solament d'aquesta manera es té l'oportunitat de produir en l'interlocutor l'escolta que l'assessor espera que es produeixi: que l'interlocutor pugui escoltar l'interès sincer per ell, pugui escoltar l'expectativa de l'assessor perquè faci eleccions i demandes, i perquè confii en ell mateix i participi, etc.

#### Principis que fonamenten una escolta que dignifica la persona

<b>Escoltar implica una manera activa d'obrir-se al món de l'altre</b>	Tenir en compte l'argument de l'altre mostrant un interès sincer per ell, per les dificultats que està passant, acceptant que té alguna cosa a dir, donant un lloc a les seves demandes, considerant els seus interessos, els seus desitjos, prestant atenció al que sent i pensa. Mantenir aquesta posició pot fer possible l'entrada en el món de l'altre. Es pot entendre el que diu l'altre sense rebutjar-lo o depreciar-lo pel fet de ser un tant diferent d'allò que pensem.
<b>Escoltar implica atorgar un valor a l'altre</b>	Escoltar l'altre amb tacte el dignifica i el fa sentir que és valorat per ell mateix. Al contrari, quan una persona no se sent escoltada se la fixa en el sentiment d'indignitat. Quan s'escolta l'altre s'ocupa un temps per estar amb aquesta persona i juntament amb ella.

### Principis que fonamenten una escolta que dignifica la persona

#### Escoltar implica interpretar l'altre sense fer pressuposicions i sense prejudicis

Les idees preconcebudes, la tendència a jutjar, «funcionen com un filtre perceptiu» (Sanz, 2005) que pot produir distorsions en la conversa i en la relació. Convé no orientar les trobades ni les decisions a partir de conviccions que atribueixen als altres determinades intencions. Escoltar «sense jutjar», «sense donar per fet», «sense saber què pensa l'altre» permet que la persona amb qui ens comuniquem verifiqui que se la valora com és i no com es voldria que fos. Es pot escoltar i acceptar els altres sense haver d'aprovar necessàriament les seves idees i/o comportaments.

Tot i sostenir una actitud d'escolta, no sempre es dona la comunicació i es requereix un llarg camí per a instaurar-la i sostenir-la. Tant l'escolta com la comunicació no són una qüestió de tot o res. És més aviat un procés en què es troben molts obstacles, bloquejos i malentesos, que, per altra banda, són aspectes inherents a tota comunicació. En efecte, és cert que es poden regular algunes interferències en la comunicació, però al mateix temps s'ha de saber que hi ha quelcom que no fa possible un enteniment instantani i total al llarg de tot el temps en què es comuniquen les persones. **Acceptar aquest límit a l'escolta pot ajudar a la comunicació**, ja que controlar l'espai comunicatiu és voler controlar la interpretació que fa l'altre i, això, a més d'impossible, no és aconsellable.

**Però incloure allò contingent en la comunicació i renunciar al control no suposa en absolut no disposar d'una orientació** per tal que els malentesos, bloquejos i interferències que necessàriament es produeixen en la comunicació es puguin reduir, es tracta d'amplificar la pròpia escolta i generar l'escolta en els altres.

**Alguns recursos discursius per a promoure actes d'escolta amb actitud de suport**

- **Suscitar** en l'altre preguntes és un recurs important si volem orientar-nos en funció de la posició de l'interlocutor, sense interrompre'l quan parla, responent donant mostres de suport a allò que diu quan sigui adient.
  - **Preguntar** és important per tal de saber si hi ha o no una base contextual comuna sobre les temàtiques sobre les quals es parla, per millorar la comprensió d'allò que es diu. Les preguntes són també un recurs per a provocar la participació de l'altre i la seva implicació, per a generar interès i expectatives, i ajudar-lo si hi ha un bloqueig. Convé fer preguntes obertes per iniciar les converses i les relacions, i fer-les més tancades si convé concretar algun aspecte o centrar algun tema (Sanz, 2005).
  - **Recapitular, resumir, parafrasejar** les idees que emergeixen poden servir per a mostrar que seguim el fil del que se'ns diu, que ho entenem, que hi estem interessats, per a consolidar quelcom que s'ha dit o acordat durant la conversa. El professional el pot interrompre sense que això impliqui un conflicte, per a expressar amb les seves paraules allò que ha dit l'altre. La parafrasi pot servir per a comprovar si s'ha entès el que ha dit l'altre a partir del que ell manifesti com a resposta (a la parafrasi), i per a ajustar la comunicació si l'altre ens fa saber que no hem entès el que ha dit.
  - **Repetir** allò que es diu pot servir per a assenyalar la importància d'allò que s'ha dit o bé per a establir alguna relació significativa amb altres idees o converses.
  - **Exhortar l'altre en la conversa** és animar-lo i convidar-lo a compartir: «què et sembla si?», «m'ho vols tornar a dir?», «de debò?», «mnn, mnn»...
  - **Potenciar la iniciativa** de l'altre sense coartar-ne la reflexió per mínima que sigui.
  - **Substituir els enunciats imperatius** («hauries —o no hauries— de fer», «has —o no has— de», «has de canviar»), que no reconeixen l'altre i li donen a entendre que es tenen expectatives negatives sobre ell, **per enunciats condicionals** («potser podríem...», «si tu vols...», «quan tu vulguis...», «si et sembla bé parlem», «què et sembla si...», «què proposes»), que obren la possibilitat de fer eleccions i demandes i, en conseqüència, implicar-se en la comunicació.
  - **Evitar fer demandes insistents o intrusives** que generen d'immediat un rebuig i obstaculitzen la possibilitat que emergeixi una demanda pròpia de parlar, de conversar més tard, de voler parlar amb algú de la seva confiança, etc.
  - **Parlar amb respecte sobre les accions, esdeveniment i paraules que posa en joc l'altre durant la conversa i no centrar-se sobre la seva «personalitat».**
  - Cal procurar que aquestes actuacions discursives no siguin viscudes i interpretades per l'altre com una interrogació, una intrusió o l'intent de dominar el seu pensament i forma de ser. Amb la comunicació es vol trobar una manera d'estar els uns amb els altres i no transformar la forma de ser de cadascun dels interlocutors.
-



## 11. L'informe psicopedagògic

L'informe psicopedagògic és un document que s'elabora en relació amb un alumne que ha estat considerat subjecte d'un procés d'avaluació psicopedagògica. Per aquesta raó, **l'elaboració de l'informe s'ha d'orientar pels principis que configuren la concepció de l'avaluació que sustentem**. En aquest sentit, és tant una eina com un producte que s'ha regit per la conversa, la col·legialitat, la participació i la corresponsabilitat. Sens dubte, també és tributari d'una posició i decisió ètiques.

La redacció de l'informe psicopedagògic hauria de ser el resultat d'un treball de reflexió sobre tota la informació i el treball realitzat durant el procés d'avaluació, presidit per una posició molt respectuosa cap a les persones —alumne, família, professionals— i/o pràctiques —processos d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen en el context educatiu— avaluades. S'ha de considerar en tot moment el dret a la confidencialitat i privadesa de l'alumne.

A continuació s'exposen alguns principis que poden orientar l'elaboració dels informes i que transmeten una manera d'entendre'ls i d'elaborar-los.

1) Una primera consideració és que **els informes han de ser promotors de la conversa**. S'han d'elaborar a partir del reconeixement i l'acceptació que hi ha un destinatari de l'informe, sobre les consideracions del qual haurem de tenir una escolta atenta i responsabilitzar-nos per les conseqüències dels efectes de les decisions i propostes que es plantegin. Si atorguem al document la dimensió d'eina per a l'intercanvi —més que de document finalista—, ens permetrà vehicular punts de vista, idees i criteris dels diferents agents que participen en el procés.

2) En aquest sentit, un informe es pot convertir en **una plataforma per a construir allò comú** que facilita la construcció conjunta de respostes compartides i responsabilitza tots els implicats dels efectes que aquestes respostes produeixen en els destinataris. És en aquest sentit que l'informe és un instrument més de treball col·laboratiu (Echeita, 2018) que participa de la funció retroactiva de les accions i decisions que es prenen durant el procés que s'ha anat plantejant en diferents eixos d'aquesta assignatura.

Uno de los corolarios necesarios de este modelo de evaluación debía ser el de un «informe psicopedagógico» que sirviera eficazmente, en primer lugar, de medio de comunicación entre las partes (orientadores, profesorado, familias), en un intento de separarse de los modelos que, de nuevo, refuerzan la dependencia y el extrañamiento de quienes los reciben, especialmente a través de una «jerga pseudocientífica». Pero lo más importante, vislumbrándose como un importante instrumento de trabajo conjunto entre las partes, donde hacer explícitas las propuestas de ajuste educativo y los apoyos (escolares, familiares u otros) necesarios para tratar de llevar a la práctica el mandato de una respuesta educativa inclusiva. (Echeita, 2018)

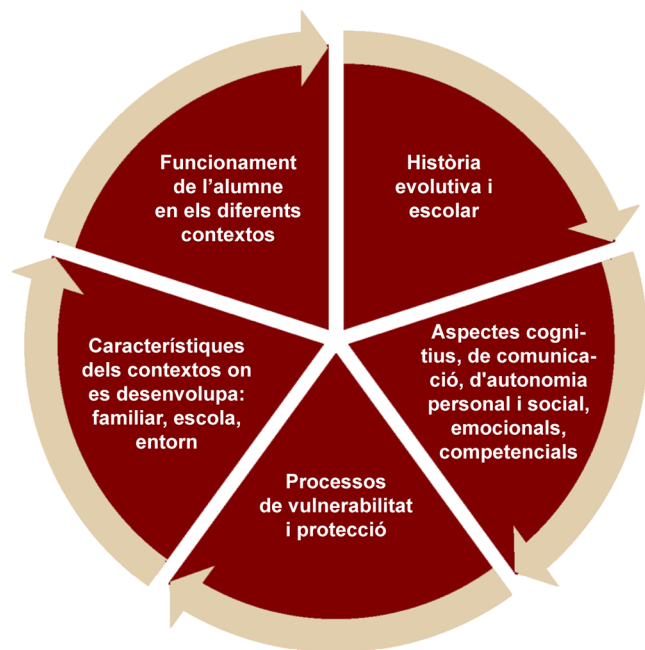
3) L'informe psicopedagògic pot ser un altre punt d'ancoratge del treball col·legiat en el procés d'avaluació psicopedagògica, ja que **és un document escrit que integra les aportacions dels professionals que han participat en el procés d'avaluació**, i expressa, per tant, les produccions resultants de l'experiència compartida, del creuament de mirades des de diferents disciplines, la dialèctica de les perspectives professionals. Tal com planteja Huguet (2007), la realitat no es pot reduir a una sola mirada, ja que és molt més complexa del que cadascú abasta.

4) L'informe psicopedagògic el podem visualitzar no només com un punt d'arribada, sinó com un punt de partida, en el sentit que, tot i que l'informe suposa l'últim pas en un procés que ha sorgit com a conseqüència d'una demanda o de la constatació d'una necessitat, **és en realitat el punt de partida d'un nou procés per a introduir canvis en la millora de la pràctica educativa**, noves perspectives i vies de treball. Des d'aquest enfocament, la finalitat o potència de l'informe es deslocalitza. Va més enllà d'un hipotètic diagnòstic que categoritza les dificultats i la problemàtica d'un alumne, i posa més èmfasi a focalitzar l'interès de l'aprenent, a identificar els seus interessos i motivacions, així com les seves possibilitats, que juntament amb l'avaluació de les variables que estan implicades en la pràctica educativa ens permetin ajustar la resposta educativa a les seves necessitats de protecció.

5) **La producció de les conclusions i recomanacions ha d'estar vinculada a una concepció que tingui present la dimensió global de la persona**, tant pel que fa a la dimensió social i psicològica com pedagògica i a la complexitat del context. Com planteja Clariana (2003), les variables educatives que fa falta tenir en compte a l'hora d'elaborar l'informe són les següents: el sistema educatiu, el centre, el currículum, els continguts, la metodologia i les ajudes psicopedagògiques. L'informe<sup>5</sup> ha de contenir la informació justa i necessària, tractada amb respecte, i ha de vetllar per la intimitat i la confidencialitat. Algunes de les qüestions que poden ser d'interès es recullen en la imatge següent.

<sup>(5)</sup>Hi ha múltiples formats per a estructurar i organitzar un informe psicopedagògic.

Figura 8



6) L'elaboració d'informes **posa en joc una important dimensió ètica** relativa a com es dona lloc a la **diferència** i s'evita la categorització i exclusió per promoure una perspectiva incloent, respectuosa amb l'alteritat. Des d'aquesta perspectiva, el professional ha **d'enfocar la transmissió de les dades tenint en compte que les dificultats d'un alumne poden estar relacionades amb la naturalesa interactiva i contextual de la seva alteritat** i, per tant, totes les aportacions que es materialitzen en l'informe s'han de fer des d'una reflexió en què s'ha de considerar el respecte a la singularitat com un criteri de primer ordre: s'han d'evitar els termes que puguin etiquetar l'alumne, de manera que se li atorgui una identitat a partir de la nominació del problema, fet que promou la categorització.<sup>7</sup>

En este contexto afirmo que las representaciones del alumno, inducidas o sostenidas desde los diagnósticos psicopedagógicos, pueden cumplir la función de proveer elementos para un despliegue de lo idéntico que tiende a eliminar el riesgo del cambio. Definir a un alumno como no educable es el resultado de un mecanismo de exclusión. Los pronósticos de educabilidad son mecanismos de exclusión. El etiquetamiento es un mecanismo de exclusión. La definición de mal alumno es el camino hacia el lugar de no-alumno. Los informes de los profesionales, especialmente los informes de los psicopedagogos, constituyen, muchas veces, el documento que certifica esas representaciones, esas definiciones que parten del discurso social y de las que la escuela se hace cargo. Los informes de los profesionales psicopedagogos pueden devenir certificación experta que avale mecanismos de segregación y exclusión. (Filidoro, 2011)

**L'elaboració de l'informe s'ha de fer tenint present la finalitat i l'ús que se'n farà.** L'informe es redacta tenint en compte que té un «destinatari» i que, per tant, la informació que conté, en principi, hauria de satisfer la demanda que l'ha causat, però sense allunyar-se de la perspectiva ètica. Hem de tenir sempre present que **hem de donar respostes que poden comprometre trajectòries vitals.** No oblidem que, com diu Filidoro (2011):

Tota representació de l'alumne, tota representació de l'escola, és relativa a un temps històric, a un espai geogràfic, a un context social i polític, a una interpretació ideològica. Creiem que operem amb representacions científiques, neutres, teòriques, quan en realitat no fem més que imposar una representació com si aquesta fos la veritable... i, per tant, la mesura de totes les coses.

7) Certament, **ens hem d'orientar per la responsabilitat** i no ens hem de deixar portar per l'exigència que, en ocasions, està determinada per respondre a una demanda administrativa. Tot i això, sovint aquests tipus d'informes són de difícil realització si els volem elaborar des dels principis que configuren la concepció de l'avaluació que sustentem<sup>6</sup>. Segons De Diego (1997), són informes o documents que acostumen a formar part de procediments administratius en els quals altres professionals o institucions (inspecció, centres, família, etc.) emeten també la seva opinió. Es tracta, doncs, d'opinions i criteris que hauran de ser considerats a l'hora tant de valorar les característiques i necessitats de l'alumne com de definir la resposta educativa: tipus d'escolarització, modificacions del currículum, dotació de recursos, etc. **És molt important preveure els efectes i conseqüències de la emissió d'aquests informes.** Cal intentar posar en primer pla el dret i el bé de les persones afectades, i defugir d'una mirada burocratitzada i distribuïdora de serveis i recursos. Es tracta, doncs, d'una situació en la qual es posa en joc la responsabilitat del professional, en el sentit que ha de preveure els efectes que puguin tenir les conclusions i les propostes que ha plantejat, tant en les persones com en les institucions a les quals es refereixen. Per tant, és important plantejar-se qüestions com:

- L'informe respon a la demanda i està tractada i treballada des de la col·legialitat i participació de tots els agents?
- Les dades que es presenten en l'informe poden comprometre, condicionar, limitar... les persones a les quals es refereixen?
- L'informe aporta elements de reflexió i aporta propostes assumibles i ajustades a les necessitats identificades?

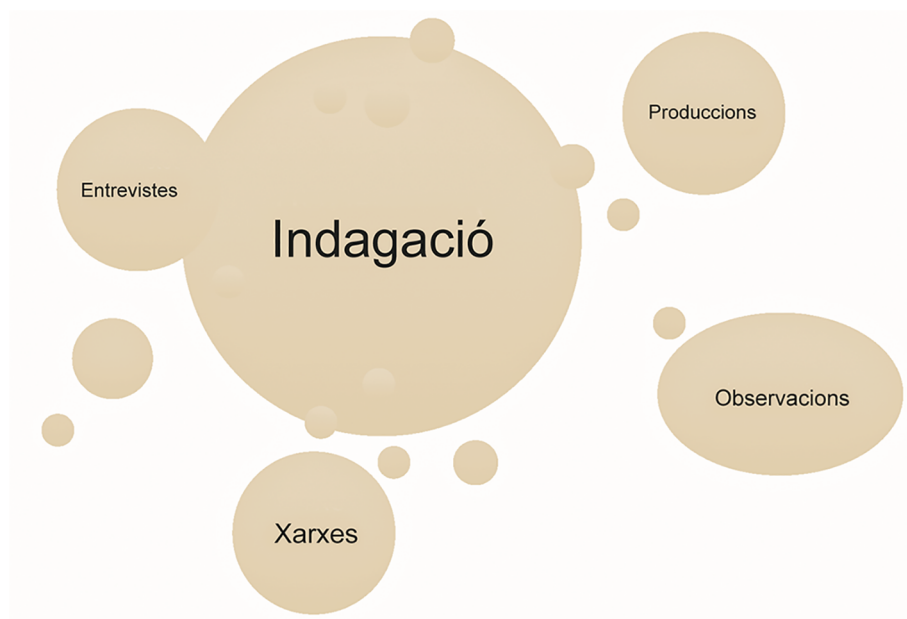
**Segons quines siguin les respostes a aquestes preguntes tindrem tipus d'informe diferents.** Des de la nostra perspectiva, l'informe ha d'esdevenir un factor en el procés d'avaluació que promogui la reflexió i el treball compartit per ajudar a trobar noves perspectives de treball.

<sup>(6)</sup>Aquest punt està estretament relacionat amb les consideracions que sobre el marc jurídic i normatiu hem fet en l'apartat 3, «El context institucional: centres més reflexius i més cohesionats», de l'Eix 1, «Condicions socials, jurídiques i institucionals».

## 12. Les eines produeixen un saber col·lectiu

Sovint és molta la informació, dades, referències que es van generant, comparant, explorant durant tot el procés d'avaluació. Aquesta informació no posseïx un valor finalista, ni pot esdevenir un simple intercanvi d'informacions i arguments experts. En la nostra opció tota informació i coneixement s'ha d'incardinar en un procés en què es comparteixen les interpretacions entre els interlocutors en el marc d'una conversa col·legiada

Figura 9



En efecte, es tracta de posar totes aquestes dades al servei del saber. Un saber que entra en valor gràcies a l'encontre amb un altre —entre altres— amb qui es pot intercanviar, enraonar, compartir, discutir... En el moment en què es posen sobre la taula les diferents informacions obtingudes, gràcies a totes les estratègies i instruments utilitzats durant el procés, la conversa col·legiada permet indagar, qüestionar i interpretar els resultats i, sobretot, interrogar-se sobre els fins de la intervenció i els efectes que pot produir o ha produït.

És molt important ressaltar que, en moltes ocasions, la responsabilitat de dur a terme el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica està localitzada bàsicament en la funció del psicopedagog. Quan això succeeix, el sentiment de solitud s'instal·la i la necessitat de sentir-se segur, juntament amb la incertesa que produeix interpretar resultats des d'aquesta soledat, condueixen a emprar proves estandarditzades sense preveure els contextos i sense l'oportunitat d'obrir noves perspectives. **La corresponsabilitat en l'elaboració de la resposta i la possibilitat de fer-ho en comú redueixen el sentiment de solitud** i promouen una visió més interactiva i contextual, on les dades obtingudes a partir de les proves psicomètriques estandarditzades poden prendre una dimensió més qualitativa. Això fa que el resultat de l'avaluació no es focalitzi en l'emissió d'un diagnòstic que pot **condicionar la trajectòria de l'alumne**, sinó en la transformació dels contextos perquè **esdevinguin protectors i promotors de l'aprenentatge**.

Aquesta forma d'entendre i atendre des dels instruments i estratègies d'avaluació posa en joc la posició ètica que és constitutiva d'aquesta manera d'obtenir la informació, tractar-la i comunicar la informació mateixa i el coneixement; una perspectiva que es contraposa a formes de cercar, tractar i interpretar la informació més categorials i estàtiques. També és important no centrar la interpretació a partir d'informacions i dades episòdiques, que són les que obtenim en un moment puntual, sinó que cal situar-les en el continu d'un procés que articuli les informacions **en el marc d'una seqüència de treball regular, que atorgui regularitat al procés**.

Per això és molt important implementar estratègies i instruments que incloguin la participació dels diferents agents educatius, en el sentit que tothom tingui igualtat d'oportunitats per a expressar els punts de vista propis, tant des de la perspectiva de l'ús dels instruments com des de la perspectiva de la interpretació dels resultats obtinguts en aplicar-los. Clarament, això ens porta a **defugir del lloc d'assessor expert amb una posició de poder que no reconeix l'altre com a interlocutor vàlid**. En aquest punt, Sennett introdueix una distinció interessant, respecte de la manera de mostrar perícia, que posa clarament de manifest la importància del tipus de vincle que s'instaura entre els professionals quan l'assessor —o un altre professional— adopta una posició jeràrquica en el si d'un equip de treball o, en paraules del mateix Sennett, quan **mostra una perícia antisocial**.

En resumen, hay maneras sociables y maneras antisociales de ser experto. La pericia sociable se dirige a los demás en el despliegue de sus perspectivas, de la misma manera en que el artesano explora el cambio material; la habilidad de reparación se ejerce al modo del mentor; los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los no expertos. La pericia antisocial humilla a los demás al tiempo que acosa y aísla al experto. La comparación odiosa puede desembocar en pérdida de calidad. Por supuesto, la desigualdad es inherente a toda pericia, se trate de carpintería, cocina o ciencia. Mientras que la comparación odiosa tiene un marcado carácter personal, el experto sociable está menos obsesionado por su propia justificación. (Sennett, 2009, p. 310)

### Reflexió

No s'ha de confondre una aproximació personal al subjecte d'avaluació amb una aproximació individualista que caracteritza alguns models d'avaluació que de manera sistemàtica posant a prova a tots els subjectes amb el propòsit de determinar quin tractament individual se li ha d'aplicar en detriment de respostes més contextuais i col·lectives. Una concepció de la individualitat com quelcom constituït.

Cal matisar que, en la interpretació que fem, **vinculem el concepte d'*expert* a la perícia entesa com la capacitat de conjugar saviesa, pràctica, experiència i habilitat en qualsevol camp de l'activitat humana**. En aquest sentit, ens allunyem d'una concepció de la pràctica de la perícia com «expertocràcia», en què els experts assessors psicopedagògics són els que prenen les decisions, ja que són ells els que saben què cal fer en situacions que són molt complexes per ser assumides pels assessorats.

En la perícia artesanal del psicopedagog la posició ètica hi té un paper crucial. No n'hi ha prou amb una competència o perícia tècnica. El compromís ètic és clau, atès que es pot escollir una manera antisocial o social de mostrar perícia en l'ofici d'assessorar.

## 13. L'avaluació psicopedagògica com un dispositiu d'indagació

Aquest darrer apartat<sup>7</sup> ens permet articular els diferents principis, metodologies i instruments que sustenten la proposta d'avaluació i intervenció psicopedagògica de l'assignatura. La premissa de la qual partim és que per a articular tots aquests elements constituents i constitutius de la proposta és important que els participants en el procés d'avaluació i intervenció es puguin incloure en un dispositiu, un dispositiu que s'ha de construir.

(7) És una transformació i adaptació del concepte de dispositiu de col·laboració que es pot consultar a Bolea et al. (2012).

Des de la nostra perspectiva, un dispositiu d'indagació és un lloc comú en què el punt de nuament del treball mancomanat es allò que ens interroga i ens qüestiona sobre la situació objecte d'avaluació. És, doncs, un lloc que genera una veritable recerca. Però abans d'avançar en la concepció i característiques d'aquest dispositiu, convé aturar-nos un instant a reflexionar sobre la mateixa idea de dispositiu.

### 13.1. Sobre el concepte de *dispositiu*

El concepte de *dispositiu* no és gens fàcil de definir, tant per la diversitat de perspectives en joc com per l'evolució mateixa del concepte. Foucault ens recorda que qualsevol dispositiu està destinat a la governabilitat de les persones, de manera que es converteixen en objecte de poder i de coneixement. Les pràctiques i rols que promou el dispositiu en les diferents persones posen en joc determinades concepcions i formes de producció de la subjectivitat. **Un dispositiu esdevé la microorganització d'una pràctica de saber o poder que produeix formes de regulació i control de les realitats i conductes que pretén transformar.**

Generalitzant encara més la ja amplíssima classe dels dispositius foucaultians, anomenaré dispositiu literalment qualsevol cosa que tingui d'una manera o altra la capacitat de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar i fixar els gestos, les conductes, les opinions i els discursos dels éssers vius. Per tant, no només les presons, els manicomis, el sistema panòptic, les escoles, la confessió, les fàbriques, les disciplines, les mesures jurídiques, etc., que tenen una connexió amb el poder que és fins a cert punt evident, sinó també la ploma, l'escriptura, la literatura, la filosofia, l'agricultura, les cigarretes, la navegació, els ordinadors, els telèfons mòbils i —per què no?— el llenguatge mateix, que potser és el més antic dels dispositius, atès que ja fa milers d'anys que un primat —probablement sense adonar-se de les conseqüències que se'n seguirien— va tenir la inconsciència de deixar-s'hi capturar. (Agamben, 2008, pp. 38-39)

Diferents autors (Agamben, 2008; Deleuze, 1999; Byung-Chul Han, 2014), tot i que parteixen de la concepció de Foucault (1970), la fan evolucionar en el marc de les seves perspectives per a situar la noció de *dispositiu* en el context de l'època actual. Certament, s'ha produït un trànsit dels dispositius propis de les societats disciplinàries als dispositius neoliberals que posen en marxa



noves formes de poder sobre la vida de la població: una societat vertebrada al voltant dels principis de la biopolítica en què cal assegurar tant el control com la seguretat de les persones. Aquest poder no està determinat per la coacció, sinó per una necessitat interna generada pel discurs neoliberal: **les necessitats que genera l'ordre neoliberal són percebudes com a pròpies pels ciutadans**. D'aquesta manera, les persones es converteixen subtilment en subjectes dependents d'aquestes necessitats creades. Els dispositius actuals actuen sobre els mateixos processos psíquics de les persones.

La técnica del poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presume libre. Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida de que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los hombres sumisos, intenta hacerlos dependientes. El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. (Byung-Chul Han, 2014, pp. 28-29)

### **13.2. L'avaluació com un dispositiu d'indagació: sentit i funció**

En aquesta tessitura embarcar-se a promoure la idea de l'avaluació com un dispositiu d'indagació que renunciï a **una pràctica d'expertesa i de l'aplicació de tecnologies estandarditzades és una opció que requereix un fort compromís per part dels participants per a sostenir-se a contracorrent d'una època** que permanentment ens aclapara amb dispositius que pretenen el control de l'existència. Perquè això sigui possible ens cal que el dispositiu generi **un discurs i una pràctica** totalment diferents al que precisament s'espera que faci un dispositiu de control —de la salut, de l'educació, de la seguretat. Es tracta, en certa manera, de profanar (Agamben, 2008, p. 49; Byun-Chul Han, 2014, pp. 81-82) els dispositius d'avaluació i intervenció psicopedagògica de caràcter tecnològic **per convertir-los en espais de trobada per a una pràctica en comú i per tal que allò comú pugui esdevenir**. És, abans de res, un dispositiu que es fonamenta i s'edifica sobre la posició de voler indagar per saber i saber intervenir.

### **13.3. Característiques del dispositiu**

El dispositiu d'indagació requereix el nostre **compromís personal i col·lectiu** per anar edificant pas a pas, i en l'ecologia més concreta de les pràctiques educatives escolars, una xarxa de relacions entre les dimensions següents que el caracteritzen:

Figura 10



1) *Un dispositiu de col·laboració promou la **disposició a indagar** per fer possible tant l'elaboració de saber sobre la situació i objecte d'avaluació com la seva revisió permanent a través de la conversa regular i regulada.*

Es tracta, doncs, de **provocar la disposició dels participants a indagar** aportant la perspectiva pròpia tant en el procés de producció d'un saber col·lectiu com en la materialització i renovació permanents d'aquest saber en les seves respectives pràctiques. Això només és factible si el dispositiu neutralitza les disposicions professionals que reclamen camps d'intervenció propis i promou un camp d'actuació comú. **Per això, el dispositiu esdevindrà mancomunat en la mesura en què es pugui definir i organitzar la corresponsabilitat entre els que hi participen, a través de relacions de mútua dependència i solidaritat que s'allunyin de (dis)posicions individuals i fragmentades en l'exercici de les seves pràctiques professionals.** En aquest sentit, s'entén el dispositiu com una pràctica en comú, i els seus efectes, com un bé comú.

2) *Un dispositiu d'indagació es **posa a disposició** dels diferents agents educatius per produir un saber col·lectiu.*

El dispositiu produeix **efectes de transformació**, d'acord amb la **finalitat** que fonamenta la cooperació i les **condicions contextuais** en què es desplega. Un dispositiu d'indagació és una resposta a la complexitat de situacions i problemes de l'acció, i assessora en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Per aquesta raó, el dispositiu és **un artifici que permet articular la conversa, la participació i la col·legialitat en les experiències força canvi-**

**ants i de gran complexitat que abasta.** El dispositiu intenta capturar aquesta complexitat i transformar-la acceptant-ne, al mateix temps, **la ingovernabilitat.** Certament, **el dispositiu produeix i regula disposicions, però, al mateix temps, produeix i regula oposicions.** Per tant, tot i l'ordre que el dispositiu introdueix en un món força complex amb el propòsit de definir un camp d'actuació i unes condicions de producció, **alguna cosa d'aquest món complex sempre es resistirà al seu govern.** En aquest punt és fortament rellevant **no entendre el dispositiu d'indagació com un espai que fa de l'harmonia, la reconciliació i l'absència de conflicte la seva raó de ser.** Al contrari, proposa espais que puguin regular i limitar els conflictes, i accepta la irreductibilitat de les posicions antagòniques que es produeixen entre els diferents actors abans, durant i després de l'avaluació psicopedagògica.

3) *Un dispositiu de col·laboració comporta **disposar** d'una estratègia metodològica.*

El dispositiu és un **organitzador tècnic de l'activitat conjunta** que propicia cooperar i conversar al voltant de la situació objecte d'avaluació i intervenció psicopedagògica: espais, temps, professionals, dinàmiques i procediments de funcionament. De tota manera, hem de considerar que dotar-nos d'una estratègia no és en cap cas una garantia ni per provocar l'elaboració conjunta, ni per produir un saber col·lectiu. El saber fer en el procés d'avaluació implica alguna cosa més que eines, recursos i instruments d'aplicació mecànica, com si es tractés d'un programa sense cap mena de variació en el temps: **l'estratègia i els instruments d'avaluació no van per un costat i la pràctica psicopedagògica per un altre**, ja que les actuacions no sempre poden fer-se de la mateixa manera ni sota les mateixes circumstàncies per obtenir un mateix resultat. Tot i que l'estratègia ens proveeix d'una manera de procedir, aquesta manera d'actuar també ens ha de permetre afrontar situacions noves, fins al punt de transformar l'estratègia mateixa si la situació pràctica així ho requereix.

La ventaja del programa es, evidentemente, la gran economía: no hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede así tener una gran plasticidad. Pero una estrategia, para ser llevada a cabo por una organización, necesita, entonces, que la organización no sea concebida para obedecer a la programación, sino que sea capaz de tratar a los elementos capaces de contribuir a la elaboración y al desarrollo de la estrategia. (Morin, 1996, p. 126)

**L'estratègia no especifica de forma rígida què s'ha de produir** sense cap mena de canvi fins a la seva realització final, perquè s'actua en la vida escolar real —un sistema complex—, on combreguen una gran multiplicitat de factors que fan inoperant qualsevol tipus de programa tancat.

4) *Un dispositiu de col·laboració **disposa** llocs i dinàmiques per a analitzar críticament el dispositiu mateix.*

El dispositiu possibilita elaborar un saber que promou un moviment instituent que pot entrar en dialèctica amb allò instituït, de manera que es produeixi un efecte de separació —de l'equip respecte de la inèrcia institucio-

nal— en dos direccions. En aquest sentit, el dispositiu és **un analitzador crític** que possibilita reflexionar sobre tot allò que succeeix i que es revela en el seu si, de manera que ens permeti constatar aspectes de la seva dinàmica i funcionament que difícilment són perceptibles si no s'inclouen **les condicions que fan possible la modificació del dispositiu mateix**. Es converteix, d'aquesta forma, en una eina per a l'anàlisi, la interpretació i la transformació de la pràctica educativa i d'assessorament, però, també, en **una eina per a transformar el dispositiu en si mateix**. És del tot saludable sotmetre el dispositiu a reflexió, prenent-lo regularment com a objecte de debat. Per això, un dispositiu d'indagació ha de poder donar **lloc a esdeveniments que obrin nous espais de reflexió i experiència**.

5) *Un dispositiu d'indagació **predisposa** els diferents agents educatius a estar oberts a esdeveniments que promoguin canvis, ruptures i discontinuïtats amb tota mena de discursos i pràctiques que afavoreixin l'estandardització i el control psicològic de les vides.*

**Predisposa** a un decidit antagonisme davant les pràctiques que anul·len l'experiència en nom de l'expertesa. Una oposició als discursos que transformen en objectes les persones, de manera que siguin quantificables, mesurables i controlables (Byung-Chul Han, 2014, p. 26 i 117). **Predisposa** a ser irreductibles a la injustícia, rebutjant qualsevol mena de servitud que ens faci viure amb normalitat situacions inacceptables (Garcés, 2013, pp. 19-20). **Predisposa** per apropiar-nos de forma solidària i emancipadora de les nostres pràctiques, desplegant en les institucions una experiència en comú i per a allò comú. Per tot això, un dispositiu d'indagació també promou **disposicions en contra**: els participants estan explícitament en contra dels dispositius d'individualització i segregació que aïllen les persones, i es resisteixen a acceptar la posició d'especialistes experts, que amb el seu saber hegemònic expropien la possibilitat d'edificar un saber col·lectiu o comú. De fet, parlem d'un **(contra)dispositiu** (Agamben, 2008, p. 44) que restitueix als participants allò que és comú i/o pot esdevenir comú.

#### **13.4. El dispositiu d'indagació com una pràctica de discurs**

El dispositiu d'indagació és una pràctica de discurs, ja que promou les condicions per a regular el tractament d'allò que és col·lectiu (llaç social), per a la qual cosa regula les accions entre els participants i possibilita diferents tipus de vincles. És **un discurs que promou un vincle entre els diferents actors que s'associen per saber i saber fer amb els reptes i conflictes que caracteritzen el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica**. Així doncs, acceptar el conflicte com quelcom inherent a allò social i educatiu implica renunciar a l'ideal d'una comunitat de professionals que despleguen les seves accions i intercanvis en una perfecta harmonia. Però no s'ha de confondre harmonia amb

allò comú. Precisament, **reconèixer la impossibilitat d'una harmonia permet edificar allò que pot esdevenir comú**. Precisament és en aquest punt on pren rellevància parlar de la pràctica de discurs com la pràctica del llaç social.

Una pràctica de discurs pot fer emergir una referència compartida que funcioni com un **altre** significatiu per al conjunt de professionals. Només si s'accepta que el conflicte i el malestar són irreductibles en els processos d'assessorament es pot elaborar alguna cosa que veritablement produeixi un canvi. Per aquesta raó, construir un saber respecte de tot allò que es pensa i es descobreix que fa d'obstacle en el procés d'intervenció és una forma de tractar el conflicte i els reptes amb què ens trobem, i confronta la realitat tant complexa dels processos educatius.

El dispositiu d'indagació crea les condicions per a inserir aquests conflictes i obstacles en la cadena d'un discurs que pot contribuir a generar un vincle que ajudi a produir un saber on abans hi havia el desconcert o la desorientació. En efecte, una pràctica de discurs pot donar resposta a la fragmentació quan aquest **altre** —aquesta referència conjunta— no existeix, està deslocalitzat o debilitat. El dispositiu d'indagació pot localitzar i construir un **altre** per als implicats, que emergeix del propi treball mancomunat, ja que és des del propi treball de coproducció que es pot produir l'assentiment dels participants a incloure's en aquest **altre** que han contribuït a edificar: **és acceptar i consentir de forma horitzontal un ideal o referència al voltant del qual els participants es cohesionen**.

Per tal que el dispositiu d'indagació el pugui promoure és condició necessària un principi d'organització i funcionament fonamentat en la conversa continuada entre els participants, per tal de regular el conflicte i el malestar que sempre operen com a desorganitzadors —d'allò comú— quan es presenten de manera recurrent i desregulada en la pràctica.



## **Glossari**

**NESE** Necessitats específiques de suport educatiu

**CSMIJ** Centre de salut mental infantil i juvenil

**SIEI** Suport intensiu per a l'escolarització inclusiva

**EAP** Equip d'assessorament i orientació psicopedagògic

## Bibliografia

- Bilbeny, N. (2016). *Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona (*Los Libros de la Catarata*).
- Bolea, E. (Rel.), Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puigardeu, O., i Rubio, E. (2012). *Revista Àmbits*, 47.
- Bolea, E. (Rel.) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puigardeu, O., i Rubio, E. (2017). «La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento». *Revista Àmbits*, 47.
- Castells, N., i Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. A: Martín, E., y Solé, I. *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención*, pp. 73-90. Barcelona: Graó. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Clariana, M. (2003). *Informe psicopedagògic*. Bellaterra: UAB, Servei de Publicacions. Materials, 124.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. A: Coll, C. (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp. 16-44. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona / Horsori.
- Coll, C., i Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les practiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coma, R., i Álvarez, L. (2005). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. A: Sanchez-Caro, M. y Bonals, J. (Coord.) *La evaluación psicopedagógica*, pp. 45-61. Barcelona: Graó.
- De Diego, J. (2007). Avaluacions psicopedagògiques sota demanda administrativa. Elaboració de dictàmens i informes. A: Sanchez-Caro, M. i Bonals, J. (Coords.). *L'avaluació psicopedagògica*. Barcelona: Graó.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990. Post Scriptum sobre las sociedades de control*. Valencia: Pre-textos.
- Echeita, G. (2018). Des de [https://www.researchgate.net/publication/262763685\\_Obstaculos\\_a\\_la\\_inclusion\\_cuestionando\\_concepciones\\_y\\_practicas\\_de\\_evaluacion\\_psicopedagogica](https://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica)
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje. Volumen I: La escuchaemphasis* Santiago: J. C. Saez Editor.
- Escandell, M. V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respecto o la mirada atenta* Barcelona: Gedisa.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y psicopedagogía. Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 7. Des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gadamer, G. (1998). *Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha*. Des de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiXi7Os0d3aAhXCShQKHe7xAT8QFghNMAU&url=https%3A%2F%2Frevistas.udistrital.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fenunc%2Farticle%2Fview%2F11930%2F13419&usq=AOvVaw2RCrSegyL\\_wLzWngkEjsA](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiXi7Os0d3aAhXCShQKHe7xAT8QFghNMAU&url=https%3A%2F%2Frevistas.udistrital.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fenunc%2Farticle%2Fview%2F11930%2F13419&usq=AOvVaw2RCrSegyL_wLzWngkEjsA)
- Guix, X. (2008). *Ni me explico, ni me entiendes: los laberintos de la comunicación*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Huguet, T. (2007). Avaluació psicopedagògica de l'alumnat i treball en xarxa. A: Sanchez-Caro, M. y Bonals, J. (Coords.). *L'avaluació psicopedagògica*. Barcelona: Graó.
- Merieau, Ph. (2010). ¿Detectar o educar? A: Merieau, Ph. *Una llamada de atención*. Madrid: Ariel/Planeta. pp.137-152.



Montón, M. J. y Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización. A: Monereo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 285-298. Barcelona: Alianza.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nieto, J. M., y Portela, A. (2008). *La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Des de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>

Pérez García, M. P. (2012). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. A: Domingo Segovia, J., *Asesoramiento al centro educativo*, pp. 227-245. Barcelona: Octaedro.

Poggi, M. (1997). *La observación elemento clave en la gestión curricular. Apuntes y aportes para la gestión curricular*, pp.61-78. Buenos Aires: Kapelusz.

Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula* Barcelona: Graó.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2010). *L'artesà. Conferencia celebrada en el Centro de Cultura Contemporànea de Barcelona el 21 de diciembre de 2009*.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Vilana, R. (2005). La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos. A: Sanchez-Caro, M. i Bonals, J. (Coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 67-86. Barcelona: Graó.

