
Eje 3. La evaluación psicopedagógica: principios

PID_00269094

Enric Bolea López
Esther Cárcel Ferrer

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 3 horas



Enric Bolea López

Esther Cárcel Ferrer

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Teresa Guasch (2019)

Primera edición: septiembre 2019
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2019
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.

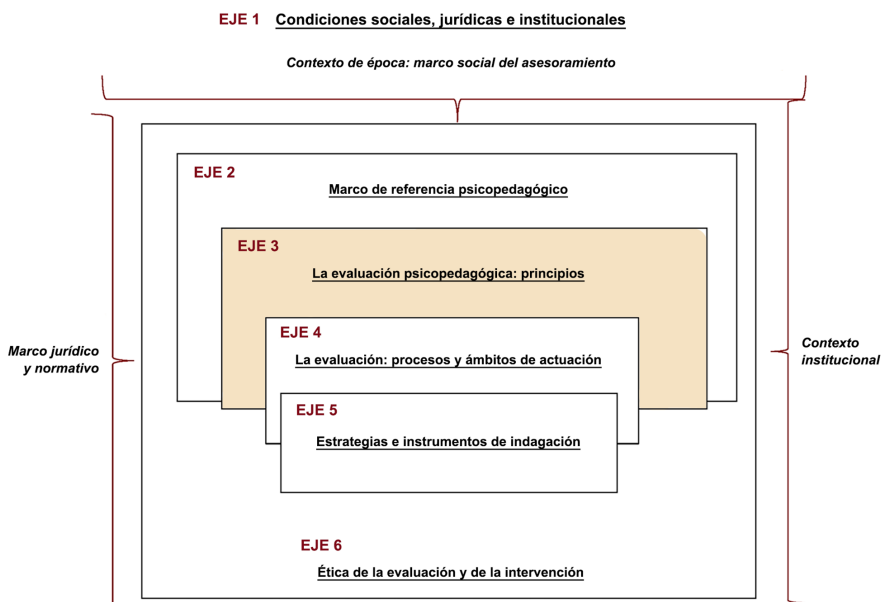
Índice

Introducción.....	5
1. Evaluar es indagar.....	7
2. El sentido interactivo, contextual e histórico de la evaluación.....	10
2.1. Diagnóstico, detección y evaluación	10
2.2. Historia, sujeto y contexto: ¿evaluar al sujeto o evaluar el contexto? ¿evaluar la situación actual o evaluar el recorrido histórico?	11
3. Necesidades educativas y procesos de protección.....	14
3.1. El concepto de necesidad educativa	14
3.2. Definir las necesidades en términos de protección: un modelo conceptual para indagar y reflexionar	19
4. Conversación y relato en el proceso de evaluación.....	22
4.1. Las perspectivas de los participantes	22
4.2. Condiciones para la conversación	24
4.3. Conversación y relato	26
5. Colaborar, colegiar y participar : la evaluación como experiencia mancomunada.....	28
5.1. Colaboración	28
5.2. Colegialidad	30
5.3. Participación	30
6. Redes mancomunadas.....	33
6.1. Prácticas que segmentan	34
6.2. Redes mancomunadas: modalidades integradas	34
Bibliografía.....	37

Introducción

Presentación del mapa del Eje 3

Figura 1. Eje 3. La evaluación psicopedagógica: principios



Introducción al proceso de evaluación

En el futuro habrá, posiblemente, una profesión que se llamará *oyente*. A cambio de pago, el oyente escuchará a otro atendiendo a lo que dice. Acudiremos al oyente porque, a parte de él, apenas quedará nadie más que nos escuche. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar. Lo que hace difícil escuchar es sobre todo la creciente focalización en el ego, el progresivo narcisismo de la sociedad. Narciso no responde a la amorosa voz de la ninfa Eco, que en realidad sería la voz del otro. Así es como se degrada hasta convertirse en repetición de la voz propia. Byung-Chul Han 2017, p. 113)

La evaluación se tiene que entender como una propuesta de práctica mancomunada entre diferentes agentes educativos que se asocian alrededor de una situación que la causa. Por eso, el proceso de evaluación puede ser considerado como un proceso de participación conjunta entre las personas implicadas. Personas que «están y participan juntas» en un proceso de valoración y toma de decisiones colegiado. Si hubiera que decir aquello a lo que apunta verdaderamente el proceso de evaluación quizás habría que decir que es la asunción de la responsabilidad compartida de las diferentes personas que participan, puesto que los diferentes actores implicados en el proceso se reconocen entre sí por los actos de responsabilidad que asumen. La evaluación no es una acción individual y aislada del psicopedagogo. Es un compromiso colectivo.

El proceso de evaluación está presidido por una revisión constante de las reflexiones y decisiones que se toman cooperativamente con todos los agentes implicados para ir ajustando la respuesta educativa a las situaciones que se va-

yan generando. Como veremos más adelante esta idea toma una fuerte relevancia en la concepción de la evaluación psicopedagógica que se propone y es tributaria de nuestra manera de entender la evaluación como una indagación permanente. Este es el argumento clave: concebir el proceso de evaluación en términos de indagación y participación mancomunada.

Se puede concebir como **un conjunto de acciones organizadas por diferentes agentes educativos** que indagan **de manera mancomunada (participativa y colegiada)** cuáles son **las condiciones personales de los aprendices y de los contextos** que los rodean con el propósito de **elaborar un conocimiento compartido** sobre la situación que causa el proceso de valoración y, en consecuencia, **discernir cuál es la respuesta** más adecuada para **potenciar los recursos del aprendiz y del contexto**, con el objetivo —si se tercia—de **transformar las circunstancias personales y contextuales** que han motivado **la demanda** de evaluación e intervención.

1. Evaluar es indagar

La evaluación psicopedagógica es un proceso que no se puede reducir a unas actuaciones puntuales y descontextualizadas sino que se han de insertar en un marco de colaboración y corresponsabilidad entre los diferentes agentes que participan y de los contextos de los que forman parte. Este proceso ha de facilitar nuevas comprensiones sobre la situación objeto de evaluación, cambios de mirada, y los reajustes necesarios en el contexto de enseñanza para promover el aprendizaje del alumnado. Dicho de otra manera, la nueva respuesta resulta de una colaboración.

La apuesta por una acción mancomunada es una manera de poner en juego la organización social de la responsabilidad de una pluralidad de profesionales que confluyen en el proceso de evaluación, en el que reflexionan, deliberan, valoran y adoptan decisiones. De hecho, esto supone apostar por una idea democrática del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

En el trasfondo de esta opción está presente la idea de que es mucho más fácil que los profesionales aprendan y se comprometan en el proceso cuando intentan responder a preguntas o resolver problemas que consideran relevantes, pues al construir un nuevo conocimiento que da una respuesta al interrogante planteado produce que este conocimiento sea experimentado como algo relevante para todos los que han participado de manera igualitaria en su elaboración. Es por lo tanto una acción en común.

Hay que poner de relieve la idea de la indagación y ligarla a lo común, pues resulta bastante sorprendente que algunos profesionales de la educación y de la psicopedagogía no consideren la estrategia de formular preguntas y de investigar las posibles respuestas colmo una acción relacionada con el ejercicio de sus profesiones.¹

El filósofo Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y método*, nos ilustra ex profeso lo pertinente a la pregunta. Para el profesor Gadamer, preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido —escribe el autor—, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. De acuerdo con Gadamer, el preguntar es también el arte de pensar. Podemos decir, interpretando el sentido de sus palabras, que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos. (Zuleta, 2005:115-116)

Tenemos que ser conscientes que preguntarse de manera mancomunada es consentir una actitud conjunta de investigación e interés para movilizar el saber preexistente, pues **la pregunta cuestiona este saber y da la oportunidad de producir una ruptura y apertura hacia un nuevo conocimiento. Desde**

⁽¹⁾A pesar de que existe una notable tradición al respecto, que recogen, por ejemplo, las obras de Freire y Faúndez (1985), Lipman (1998) y Finkel. (2000).

esta óptica, la evaluación es un proceso que genera conocimiento compartido, pero al mismo tiempo es un conocimiento que por definición esta siempre inacabado

Se trata básicamente de una evaluación centrada en la indagación, pues indagar es investigar sobre un tema, una situación que nos genera un interrogante, una pregunta. Desde esta perspectiva una evaluación indagadora se organiza alrededor de un interrogante que se ha de construir de manera colegiada. Este interrogante no se reduce exclusivamente a una pregunta sobre «el alumnado». Es preciso ampliar los interrogantes a cualquier aspecto o dimensión de la práctica educativa que se considere relevante para mejorarla. Por esta razón, en el proceso de evaluación, el tiempo para elaborar la demanda es un momento clave para poner en juego esta actitud permanente de hacernos preguntas. **Incluso preguntarse por la misma demanda. Esta posición profesional permite redefinir la demanda —si es necesario— redefiniendo al mismo tiempo el objeto susceptible de evaluación.**

De hecho, se trata de indagar juntos, de estar juntos para indagar, y quizás sería mejor decir que se decide evaluar (o no) en una comunidad de indagación, pues la indagación adquiere más fuerza cuando se hace en común. A nuestro entender una evaluación centrada en la indagación proporciona el marco más adecuado para producir un conocimiento colectivo que dé respuesta a la pregunta que nos ha convocado a evaluar. Una evaluación centrada en la indagación no se centra en la solución o resultado sino en un problema o pregunta. **A pesar de que se tiene que construir una respuesta el proceso se caracteriza por instituir una evaluación de la pregunta más que una evaluación de la respuesta, pues, como se puede entrever en todo lo que hemos expresado hasta el momento, una evaluación de la pregunta abre posibilidades mientras que una evaluación de la respuesta las cierra.** En realidad, cuando encontramos una respuesta podemos hablar de una indagación realizada que es el punto de partida para nuevas indagaciones.

También en contextos reales de trabajo o escenarios de práctica en los que interactúan varios actores, el trabajo con la pregunta dinamiza procesos de negociación cultural, a través del diálogo abierto y del intercambio de saberes, de la reflexión y del trabajo colaborativo, desde donde se aporte en la construcción y reconfiguración permanente de sentido sobre una realidad. Aportes que se sistematizan en la pregunta, pero vuelven a ser reelaborados y retroalimentados desde ella. (Plata, 2011: 151)

Proponer tratar un caso o una situación en forma de interrogante o enigma es poner en el epicentro del trabajo lo que no sabemos sobre lo que nos convoca a indagar. Preguntamos por lo que no sabemos. No es paradójico pensarlo como una experiencia de «no-saber compartido» pues lo que verdaderamente suma no es lo que cada cual sabe, sino lo que no sabe. **Precisamente este no saber compartido es el lugar desde el que lo común puede edificarse. En otros términos, denominamos *comúna* lo que podemos hacer juntos con este vacío de saber (Aleman, 2012: 57) que causa la acción común de indagar.**

Por eso hay que situar este «no-saber» como la semilla y el cimiento de la «construcción de un nuevo saber compartido» sobre el caso o la situación (Ubieto, 2012). Partir del no-saber y del saber para promover una elaboración colectiva implica alejarse de la idea del saber (sobre el otro y sobre sus circunstancias) como un todo y entender que el otro, los otros, siempre tienen algo que decir sobre sí mismos y sus condiciones de vida. Se parte desde el no-todo: no es posible saberlo todo del sujeto. Por eso no se puede ni se tiene que preguntar todo. También en la respuesta «No-todo es posible». No hay respuesta para todo.

La opción por la indagación modula y otorga un determinado sentido a todas las dimensiones implicadas en la evaluación: desde la demanda hasta la evaluación pasando por la identificación de necesidades, el diseño de la respuesta y su seguimiento y valoración. Es un trabajo de indagación permanente a partir de las preguntas que suscita el desarrollo del proceso de evaluación. Por lo tanto, si la indagación es un eje que atraviesa y vertebra todo el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica es del todo imprescindible organizarla. Veremos más adelante que el trabajo colegiado, la conversación colaborativa y las regularidades de los encuentros de los diferentes agentes que participan en el proceso son los organizadores que posibilitan esta indagación permanente.

2. El sentido interactivo, contextual e histórico de la evaluación

La indagación está orientada por un saber. Las concepciones sobre la educación, el aprendizaje y el asesoramiento proporcionan el conocimiento en el que se ha de sustentar el proceso de evaluación como una indagación. Así, partir de una concepción de la evaluación psicopedagógica como un proceso **interactivo, contextual e histórico** está en estricta continuidad con una **concepción dialéctica y contextual** del desarrollo y el aprendizaje

2.1. Diagnóstico, detección y evaluación

Es importante no confundir la evaluación psicopedagógica con otros procesos de valoración como por ejemplo el diagnóstico. La intención de diferenciar la evaluación psicopedagógica del diagnóstico sirve también para huir de la categorización de los comportamientos del alumno y situarnos más específicamente en el **contexto educativo**.

El diagnóstico es un proceso en el que se exploran las conductas del alumno para determinar, a través de ellas, posibles causas de las problemáticas que expresa el sujeto vinculadas a discapacidad, trastornos, y/o disfunciones para prescribir los tratamientos terapéuticos adecuados.

Los diagnósticos los hacen los profesionales del ámbito clínico y, por lo tanto, no son propios del contexto educativo. Aun así sus aportaciones son útiles para la evaluación psicopedagógica porque nos ayudan a conocer mejor a los alumnos con los que estamos trabajando. Es importante no interpretar la posición que expresamos sobre el diagnóstico como un planteamiento opuesto a la salud mental y a la clínica. Más bien al contrario, entre la acción educativa, la intervención psicopedagógica y la acción terapéutica existen relaciones de estrecha colaboración.

Por su parte, la detección es un proceso en el que se perciben indicios de que un determinado alumno no puede participar adecuadamente en los procesos educativos y/o relacionales que se desarrollan en el centro. Estos indicios pueden ser percibidos por el profesorado, por la familia o por otros profesionales y serán los que darán pie a la formulación de una demanda de evaluación psicopedagógica. Si la interpretación de esta demanda está bajo el paradigma de problema-solución, a menudo el resultado es un diagnóstico que conduce a la categorización y a concluir sin posibilidad de construcción y transformación. Sin embargo, si interpretamos esta detección como una oportunidad para producir un cambio que promueva la escucha y la conversación, es el acompañamiento el que toma la dimensión fundamental en el proceso de cambio. La detección puede hacerse de manera natural o utilizando pautas que ayuden a

objetivar las percepciones. Generalmente, estas pautas pueden ser facilitadas por los orientadores y ofrecen ya datos relevantes que podrán ser utilizados en la evaluación psicopedagógica.

En el proceso de evaluación psicopedagógica nuestro propósito no es evaluar para clasificar, sino, sobre todo, evaluar para entender y para entendernos. **Evaluar para la mejora.**

2.2. Historia, sujeto y contexto: ¿evaluar al sujeto o evaluar el contexto? ¿evaluar la situación actual o evaluar el recorrido histórico?

Verdaderamente, no existe una evaluación sin historia ni sin sujeto. En este sentido no se trata de indagar sobre el alumno exclusivamente, sino de indagar sobre la dialéctica de las relaciones entre el alumno y los contextos de participación en su dimensión histórica (entornos en los que ha participado, participa y participará). Tampoco existe una evaluación sin el sujeto, sin averiguar cuál es el posicionamiento del alumno en relación al aprendizaje y a los conflictos que emergen cuando aprende y, por supuesto, a la posición que adopta ante la propuesta de evaluación que le ofrecemos.

Es importante descubrir los aspectos que han determinado —a lo largo de su historia personal y escolar— este posicionamiento del niño frente al aprendizaje que determina las formas de acercarse y de apropiarse a los conocimientos.

Incluir en el proceso de evaluación este grado de personalización provoca que tanto las construcciones como los desajustes del alumno no se sitúen exclusivamente en función de su proximidad normativa al currículo sino que también se consideren todos los aspectos relacionados con la significación personal que han producido en el alumno los conocimientos escolares.

Es el punto de partida para identificar qué puede ayudar al alumno a potenciar su capacidad de simbolización para que pueda aprender. En esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso cuya finalidad es **identificar las fortalezas y vulnerabilidades** del alumnado, así como las **fortalezas y barreras del entorno** que pueden potenciar o dificultar la capacidad de simbolización para promover el proceso de aprendizaje del alumno. Esta identificación es la que **orientará** la toma de decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada a las necesidades del alumnado en **el contexto educativo** en el que se producen.

Está claro que una mejor comprensión de la historia del alumno y de los contextos de vida puede ayudar a cambiar la representación que se tiene de él y de sus circunstancias. La evaluación y la intervención psicopedagógica pue-

Reflexión

¿Para la mejora de qué? Nos inclinamos más por una aproximación que no pone el énfasis en los rasgos diferenciales respecto de una supuesta normalidad sino en la particularidad del funcionamiento del alumno en las relaciones interpersonales en las que participa y en la implicación o responsabilidad subjetiva que posee en su propio aprendizaje. En su singularidad. Esto implica poner en marcha una compilación de evidencias sobre la interacción entre las características personales del alumno y las respuestas de los contextos en los que está insertado, para determinar tanto lo que obstaculiza su aprendizaje como lo que lo promueve para orientar una respuesta educativa que apunta a la mejora del contexto que acoge al alumno.

den contribuir a promover cambios. Cambios que orienten respecto a cómo se pueden situar los profesionales y las instituciones en relación con las necesidades del alumnado y de las familias.

Tabla 1. Dos perspectivas complementarias para responder a las necesidades

Desde la perspectiva de los profesionales	Desde la perspectiva institucional
<p>Se trata de pensar qué tipo de relación conviene potenciar para ayudar al alumnado a generar vínculos con el aprendizaje, con los otros compañeros y con los adultos. Entender sus necesidades y circunstancias ha de posibilitar un cambio en la manera de tratarlos, puesto que comprender al alumno y saber atenderlo de acuerdo con este entendimiento implica un nuevo tipo de praxis profesional en la manera de comunicarse y de interactuar con él: los profesionales como agentes de protección. La disponibilidad a aceptar la alteridad que presentan los alumnos permite saber cómo relacionarse con esta alteridad. Construimos lo que Skliar (2010) denomina un saber relacional. Se trata, sobre todo, de averiguar qué cambios son los que mejor favorecerán una praxis profesional en la que aprender a tratar y estar con los niños, jóvenes y familias.</p>	<p>Se trata de repensar la organización y el funcionamiento del entorno escolar como un lugar que acompañe y ayude el alumnado adecuando progresivamente el funcionamiento del centro a las condiciones que los chicos necesitan para aprender más y mejor. En este punto, el acento se sitúa en reorganizar el centro para crear un lugar donde los niños y jóvenes sientan que forman parte de la institución: la escuela como un lugar protector. Se trata, sobre todo, de averiguar qué cambios institucionales son más favorables para ofrecer a los aprendices situaciones que promuevan seguridad y confianza y, así, prevenir, evitar o minimizar las situaciones que pueden alimentar procesos que generen vulnerabilidad en términos de barreras a la participación y aprendizaje.</p>

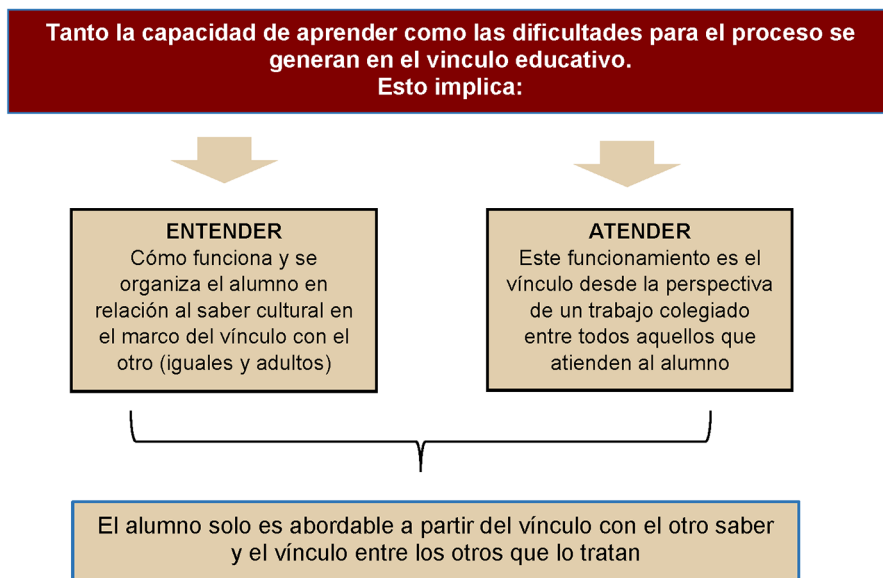
El aprendizaje no se puede ni entender ni atender aisladamente dentro de una situación educativa: no puede explicarse ni valorarse sin la consideración de la situación global. Los diversos aspectos que configuran la situación educativa requieren nuestra atención para poder entender qué está sucediendo en el aula y en el centro con el alumnado. La relación educativa siempre está influida por las características del entorno social e institucional donde se produce esta relación, así como por los intereses, emociones, actitudes y características del alumnado, de los profesores y de las familias. Además, a estas variables hay que sumarles también las características y complejidades de los contenidos culturales que vertebran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón no podemos privilegiar uno de estos aspectos por encima de otro.

La capacidad de aprender está en función de lo que acontece entre los diferentes aspectos que interaccionan en la situación. Es por esto por lo que según sean los hilos que hayan tejido las relaciones entre el alumno y el profesor, entre el alumno y la institución, así será también el tipo de actuación que el alumnado manifestará en la clase y en el centro: **la capacidad de aprender es una expresión del tipo de relación construida con los otros**.

Nos situamos pues en una perspectiva que otorga prioridad a entender y atender los procesos de evaluación e intervención en el contexto en el cual emerge y se manifiesta la capacidad de aprender. Porque tanto la capacidad de aprender como las dificultades para que se desarrolle se generan, se expresan, se transforman o, en el peor de los casos, se alimentan y cristalizan en el vínculo educativo. En este sentido, es muy importante entender los resortes de la interacción del alumno en el vínculo con el saber cultural y con los otros, pero

al mismo tiempo es igual de importante saber cómo intervenir sobre este funcionamiento del alumno desde la perspectiva de un trabajo en equipo, entre todas las personas implicadas en el contexto que acoge al alumno.

Figura 2



Por esta razón es de gran interés que en el proceso de evaluación se puedan recoger episodios relacionales —mediante los relatos de alumnos y profesionales— que ayuden a entender el funcionamiento del aprendiz en el vínculo.

La evaluación se transforma así en un proceso de indagación encaminado a identificar y definir la situación personal y contextual del alumno en relación con sus procesos de aprendizaje de acuerdo con un marco de referencia conceptual que lo sustenta para saber qué es lo que le está pasando y en consecuencia saber cómo ayudarlo.

3. Necesidades educativas y procesos de protección

Cómo se puede entrever, el enfoque de la evaluación que presentamos hace especial hincapié en definir las necesidades y las respuestas en términos de protección personal y contextual. Esto requiere aclarar los dos conceptos clave que se están poniendo en juego en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica que se está proponiendo. Por un lado, el concepto de necesidad y por otro el concepto de protección, a pesar de que en realidad están absolutamente ligados, pues, *de facto*, lo que se propone es **definir tanto las necesidades educativas como la propuesta de intervención en términos de protección**.

3.1. El concepto de necesidad educativa

Necesidad es un término habitual en el lenguaje cotidiano, pero de gran complejidad cuando intentamos definirlo. También es una categoría de uso común en los ámbitos educativos, sociales y sanitarios. Se utiliza a menudo en la práctica educativa² y, en el ámbito del asesoramiento, se considera el punto de partida de numerosas intervenciones de cariz psicopedagógico cuyo concurso es básico en los procesos de evaluación e intervención psicopedagógica.

Ciertamente es difícil definir el sentido y la función del concepto de necesidad educativa en las prácticas educativas y psicopedagógicas. Son muchos y muy complejos los factores que se han de considerar para acotar la significación de este concepto y las implicaciones que se producen en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Sobre todo por la importancia que a menudo se le otorga a la evaluación de las necesidades educativas para fundamentar y orientar la respuesta educativa y el proceso de intervención psicopedagógica. La identificación de las necesidades educativas se convierte en el punto de partida ineludible de todo el proceso.

Lo que se entiende por necesidad educativa en el proceso de evaluación viene determinado por el marco normativo y jurídico que lo regula³ y por el modelo de asesoramiento psicopedagógico que fundamenta la intervención del profesional. Generalmente, la evaluación determina y, a menudo, certifica un estado de necesidad en relación a lo que es necesario aprender y cómo se tiene que lograr (organización, apoyos, etc.) En muchas ocasiones nos encontramos con una interpretación tecnológica de este modo de entender la evaluación de necesidades. Se puede constatar un uso reduccionista del concepto de necesidad en el que se instrumentaliza la relación necesidades-recursos, en la que los profesionales se enfrentan al permanente conflicto de distribuir recursos (a menudo precarios) en relación con las numerosas necesidades y demandas que se detectan en los centros educativos. Para hacerlo «equitativamente» se

⁽²⁾Tanto, que se olvida la gran complejidad epistemológica que lo rodea. El tema de las necesidades humanas es el epicentro de numerosas aproximaciones teóricas desde la sociología, la filosofía, la psicología, la economía, etc.: teoría de la jerarquía de necesidades de Malow; teoría del desarrollo de Galtung y Wirak; teoría de las necesidades de Bradshaw, las aportaciones de Agnes Heller; el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum; la matriz de necesidades y satisfactores de Manfred Max-Neef... (Doyal, Gough, 1994; Maslow, 1985; Bradshaw, 1981; Krmpotic 2000).

⁽³⁾Las necesidades son construcciones sociales. Son cambiantes de acuerdo con el escenario político que genera la definición y las modalidades de dar respuesta.

La profesión del psicopedagogo

Está caracterizada por trabajar a partir de las necesidades: de los alumnos, de los educadores, de las familias, de las instituciones. Un trabajo que se organiza y regula preferentemente con los aprendices que son portadores de necesidades especiales. El asesoramiento se concibe desde las necesidades que justifican la intervención.

utilizan procedimientos y protocolos de asignación del recurso y se elaboran informes que lo justifican. Esta aproximación está muy asociada a determinadas maneras de interpretar y garantizar la igualdad de oportunidades.

De la lógica del trastorno a la lógica de la necesidad educativa

En las últimas décadas se han producido cambios importantes en la manera de entender la respuesta educativa de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Un punto de inflexión ha sido pasar de organizar la respuesta educativa de los niños que presentan dificultades a partir del lenguaje o la lógica del trastorno a concebir y diseñar las actuaciones educativas para estos alumnos a partir de considerar sus «necesidades educativas especiales» o sus «necesidades de apoyo educativo» (la lógica de la necesidad educativa). También en los últimos tiempos se ha puesto en juego considerar la respuesta educativa considerando que se han de transformar y/o evitar las barreras para el acceso al aprendizaje y la participación (Booth, Ainscow, 2002) que pueda encontrar el alumnado con dificultades. Hay que apuntar que hablar de barreras está estrechamente relacionado con las vulnerabilidades y, en última instancia, también se trata de saber qué se necesita (en términos personales y contextuales) para que estas barreras no existan o se transformen en posibilidades.

Generalmente las necesidades son definidas desde el saber de los profesionales y especialistas: son **necesidades normativas**⁴. Se atribuye a la persona la carencia (estado de necesidad) de algo que se considera común para todos y que se considera relevante para su desarrollo y aprendizaje. Las necesidades son definidas previamente por la Administración y detectadas y evaluadas por los profesionales que reciben el encargo de hacerlo. Orientarse exclusivamente por la necesidad normativa puede llevar a generalizar e incluso a homogeneizar tanto lo que se define como necesario por alguien, como el proceso (de detección y evaluación) para llegar a determinarlo.

Se interpreta la necesidad como la diferencia que existe entre unos resultados normativos deseables para todos y los resultados obtenidos.

Categorías de necesidades según Bradshaw

- La necesidad normativa sería una carencia que se identifica según una norma o estándar, establecida generalmente por profesionales especialistas/expertos.
- La necesidad comparativa se refiere a problemas que surgen por comparación con otros que no están necesitados.
- La necesidad sentida es aquella que las personas sienten o, lo que es lo mismo, las que son tratadas desde la perspectiva de las personas que las tienen.
- Las necesidades expresadas serían aquellas que las personas expresan como propias, dado que pueden sentir necesidades que no expresan y, por el contrario, también pueden expresar necesidades que no sienten.

Hace falta un criterio normativo que establezca las necesidades educativas, pero no es conveniente que se convierta en el único criterio para formularlas, es necesario conjugarlo con la utilización de otros tipos de criterios que posibilitan la definición de necesidades. Hay que introducir la perspectiva personal dentro del contexto normativo general. En este sentido, la percepción subjetiva de las necesidades desde la perspectiva de las propias personas —a las que se atribuye un estado de necesidad— es algo que se tiene que considerar en la definición e identificación de las necesidades en cualquier proceso de intervención. Un aspecto que es clave para orientar la evaluación

⁽⁴⁾Tomamos como punto de partida la tipología de necesidades propuesta por Bradshaw: necesidad normativa, necesidad experimentada, necesidad expresada y necesidad comparativa.

Lectura recomendada

Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de necessitat social*. Col·lecció Instruments de prospecció dels serveis socials. Barcelona: Direcció General de Serveis Socials, Departament de Sanitat i Serveis Socials. Generalitat de Catalunya.

Reflexión

Situados en este punto adquiere gran relevancia preguntarse por quién valora las necesidades y cómo lo hace. Y sobre todo, ¿para qué se valoran las necesidades?

Criterio de necesidad normativa

La definición y atribución de necesidades desde una perspectiva universal que determinen cuáles son los aspectos mínimos y básicos generalizables toman como referencia normativa (criterio de necesidad normativa), las necesidades de aprendizaje/curriculares (el marco de referencia escolar) de los niños y jóvenes, su desarrollo y crecimiento psicológico (el marco de referencia evolutivo), y las leyes sociales de protección al menor, las leyes de educación y los acuerdos internacionales como la Convención de los derechos del niño (el marco normativo y jurídico).

Se denomina necesidad experimentada a la necesidad sentida y vivida de manera subjetiva por la persona. Y se denomina necesidad expresada a la necesidad experimentada manifestada por la persona. En otros términos, la demanda de lo que la persona piensa y considera que es necesario desde su propia perspectiva.

En función de las características del contexto se puede favorecer u obstaculizar tanto la experimentación como la expresión de la necesidad. Las personas pueden experimentar necesidades que no expresan, incluso demandas potenciales que son difíciles de elaborar y expresar por las personas. Pensemos por ejemplo en: personas que no tienen acceso al lenguaje, la situación de los alumnos con condiciones personales vinculadas a la pluridiscapacidad, alumnos que se expresan por las únicas vías de las que disponen para hacerlo como es el caso de los niños y jóvenes que mediante la expresión actuada de su malestar a partir de sus conductas disruptivas manifiestan la esperanza (la demanda) de que el ambiente les proporcione dignidad, seguridad afectiva y una segunda oportunidad para construirse un lugar de valor entre los otros. Como afirma Susinos:

Ello nos llevará a asumir la diversidad en las habilidades, las necesidades y los intereses del alumnado y a encontrar canales adecuados para que esta diversidad se exprese. (Susinos, 2009:130)

Se precisa una intervención psicopedagógica expresamente orientada a que el otro (susceptible de evaluación) tome conciencia de sus necesidades y demandas. Esto requiere una posición decidida a promover, escuchar, compartir y negociar la demanda de aquel o aquellos que son protagonistas del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. En este punto desempeña un papel muy importante la capacidad y sensibilidad del entorno para escuchar e interpretar las necesidades de los propios niños y jóvenes.

En este sentido, a continuación reproducimos unas ideas sobre el concepto de necesidad educativa (especial) que a pesar de haber sido publicado en el año 1989 todavía tienen plena vigencia:

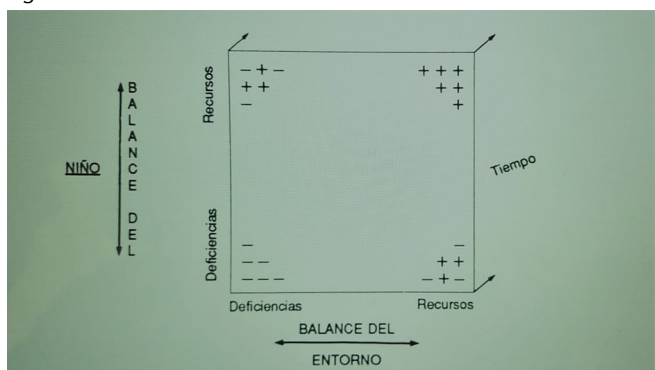
[...]Ateniéndonos a la nueva conceptualización de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que primero estamos diciendo es que las causas de esas dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo». (Wedell, 1981) Hablar de un origen «interactivo» de las necesidades educativas especiales de un niño quiere decir que estas son «relativas», esto es, que dependen tanto de las deficiencias propias («dentro») del niño, como de las deficiencias del entorno («fuera») en el que el niño se desenvuelve. Visto desde otro punto de vista, quiere decir también que los recursos educativos especiales que requieren estos alumnos dependen tanto del grado de las necesidades del niño, como del nivel de

Reflexión

Siguiendo esta lógica hay que considerar que a la relación entre la dimensión de la **necesidad** y la dimensión de la **demand**a hace falta ahora añadir también la relación con la dimensión de la **oferta** de intervención y evaluación que proponen los profesionales a los sujetos susceptibles de evaluar. ¿Qué proceso de evaluación se ofrece a los niños y jóvenes, a sus familias y a los profesionales de la educación que los atienden?

recursos generalmente disponible para satisfacer esas necesidades. La aparente «circularidad» del concepto de alumnos con necesidades educativas especiales deja paso a un complejo modelo de causación de las dificultades de esos alumnos, que Wedell (1980) representa de la siguiente manera (figura 3)

Figura 3



Tal y como Wedell (1980,1981) señala, la figura representa la interacción entre las influencias causales que determinan el nivel de rendimiento de un niño en cualquier tarea.

El lado de la izquierda del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias «dentro» del niño, como su habilidad, motivación, etc. La dimensión vertical del cuadrado indica el balance resultante como consecuencia de la interacción compensatoria entre recursos — deficiencias dentro del niño—. Este balance puede ser positivo o negativo, en función de cómo el niño compensa, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirá al rendimiento final los factores «inherentes» al niño.

La dimensión horizontal del cuadrado representa los recursos y las deficiencias del entorno, como buenos métodos de enseñanza o un entorno «deprivado». Cuanto más positivo es el balance entre los recursos del entorno, en más contribuyen los factores ambientales al rendimiento, a través de una interacción compensatoria.

Los signos más y menos en el cuadrado representan distintos niveles de interacción entre las influencias del niño y el ambiente. Es evidente que en las áreas del cuadrado donde las influencias positivas o negativas coinciden, las causas de altos o bajos rendimientos en el niño son bastante simples. Por ejemplo, un niño deficiente que crece en un entorno sin recursos, es casi seguro que no alcanzará progresos significativos. Por otra parte, las áreas del cuadrado donde haya tanto signos positivos como negativos, representan la situación donde hay una interacción compensatoria entre las influencias del niño y del entorno. Esto representa las situaciones causales más complejas, características, por otra parte, de la educación especial, en la cual los efectos positivos de unas buenas estrategias de enseñanza pueden llegar a compensar el efecto del balance de las deficiencias del niño. Las diagonales dibujadas en las esquinas del cuadrado indican la dimensión temporal y muestran que en los sucesivos estadios del desarrollo infantil pueden aparecer otros niveles de interacción compensatoria. (Echeita, 1989, p. 15-16)

Es preciso, pues, poder promover un proceso de intervención que permita establecer relaciones muy estrechadas entre lo que se detecta como **una necesidad de derecho** en tanto que hay que atribuirla cuando se identifica su carencia por el hecho de que está reconocida socialmente y lo que se identifica como **una necesidad de desarrollo humano** en las personas (demandas vinculadas a intereses, aspiraciones, maneras de estar en el mundo, etc.).

La perspectiva que proponemos sobre la función del concepto de necesidad educativa en la práctica psicopedagógica requiere algunos cambios de carácter institucional y profesional:

Se debe abandonar el escudo de la neutralidad técnica del proceso de identificación de necesidades, pues evaluar es un proceso cargado de valores y esto implica ser capaces de reflexionar y, si conviene, cuestionar qué estamos haciendo cuando se evalúan y se identifican necesidades y para qué lo estamos haciendo.

Promover procesos de evaluación e identificación de necesidades en coherencia con lo que se ha sido proponiendo hasta el momento no puede hacerse sin considerar la voz y los intereses de los «necesitados». En cualquier proceso de definición de las necesidades (sean especiales o no) se ha de producir el paso de la relación sujeto/objeto (de intervención) a la relación sujeto/sujeto (de intervención). Es preciso transformar la vigencia (Santarsiero, 2011) de la necesidad normativa definida desde el saber especializado del psicopedagogo. En este sentido se ha de producir un desplazamiento firme y pasar de evaluar exclusivamente desde la perspectiva de las necesidades de carácter normativo a promover y valorar también las necesidades sentidas y expresadas por los protagonistas del proceso. La voz de los sujetos evaluados ha de ser escuchada en el mismo proceso de constitución de la necesidad.

Se abre de esta manera un espacio democratizador y de participación en el que lo que es necesario es negociado mediante la participación: el modelo de asesoramiento por indagación que proponemos ofrece un marco comprensivo para enfocar la evaluación de necesidades desde esta perspectiva más participativa. La conversación y la colegialidad generan las condiciones para que esto sea posible.

Participar y decidir

La temática de las necesidades experimentadas y expresadas está estrechamente relacionada con las perspectivas que impulsan la participación del alumnado en la escuela. La posibilidad de que los alumnos expresen sus posiciones y decisiones sobre su propio proceso educativo es tratada desde diferentes enfoques: desde la óptica de la participación y del derecho a decidir de la infancia (Lansdown, 2005; Trilla y Novel, 2001); desde los movimientos que potencian la voz del alumnado (Student Voice) para la mejora de la escuela (Fielding, 2011; Rudduck y Flutte, 2007; Susinos, 2009); desde la perspectiva de la autodeterminación del alumnado discapacitado (Wehmeyer, 2009; Font, 2003). Existe participación en la escuela cuando las personas se hacen presentes e influyen en el espacio común del aprendizaje y la convivencia. Por lo tanto, participar es un proceso en el que compartimos con los otros decisiones que afectan la propia vida y la vida del grupo en el que uno está insertado. Pensar desde la perspectiva del niño implica pensar en una educación **del** niño (que es del niño) y no solamente **para** el niño y **hacia** el niño. Esto implica tomarse muy seriamente al niño y a su familia y encontrar los modos de tratarlos apropiadamente a la hora de buscar su consentimiento en cuanto a participar y ayudarlos a encontrar los recursos y habilidades para participar. Esto comporta algunos retos:

- 1) Ha de cambiar la manera de ver al alumnado. La representación que se tiene de los alumnos en este tema ha de variar: pensar y confiar en que los alumnos se implican de manera más comprometida en su aprendizaje si se les reconoce su capacidad para participar y decidir.
- 2) La participación es posible si se adaptan las circunstancias educativas en las que se ha de dar esta participación: es preciso impulsar cambios en la organización de la escuela y en las modalidades de interacción con el alumnado para hacer emerger las potencialidades de los niños y de los jóvenes para participar y decidir.

- 3) La participación es crucial, especialmente en todos los alumnos que presentan condiciones asociadas a diferentes tipos de dificultades: las características específicas de estos alumnos no han de convertirse en un límite a su participación.

3.2. Definir las necesidades en términos de protección: un modelo conceptual para indagar y reflexionar

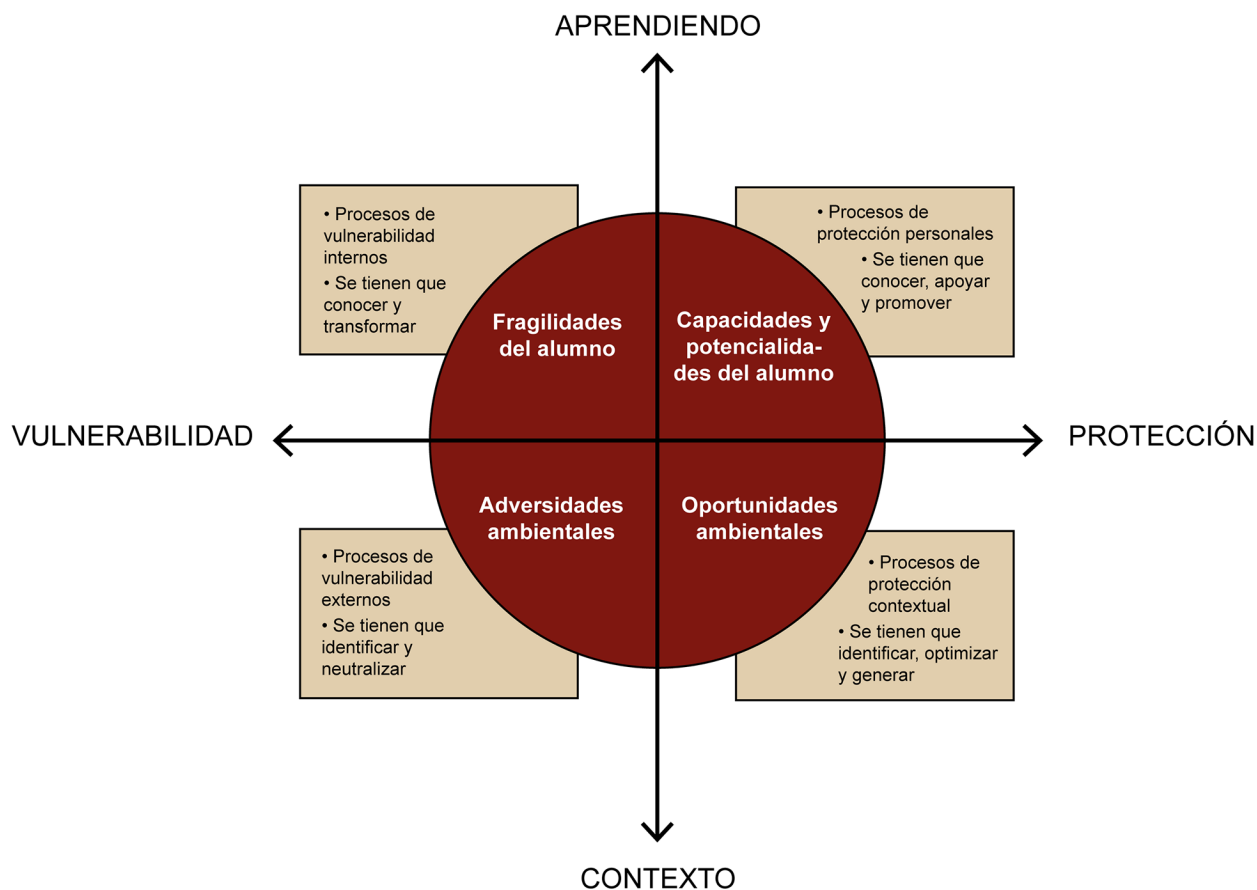
En el eje 1, hemos hablado de la protección de la capacidad de aprender desde una perspectiva más conceptual.⁵ Conviene ahora seguir la reflexión vinculando la protección al proceso de evaluación e intervención psicopedagógica relacionando la protección con el concepto de necesidad educativa. En este sentido, el proceso de identificación y definición de las necesidades educativas del alumno se orienta por la protección de la capacidad de aprender y por la capacidad de elaborar los conflictos y dificultades que pueden suscitar las situaciones de aprendizaje.

Proponemos un modelo para entender y explicar las relaciones que se establecen entre los procesos de vulnerabilidad y protección de carácter personal y contextual presentes en la vida del aprendiz que puede ayudar a indagar las circunstancias que causan la intervención psicopedagógica y la definición de las necesidades del aprendiz en términos de protección de su capacidad de aprender. El propósito es modelizar cómo se ha desarrollado y concretado la dialéctica de los procesos de protección y los procesos de vulnerabilidad a partir de las respuestas del aprendiz y las actuaciones del entorno.

Lo que queremos transmitir con la propuesta de este modelo es que para entender y explicar la situación del aprendiz, así como para estimar sus necesidades de protección y hacerlo progresar en el aprendizaje se puede utilizar este recurso como un instrumento de indagación, reflexión y deliberación. En ningún caso se ha diseñado con una función instrumental al servicio de un registro o protocolo para la recogida de información. Su uso potencial es ser un instrumento para la reflexión y la conversación colegiada durante el proceso de intervención y evaluación psicopedagógica. A continuación proponemos una manera de representar esta dialéctica.

⁽⁵⁾Recuperad las aportaciones sobre los procesos de protección y de vulnerabilidad y su relación con el riesgo que han sido tratadas en el apartado «La educación como una práctica protectora» del eje 1. El modelo conceptual que ahora se presenta se fundamenta en las aportaciones de este primer Eje. Por otro lado, veremos en el próximo eje 4 cómo se hace operativo este modelo cuando se tratan las fases del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

Figura 4



El modelo se edifica a partir de dos ejes que permiten interpretar las situaciones educativas que experimenta el alumno. El **primero es el eje vertical, el eje del vínculo**, que pone en juego las relaciones del niño con las personas y los contextos en los que vive y participa. El **segundo, el eje horizontal**, es el **eje del riesgo** que representa la dialéctica entre los procesos de vulnerabilidad y los procesos de protección (ambos en relación al riesgo). La interacción entre estos dos ejes permite analizar y valorar la situación educativa del alumno en términos de protección⁶. En el círculo central, la figura simboliza la mayor o menor capacidad de aprender y de elaborar los conflictos como resultado de las relaciones entre los cuatro cuadrantes en los que está dividido el diagrama. De la intersección entre el eje del vínculo y el eje del riesgo aparece una variación de diferentes grados de protección/vulnerabilidad de la capacidad de aprender.

⁶Y al mismo tiempo posibilita reflexionar, indagar e identificar las necesidades educativas del aprendiz en términos de protección. Lo abordaremos en el eje 4.

El conocimiento de los procesos de vulnerabilidad y de protección de carácter personal y contextual constituye la base sobre la que se podrá llevar a cabo un análisis de las causas que han provocado la situación actual del niño que otorga sentido al proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Este conocimiento nos permite definir cuál es la situación-problema que la evaluación e intervención psicopedagógica pretende transformar, pues una vez defi-

nida la situación, sus causas y, sobre todo, las consecuencias en el aprendizaje y desarrollo del alumno, se está en condiciones de tomar decisiones colegiadas para definir y responder a las necesidades del niño.

Figura 5

Indagar y explicar causas y circunstancias	Situat las causas en el tiempo estableciendo la trayectoria educativa y personal del aprendiz	Indagar y definir necesidades
<p>1. Definiendo cómo y por qué se han dado o no procesos de protección en el contexto que neutralizan el riesgo.</p>	<p>Reconstruir la dialéctica entre el sujeto y los contextos a través de la historia de sus interacciones desde la óptica de las relaciones entre protección y riesgo. Se ha de situar la evaluación de estas condiciones personales y características del entorno en una dimensión temporal que permita reconstruir la dialéctica que se establece entre el sujeto y los contextos a través de la historia de sus relaciones.</p>	<p>1. Indagando qué se necesita mejorar, optimizar y/o cambiar en el contexto para neutralizarlo y/o transformarlo.</p>
<p>2. Definiendo cómo y por qué se han dado o no procesos de protección en el alumno que le permitan desarrollar su capacidad de enfrentar los riesgos.</p>		<p>2. Indagando qué necesita el niño para poder encarar las dificultades y construir una posición responsable en su vida escolar.</p>
<p><i>Estas actuaciones permiten entender y explicar la situación del aprendiz: la comprensión de los procesos de vulnerabilidad y de protección que han causado y causan la situación actual del niño.</i></p>		<p><i>Estas actuaciones permiten estimar lo que es necesario (necesidades normativas, sentidas y expresadas) para transformar la situación y definir los procesos y recursos de protección personales y contextuales necesarios para darle respuesta.</i></p>

4. Conversación y relato en el proceso de evaluación

Conversación es un concepto amplio que está relacionado con cualquier situación de interlocución e intercambio informal, como tomar un café, un encuentro casual, una cena, etc., que los teóricos del discurso caracterizan como situaciones sin finalidad instrumental. Nosotros lo entendemos en un sentido más restringido y, obviamente, otorgamos una clara finalidad profesional/interprofesional: **hacerse preguntas sensatas sobre una cuestión o problema que se puede tratar por la vía de la conversación.**

La conversación es un dispositivo para el intercambio y el vínculo. Es el nombre mediante el cual se designa el lugar donde se posibilita la pregunta, la reflexión, el diseño, el consenso, el diálogo y el debate entre los participantes, y de la que se espera un efecto o producción de saber relacionado con el tópico o problema que nos lleva a conversar: en este caso lo que suscita la evaluación y el propio proceso que la despliega.

En este sentido, la conversación se perfila como un eje vertebrador —como un instrumento privilegiado de intervención— tanto en el proceso de identificación de las necesidades que ha de permitir al equipo encontrar la orientación para intervenir en el proceso de valoración del alumno y del contexto/contextos, como en el diseño e implementación de la respuesta. Incluso como la herramienta que nos permitirá crear, construir y —si hace falta— recuperar el vínculo de colaboración entre los participantes durante el proceso. La acción de colaborar y participar es una acción en la que ponemos en común tanto nuestras intenciones como nuestras acciones, pero también nuestras palabras.

4.1. Las perspectivas de los participantes

Precisamente, las diferentes perspectivas de los participantes tienen una función de primer orden a lo largo de todo el proceso. Especialmente en el tiempo de demanda y, seguidamente, cuando se ha de construir una visión compartida de la situación de partida del aprendiz para estimar las necesidades de protección.

En este proceso se debe tener especial cuidado en no alimentar una confusión entre informar y comunicar, que a menudo se constata en numerosas situaciones interprofesionales. Se sustituye la comunicación por la información. Mientras que la información es la transmisión de un mensaje y/o la facilitación de datos, la comunicación es un intercambio entre los interlocutores que ponen en común y llegan a algo común a partir de la propia opinión, argumento, idea, etc. El intercambio basado en un traspaso y/o coordinación de

la información no promueve una visión compartida respecto a los diferentes aspectos implicados en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica: construir la demanda, entender la situación de partida del alumno, definir las necesidades de protección, etc. es totalmente necesario para la construcción de un marco de referencia compartido donde las diferentes visiones de los participantes puedan negociarse para llegar a convenciones sobre todos estos aspectos mencionados.

Comunicar es consentir el encuentro con el otro: con su alteridad/diferencia, con su perspectiva. Por eso, en el intercambio se puede cambiar la propia perspectiva en la medida que el compromiso con el otro implica el reto de transformarse y cambiar de argumento, de ideas, de actitud.

En este sentido, la comunicación en el proceso de evaluación es un proceso en el que de manera constante se negocian las interpretaciones entre los diferentes agentes. A pesar de todo, no siempre es posible un acuerdo rápido, más bien en la comunicación siempre está presente el malentendido y el conflicto comunicativo. Es importante partir de la idea de que la comunicación a menudo está condicionada por el malentendido que provoca no situarse en la idea contraria: la armonía o comunión comunicativa. De entrada, el acuerdo entre las diferentes interpretaciones no está garantizado precisamente porque los interlocutores parten de perspectivas diferentes.

Condiciones en las que se manifiesta el malentendido y la fractura comunicativa

- La comunicación entre los adultos está fuertemente enturbiada por prejuicios mutuos donde cada uno de los interlocutores anticipa, y supone en el otro, intenciones que preceden y condicionan cualquier intercambio.
- Suponer en los interlocutores ideas y prejuicios que preceden al propio encuentro, al diálogo, impide la comunicación. La inflexibilidad no acepta la conversación.
- La persona se anticipa a la significación, se avanza a todo lo que aún no se ha dicho, pues el punto de partida es la desconfianza y la certeza de que lo que piensa y quiere el interlocutor le perjudica.
- Se produce un cortocircuito en el flujo de comunicación que sin duda afecta la interpretación y la relación interpersonal.
- Esta anticipación del sentido de la comunicación se produce como resultado de una conclusión anticipada en el intercambio comunicativo: el receptor pasa apresuradamente del momento en el cual el emisor emite su mensaje a una conclusión sobre su sentido sin que se escuche y elabore el contenido de lo que transmite (el emisor).

Por eso, es de vital importancia aceptar que en toda situación comunicativa está potencialmente presente el conflicto y que, en consecuencia, hay que esforzarse para generar las condiciones que permitan transformar las percepciones y expectativas mutuamente excluyentes que inevitablemente se enquistan.

En el conflicto cada uno de los interlocutores siente que está en la posición adecuada para facilitar el encuentro, mientras que es el otro el que con su actitud, ideas y convicciones crea el obstáculo y genera conflicto. Se puede responder evitando o ignorando el conflicto sin hacer ningún esfuerzo por entender

las causas que lo hacen emerger y mantener en el tiempo. Para transformar un conflicto nos tenemos que interrogar y averiguar la lógica que lo ha motivado y, sobre todo, **hay que preguntarnos por la propia responsabilidad.**

Es muy difícil orientarse en el conflicto cuando la angustia y el malestar están muy presentes en las relaciones. Cuando no disponemos de una orientación que nos ayude a sostener y tramitar el dolor emocional que nos producen las presiones, demandas y actitudes de los otros. Con el tiempo, las respuestas reactivas se imponen a las respuestas más reflexivas y la desconfianza preside los intercambios. Ciertamente, en los intercambios, las relaciones y el vínculo están modulados por la percepción y la representación que cada participante posee sobre sí mismo en relación a los otros y la situación que los lleva a relacionarse.

Los respectivos marcos de referencia personal de los participantes mediatizan la relación y llevan a cada uno de los interlocutores a definir e interpretar la situación según las propias expectativas e interpretaciones. Estos marcos de referencia en los que se amparan las perspectivas pueden obstaculizar o favorecer el establecimiento de bases contextuales comunes y, en consecuencia, imposibilitar o facilitar la construcción de un marco de referencia compartido. Al pensar y desarrollar cualquier proceso comunicativo siempre se ha de considerar este sustrato subjetivo, pues los participantes, al hablar, se comportan de acuerdo con sus interpretaciones, edificadas sobre la base de sus conocimientos, experiencias y sentimiento de la vida: en conjunto, constituyen sus marcos de referencia personales.

4.2. Condiciones para la conversación

Un equipo interdisciplinario presidido por la confianza en la conversación continuada entre los miembros es una posible vía para el tratamiento de la urgencia y la falta de elaboración de la problemática por parte de los propios profesionales. Implica un tiempo necesario para el equipo para elaborar un saber sobre el caso y evitar precipitarse en las decisiones. Y en este sentido, la participación de los profesionales de las diferentes disciplinas en el equipo tiene que poder contribuir a elaborar un saber común y compartido sobre la problemática y las necesidades del alumno y sobre el enfoque de la respuesta global que se le ha de ofrecer.

Para poder compartir las diferentes visiones de los agentes implicados es importante disponer de espacios físicos y temporales para, de una manera regular, intercambiar, conversar e ir tejiendo la representación conjunta de la situación. Este trabajo es importante tenerlo previsto desde **contextos establecidos y validados** por la institución. En este marco **es necesario incluir al profesorado, a la familia y a los agentes externos.** La conversación es un recurso transversal a todos y cada uno de los agentes que participan en el proce-

so. En efecto, en el proceso de evaluación es necesario dar un lugar al alumno, al profesor, a las familias; un lugar a sus palabras y al tiempo que se requiere para conversar.

Conversar es estar en común para ir construyendo lo que puede ser común. Es sobre todo una situación de escucha mutua.

Para llevar a cabo esta tarea, sin duda tan compleja, es preciso crear lugares de encuentro en los centros para poder construir los vínculos necesarios para escuchar y escucharnos y producir el conocimiento que orientará el proceso. Por otro lado, se han de establecer relaciones de colaboración y apoyo mutuos entre los profesores, con los alumnos y sus familias y con las personas que colaboran con el profesorado en el desarrollo de la acción educativa (profesionales de apoyo educativo, de salud mental, de servicios sociales, etc.).

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar sin seguir pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro *se libera hablando*. Así, escuchar puede tener para el otro efectos salutíferos. (Byung-Chul Han 2017: 113-114)

En cualquier caso, la implicación activa de los diferentes participantes comporta reorganizar los tiempos institucionales. Para promover una actividad cooperativa entre los diferentes agentes se ha de resituar el tiempo: liberar tiempo para promover las relaciones, personalizar las respuestas, ajustarse a los ritmos, a los tiempos de reflexión y de habla de los otros, etc. La máxima potencia de esta posición de escucha es no someter el tiempo del otro al tiempo propio. La emergencia y estabilidad de las relaciones de confianza entre los diferentes agentes educativos solo se puede dar si nos tomamos el tiempo necesario para escucharnos mutuamente.

En este sentido, las conversaciones con el profesorado se pueden llevar a cabo en diferentes formatos como son las reuniones de equipos docentes, las entrevistas con el tutor, la CAD, el departamento de orientación, etc. Estas conversaciones tienen que permitir la identificación de **unos principios marco** que ya formen parte de la respuesta educativa y concretar las acciones de atención a la diversidad que pueden ayudar al alumnado en cuanto a aspectos metodológicos, medidas organizativas, instrumentos de evaluación etc. Es en estas conversaciones cuando se formulan las cuestiones que permiten poner el punto de atención en los diferentes aspectos que pueden estar condicionando la respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Estas cuestiones generan reflexión y pueden ser el punto de partida de pequeños cambios.

La conversación colaborativa: elementos clave

- Conviene situar en el centro de la conversación **lo que no sabemos**, lo que nos interroga y produce un enigma que podemos encarar por la vía de una pregunta o una

hipótesis respecto a todo lo que ha ido emergiendo como susceptible de evaluación en nuestra práctica.

- Dar una continuidad y regularidad a la conversación implica la voluntad de sostenerla (Tudanca, 2006) y, en consecuencia, la voluntad de mantener un **rigor y un compromiso** en el trabajo. Un rigor y un compromiso que no se tienen que leer como algo imperativo, sino que tienen que ser entendidos en términos de un saber hacer compartido y continuado en el tiempo.
- Promover la implicación de los profesionales que participan en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica por la vía de la **controversia y la deliberación** con respeto por la divergencia de opiniones. La reflexión conjunta en la conversación no implica la investigación de un consenso que incluya todas las opiniones de los participantes. El tiempo de espera que comporta la voluntad de reconocer la totalidad de opiniones sin exclusión (que a menudo se corresponde con la carencia de deliberación) eterniza el debate y obstaculiza la toma de decisiones (Mouffe, 2003).
- Velar para ofrecer y tener un tiempo necesario que sostenga el trabajo de reflexión y elaboración. Se precisa **tiempo para conversar** y entender el sentido y la lógica de los diferentes factores que están interviniendo en las situaciones o acontecimientos sobre los que reflexionamos. Promover la implicación activa de los diferentes participantes comporta reorganizar el tiempo: liberar o repensar los tiempos institucionales para promover el trabajo, personalizar las respuestas, ajustarse a las contingencias, etc. La emergencia y la estabilidad de las relaciones de confianza en el proceso de evaluación solo se puede dar si nos concedemos un lugar de escucha mutua.
- Incorporar **la herramienta de la escritura** en el proceso de reflexión y elaboración ofrece la oportunidad de impulsar una concepción narrativa del proceso de evaluación que promueva la transformación del saber personal y del saber del equipo. En su dimensión social, las prácticas de escritura **testimonian** el proceso del equipo. Son como un tipo de historial del trabajo que hacemos juntos en el que se ordenan y custodian las diferentes reflexiones, aportaciones, etc.,. Pero al mismo tiempo, la escritura también tiene una función de transmisión de las diversas producciones de saber que el equipo elabora colectivamente. En su dimensión personal escribimos para nosotros pero también para los otros, y nos exponemos a su interpretación y a su cuestionamiento: damos a nuestras ideas y pensamientos privados una dimensión pública. Escribir implica hacer el esfuerzo de encontrar las palabras para transmitir lo que queremos expresar, seleccionando unas ideas y prescindiendo de otras, ordenando y completando nuestro pensamiento, etc.

4.3. Conversación y relato

La evaluación es un proceso que se teje con los hilos del conocimiento y de la conversación. En efecto, mediante la conversación que se despliega en las diferentes fases que caracterizan la dimensión temporal del proceso de evaluación colegiada se construyen diferentes tipos de conocimientos. Esta construcción siempre toma una **dimensión narrativa**.

Al poner en marcha el proceso, los profesionales que lo impulsan y lo hacen real tienen que poder construir una idea compartida sobre el tipo de cambio que quieren impulsar y cuál es la mejor manera de lograrlo: el trabajo en equipo permite tramitar los interrogantes y los acontecimientos que genera la situación susceptible de evaluar. Pero en el desarrollo del proceso no se construye solo un conocimiento compartido sobre lo que se quiere mejorar sino que también se construye —al mismo tiempo— un saber hacer sobre las formas y modalidades de colaboración entre todos los que participan. Incluso un saber

sobre la manera de generar y mantener una conversación: cuando se produce este conocimiento compartido es porque se ha producido una conversación colaborativa.

La evaluación se concreta a partir de la propia experiencia evaluadora. Por eso, las acciones consecuentes a las decisiones que se toman por la vía de la conversación poseen una dimensión narrativa. Los diferentes agentes tienen la capacidad de narrar reflexivamente el proceso de evaluación. El sentido que se puede atribuir a las actuaciones de cada etapa solo se hace evidente después de que el agente o agentes responsables de estas actuaciones han concluido sus acciones.

Recordemos que, cada etapa del proceso, es consecuencia de la etapa anterior y que al mismo tiempo lo que acontece en cada etapa puede tener efectos **retroactivos** y transformar el trabajo y los acuerdos adoptados en momentos anteriores. Estos efectos se producen sobre la base de **una narrativa que se edifica «mediante un recuerdo reflexivo»** (Bárceñas, Melich, 2000: 91-92), donde los diferentes agentes involucrados en el proceso de evaluación encajan sus respectivos relatos para llegar a producir un relato común sobre lo particular de un caso.

Es importante retener que la evaluación no tiene que ser un proceso que aspira a incluir las dificultades que presentan los aprendices en categorías homogeneizadoras, sino un proceso que persigue construir un relato de lo singular del aprendiz.

5. Colaborar, colegiar y participar : la evaluación como experiencia mancomunada

Si bien está claro que en general el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica no se concibe como un trabajo individual del psicopedagogo y, mucho menos, aislado y en solitario, no está tan claro que en la práctica se pueda desarrollar de manera compartida con otros profesionales y agentes educativos. Esto implica huir de una visión de la evaluación e intervención basada en el repartimiento mecánico de tareas, en el traspaso de informaciones y en la dinámica de derivación a otros dispositivos externos a la escuela para que respondan a todo lo que acontece en la escuela. Adquiere aquí relevancia **entender la evaluación como una experiencia** entre diferentes agentes educativos que se aleja de la idea más simple de la coordinación de acciones o de la yuxtaposición de distintas maneras de trabajar y funcionar.

A menudo el trabajo en equipo es definido en términos de colaboración, participación y/o colegialización. A menudo estos términos se pueden utilizar con sentidos diferentes e incluso como sinónimos. En nuestro caso todos estos conceptos son ingredientes necesarios para construir lo común. En efecto, cualquier proceso de evaluación psicopedagógica implica **construir algo en común**.

La colaboración, la participación y la colegialidad son aspectos clave que se articulan en esta manera de concebir el proceso de evaluación. Las tres son condición para promover una praxis mancomunada que construya lo común en el proceso de evaluación.

5.1. Colaboración

La evaluación hace imprescindible trabajar en común con otros profesionales vinculados al ámbito educativo como logopedas, maestros itinerantes, etc., pero también puede ser necesario contar con la colaboración de profesionales de otros ámbitos como los servicios de salud mental, servicios sociales, etc. Seguro que los diferentes aspectos psicológicos, sociales y educativos implicados en temáticas objeto de evaluación requieren una aproximación interdisciplinaria que puede permitir entender mejor la situación. A veces, este trabajo se puede llevar a cabo creando **estructuras estables** en los centros como las comisiones sociales, las comisiones de atención a la diversidad, equipos de ciclo, etc., que facilitan el intercambio y la colaboración entre profesionales que no siempre tienen la misma mirada ni comparten los mismos referentes teóricos.

De hecho, en el momento de construir algo en común se ha de aceptar que puede haber diferentes visiones de lo común. Por esta razón, tenemos que huir de una idea a-conflictual de un trabajo mancomunado, pues, si bien los participantes en sí mismos se constituyen como herramientas potenciales de ayuda para los otros participantes, también pueden acontecer posibles obstáculos si no se encuentra la manera de compartir las miradas. Ciertamente, hay situaciones que han de ser acogidas desde la corresponsabilidad: para construir una visión común es esencial un compromiso personal en lo colectivo y por lo colectivo.

En el marco de la evaluación psicopedagógica el trabajo mancomunado permite establecer una corresponsabilidad entre profesionales para construir conjuntamente la respuesta, y así orientar el trabajo desde el vacío de saber de cada una de las partes a partir de los interrogantes que se plantean en la conversación. De hecho, este vacío de saber que causa el proceso de evaluación es el que podemos definir como el verdadero común que comparten los participantes. En esta perspectiva, constatamos que en la evaluación adviene un proceso de producción del saber: una **elaboración colectiva** que parte de la existencia de un no saber, de algo que emerge como un interrogante y que requiere la producción de un nuevo conocimiento común (Ubieto, 2012). Siguiendo esta lógica del trabajo en común se evita caer en lo que Marina Garcés ha definido como el discurso del «moralismo colaborativo»:

El moralismo colaborativo tiene dos consecuencias. En primer lugar, separa el procedimiento de su interés, sentido o propósito. Es decir, impone una valoración positiva de cualquier práctica interactiva, dejando de lado la valoración sobre el contenido de lo que nos proponemos. Pero, ¿es lo mismo cultivar y consumir alimentos de proximidad que intercambiar datos sobre pisos turísticos? ¿Es lo mismo compartir conocimientos que repartirse el trabajo de buscar información en Facebook o Google? ¿Por qué nos resignamos a pensar que todo proyecto colaborativo es interesante? ¿Y si resulta que colaboramos con la estupidez o con el poder? ¿Sabremos distinguirlo?

En segundo lugar, el moralismo colaborativo condena como mala, invisible o poco recomendable la acción solitaria, la idea singular, el trabajo personal y la resistencia en primera persona. Solo hay que mirar las bases de cualquier concurso en el sector cultural o las tendencias pedagógicas en nuestras aulas, por no hablar de la investigación académica, absolutamente condicionada a la gestión de proyectos colectivos, sean verdaderamente colectivos o no. Pero ¿realmente hacemos juntos lo que simulamos que desarrollamos colaborativamente? ¿Cuánta farsa se esconde detrás del imperativo de hacer las cosas juntos?

Hemos confundido la lucha contra el individualismo y contra la privatización de la existencia con la configuración de una nueva herramienta de control que consiste en no dejarnos hacer nada solos. Y lo que es peor: a no dejarnos ser solo. Pero donde no hay capacidad de soledad, consistencia y autonomía en las decisiones más irreducibles, no puede haber una colaboración libre.

La colaboración se convierte en la base de un nuevo moralismo cuando se pone en el centro de una maquinaria de producir consenso y participación acrítica. Lejos de este moralismo, una verdadera ética del compromiso es la que es capaz de cuestionar el qué, el cómo y el quién. En solitario o en colectivo, es saber discernir quiénes son en cada caso nuestros aliados y por qué ideas vale la pena trabajar, comprometerse y arriesgarse». (Garcés, 2016: 159-160)

Un proceso de colaboración no está exento de conflictos. Lo que sucede a menudo es que se excluye la deliberación para no asumir el conflicto y la afectación que implica el encuentro con las posiciones de los otros. En esta tesitura

la colaboración también se puede convertir en algo que legitima posiciones de poder o de hegemonía. Ello comporta una manera de entender la **colaboración** que la desvirtúa por completo, pues se transforma en un proceso en el que cada cual expresa sus preferencias e intereses sin construir un verdadero compromiso colectivo a partir de la deliberación.

5.2. Colegialidad

Las relaciones de colegialidad se definen entre los profesionales por cómo se va concretando el trabajo de reflexión y deliberación en el desarrollo del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Un proceso que no puede estar exento de deliberación, pues no se ha de entender la colegialización como la búsqueda o la exigencia de un consenso totalmente incluyente, sino como la búsqueda de las condiciones necesarias para que el pluralismo de los participantes emerja. Es la manera ética de encarar la inherente naturaleza conflictiva de toda situación educativa por parte de todos los implicados. Por eso la colegialidad no se puede idealizar.

Cómo acertadamente expresa Rodríguez «la invocación de la colegialidad no es ninguna garantía»; a pesar de que el asesoramiento sea una práctica entre colegas, el ejercicio de una verdadera colegialidad está siempre modulado por conflictos sin que haya una garantía absoluta de llegar a un punto de acuerdo.

«Esta simple constatación supone un ejercicio conflictivo, porque lamentablemente, todo son obstáculos para el ejercicio de la colegialidad. La simetría en las relaciones no se garantiza por declarar que el profesorado y el asesor tienen el mismo estatus. Para que esta se produzca hay que configurar de un modo específico la interacción de asesoramiento y el agente de apoyo debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad. Se exige la construcción de una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los grupos de participantes, incluidos aquellos usualmente en la sombra. De modo que no puede desentenderse de las áreas de desacuerdo y las perspectivas en conflicto. Esta pretensión debe ser respaldada por el uso de determinados procedimientos, que deben conciliar la participación equitativa de los asesorados y otro personal implicado y la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluidos el asesor o asesora (Bello, 1990). La colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de procedimientos de trabajo participativo y al desarrollo de puntos de vista negociados. No puede capacitar al profesorado un proceso de asesoramiento que invalida la responsabilidad de los participantes o les quite poder, sirviéndose de procedimientos solo aparentemente participativos. La colegialidad tiene que ver con procedimientos de participación responsable y democrática, porque la capacitación es sobre todo un asunto metodológico y no solo sustantivo.» (Rodríguez, 2001: 86-87)

5.3. Participación

La evaluación psicopedagógica comporta la interpretación y **la comprensión** de situaciones muy complejas, que requieren de todos los agentes que están implicados en el proceso el compromiso ético de ser capaces de cuestionar de manera crítica el qué, el cómo y el quién de lo que desarrollamos en común: **en esta perspectiva, el proceso de evaluación se produce en un proceso de participación crítica**. Por eso, la evaluación no se puede limitar a ser un proceso instrumental que asegura un camino más recto y ágil con un producto anticipado previamente (Rodríguez, 2012: 87), en el que al privilegiar exclusivamente la medida se reduce el proceso de evaluación al resultado de un

Reflexión

No debe hacer perder de vista que la evaluación psicopedagógica es un proceso riguroso de compilación de informaciones y actuaciones valorativas que tiene que conducir a una interpretación cualitativa de los datos recogidos a partir de marcos conceptuales y técnicos.

conjunto de procedimientos mecánicos, estandarizados y desvinculados del contexto y de la singularidad del sujeto. Una interpretación tecnológica de la evaluación obstaculiza la colaboración, la participación y la colegialidad.

Los equipos de trabajo se tienen que caracterizar por la participación crítica de sus integrantes y por la confianza interprofesional entre ellos. Un proceso de evaluación e intervención psicopedagógica puede llegar a ser una práctica participativa entre profesionales, alumnos y familias porque hay un equipo de profesionales que lo impulsa y lo dinamiza. Razón de más para que este equipo pueda construir los lazos de confianza que serán condición necesaria para generar la cooperación y la confianza del alumno y de su familia.

El malestar y la soledad contemporánea tienen mucho que ver con el hecho de que las personas sufran grandes dificultades para insertarse en un espacio social en el cual sentirse alojados, orientados y confiados. Porque confiar en otro (persona o institución) significa tenerlo como un referente y no percibirlo como una amenaza. La confianza permite aceptar la incertidumbre y asumir los riesgos de atreverse a tomar decisiones sin sentirse amenazado por la situación: aspecto clave para que un profesional se arriesgue a confiar y a confiarse a otros. Por esta razón —como hemos expresado en el primer eje—, abordar el desconcierto y la soledad que atraviesa el profesorado desde la perspectiva de la confianza abre una nueva perspectiva.

La hipótesis es que el mismo proceso de evaluación puede promover las bases de la confianza. Tejer el entramado de la confianza implica generar las condiciones para la definición de un espacio social que sea verdaderamente común. Siguiendo a Peyrefitte, citado por Bauman, son tres tipos de confianza las que se necesitan para el desarrollo de los vínculos sociales: la confianza en uno mismo, la confianza en los otros y la confianza en las instituciones. La confianza en las instituciones. Hacen falta las tres para impulsar el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

La participación es una vía para construir el entramado de las confianzas. La participación implica compartir con otras personas el sentimiento de formar parte (ser partícipe y/o participante) de la realización y la producción de algo. En este sentido, la participación implica corresponsabilidad de los participantes. Pensamos que la participación, más que un derecho (que lo es), comporta una responsabilidad del profesional a manifestar su criterio y que este sea considerado por los otros. Significa algo más que tomar parte, puesto que participar en una propuesta o actuación que ha sido organizada por otros no es del todo una participación plena.

Por lo tanto, participar es un proceso en el cual compartimos con los otros decisiones que afectan a la propia vida y a la vida del grupo en el que uno está insertado. Así pues, uno se encuentra incluido en un proceso siempre que participa y forma parte de él. Se tiene derecho a recibir lo que los otros aportan y, al mismo tiempo, se contribuye al conjunto. La participación tiene su razón de ser en la medida que los participantes tienen igual derecho al tomar parte. En su doble sentido: tomar parte por algo y tomar parte en la acción y efecto de participar.

Si algo ha de conseguir una visión mancomunada del proceso de evaluación es romper con un sentimiento que experimentan muchos profesionales en el despliegue de su función, a pesar de coordinarse a menudo entre ellos: el intenso sentimiento de soledad ante los conflictos recurrentes que experimentan en las instituciones. Precisamente estas dificultades y conflictos son los que conviene compartir para dar a cada uno la posibilidad de actuar entre unos cuantos. Lo que es límite para cada cual se convierte en punto de reflexión **común** para el conjunto. Es aquí donde toma mucho sentido asociarse entre sí para potenciar las respectivas funciones y tareas. Sobre todo porque asociarse es una manera de localizar **el compromiso y la responsabilidad** entre todos los asociados (Tolschinsky, 2006).

Por eso hay que insistir en que la participación no es algo que se dé por hecho de entrada y que cause el **trabajo en común** de todos y cada uno de los implicados (alumnos, padres y profesionales) sino todo lo contrario: el sentimiento de formar parte de algo común es una consecuencia de un proceso de participación que precisa tiempo y el compromiso de los implicados.

6. Redes mancomunadas

Por lo pronto es importante aclarar que el trabajo en red no es una técnica o método en sí mismo, sino una **posición y actitud** para crear vínculos interprofesionales. En esta perspectiva entendemos el trabajo en red como una acción mancomunada para crear lo común.

Concebir la evaluación e intervención psicopedagógica como una experiencia en común bajo la lógica del trabajo en red integra la colaboración, la participación y la colegialidad en un mismo movimiento. La red otorga sostenibilidad a una práctica mancomunada en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Es una praxis en común orientada hacia una finalidad común.

Una red mancomunada es más una relación de comunicación entre varias funciones que consienten la mutua influencia que una relación pensada y organizada a partir del traspaso de información o de la transmisión de un saber experto por parte del especialista. Quizás conviene una aclaración a este punto. Si bien lo que se está planteando puede acercarse a la idea que tenemos de coordinación, hay que constatar que existen matices que diferencian la coordinación de lo que entendemos por un trabajo mancomunado en red. A pesar de que la coordinación en algunos casos es suficiente, en otros, donde se da una mayor complejidad de la situación, resulta insuficiente. Veamos algunas de las diferencias que nos propone Ubierto (2012).

Figura 6



6.1. Prácticas que segmentan

En un proceso de evaluación e intervención psicopedagógica se pueden conjugar dos grandes modalidades de trabajo mancomunado estrechamente relacionadas entre sí:

- 1) Una se corresponde con el trabajo del equipo que impulsa y hace el seguimiento del proceso en el centro escolar. Se puede hablar en este caso de un equipo que trabaja en red interna: **cohesión institucional**.
- 2) La otra se relaciona con el trabajo interinstitucional, en la que se encuentran implicados los mismos profesionales del equipo de la escuela que trabajan en red interna y otros profesionales de servicios externos: salud, social, justicia, etc. En este caso es un trabajo en red externa: **cohesión interinstitucional**.

De acuerdo con las condiciones de cada caso y del contexto que lo acoge, el número y el tipo de profesionales implicados puede ser variable. Dependerá de los profesionales que están interviniendo con el alumno y su familia en el momento de poner en marcha el proceso. En esta situación, puede ser que profesionales externos de las redes de salud y de servicios sociales estén ya implicados, o no, o bien que los servicios educativos (equipo de asesoramiento psicopedagógico y otros servicios educativos específicos) estén implicados o que todavía no participen y haya que implicarlos. De todas maneras, será en función de las condiciones de partida en las que se encuentre el caso que habrá que decidir qué profesionales son los más adecuados para constituir el equipo que tiene que trabajar en red interna.

En cualquier caso, introducir el trabajo en red necesita una serie de condiciones para encajarlo en el proyecto de centro y en la práctica educativa: espacio y tiempo, actitudinales y de disposición al trabajo en equipo, organizativas y materiales, etc. Hay que aceptar que la complejidad del trabajo con sujetos en entornos complejos genera mucha incertidumbre e inquietud, así como una fuerte implicación emocional, que en conjunto hacen que el proceso no pueda ser totalmente previsible y calculable.

6.2. Redes mancomunadas: modalidades integradas

Al promover una práctica del trabajo en red con los profesionales de los servicios externos conviene prestar atención a determinadas prácticas que promueven la segmentación y dificultan el trabajo mancomunado.

La primera se relaciona con la articulación del trabajo en equipo que se hace en el centro y que integra en el desarrollo del proyecto a profesionales de las redes de salud y de servicios sociales que en el momento de poner en marcha el proceso ya están dispensando una atención al alumno y/o a su familia. En esta tesitura, un trabajo en red desde el centro requiere establecer vínculos de

colaboración con los profesionales de la red sanitaria y social para ayudar a los profesionales de la educación a acompañar a estos alumnos. Se ha de procurar que estos profesionales de la red amplia acompañen al profesorado y a los centros, escuchando y considerando el saber y la experiencia de los profesionales del centro sobre el alumno. Pero en lo que hay que hacer un especial hincapié es en que el conocimiento terapéutico y/o social que puedan transmitir los especialistas no se caracterice por ser un saber experto alejado del contexto (escolar) donde el alumno expresa su malestar. Más bien es esencial que las aportaciones que hagan puedan ayudar a los profesionales de la educación a entender las características del alumnado.

En segundo término, cuando los servicios externos no están implicados, y se solicita su intervención para la valoración y/o el tratamiento terapéutico y psicoeducativo, es aconsejable analizar siempre: los motivos que la originan la demanda, las expectativas que depositan los profesionales de la educación respecto a los resultados del tratamiento, el grado de participación que tienen el alumno y su familia en la decisión y el tipo de colaboración que se establece entre los profesores y los profesionales especialistas.

Encaminar al alumno a un servicio especializado siempre tiene que ser el final de un proceso y no el propósito de este. La derivación ha de ser vivida por el alumno como una oportunidad y no como un estigma. Si la derivación no es fruto de una reflexión compartida sobre su necesidad y los adultos se precipitan en la decisión, los alumnos también se precipitan en sus interpretaciones sobre los motivos por los que son derivados, y puede empeorar el problema.

En este contexto, hay que evitar pensar que los conflictos que no se pueden resolver en el marco de la escuela y el instituto los ha de resolver un especialista. Esto precipita la derivación del alumno a un servicio específico y, a menudo, se espera que cuando el alumno regresa del especialista sea la confirmación de un diagnóstico que psicologiza la situación del alumno y cierra —falsamente— el problema. Para no precipitarse en la derivación, se han de dejar las prisas y las urgencias que pueden llevar a un etiquetado del alumno. Solo cuando después de un trabajo con los alumnos y sus familias, aceptan que tienen un problema y que necesitan ayuda es posible proponer encaminarlos a un servicio o especialista en salud mental o a otros recursos más extraordinarios. Antes no.

Por otro lado, las aportaciones del ámbito clínico nos permiten conocer mejor al alumno, pero no tienen un valor predictivo sobre cómo va a desarrollar su aprendizaje. Las explicaciones de los clínicos se han de poder traducir y contextualizar en el entorno escolar. El saber y el saber hacer del especialista se ha de complementar periódicamente (en red) con el amplio conocimiento que los profesores y profesionales de la educación poseen sobre los alumnos con los que comparten numerosas situaciones educativas.

Bibliografía

- Alemán, J.** (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacán*. Madrid: Clave Intelectual.
- Bárceñas, F., y Melich, J. C.** (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós - Papeles de Pedagogía, pp. 91-92.
- Bassedes, E.** (2008). *La colaboración entre profesionales y el trabajo en red*. En: J. Bonals, M. Sánchez. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 43-66. ISBN 9788478275229.
- Bauman, Z.** (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Barcelona: Katz-CCCB.
- Bolea, E.** (2006). *Alguns temes crucials per repensar la funció educativa a l'escola: confiança i discurs*. *Guix*, 321, pp. 17-22.
- Booth, T., y Ainscow, M.** (2002). *The Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Accesible en castellà: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159?posInSet=1&queryId=c3686077-6aac-43e5-8813-6fb3c4eb4f3a>
- Bradshaw, J.** (1981). *Una tipologia de necessitat social*. Col·lecció Instruments de prospecció dels serveis socials. Barcelona: Direcció General de Serveis Socials, Departament de Sanitat i Serveis Socials. Generalitat de Catalunya
- Byung-Chul Han** (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- De Diego, J.** (2005). *Un modelo de evaluación para la práctica asesora*. En: J. I. Pozo, y C. Monereo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Doyal, L., y Gough, I.** (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Icaria-FUHEM.
- Echeita, G.** (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, Tema 1. Introducción*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Ministerio de EC.
- Fielding, M.** (2011). *La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), pp. 31-61.
- Filidoro, N.** (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Finkel, D.** (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Font, J.** (2003). *Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual algunas posibilidades y realidades*. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad: conciencia, compromiso y mejora continua, 2003, pp. 149-163.
- Freire, P., y Faundez, A.** (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H. G.** (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Garcés, M.** (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutemberg
- Heller, A.** (1996). *Una revisión de la Teoría de las Necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Krmpotic, C.** (2000). *El concepto de necesidad y políticas de Bienestar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Lago, J. R., y Onrubia, J.** (2008). *Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Consultat des de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lansdown, G.** (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Bernard van Leer Foundation. Consultat des de https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf
- Lipman, M.** (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lopez Yañez, J. (2008). *Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Consultado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42502/24411>

Maslow, A. H. (1985). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Monereo, C., Castelló, M. (2004). *Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal*. En: A. Badia, T. Mauri, C. Monereo (eds). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: FUOC. pp. 57-77. ISBN 8484297969

Plata, M. E. (2011). *Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación*. Praxis & Saber, ISSN-e 2216-0159, Vol. 2, Nº. 3, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación Matemática), pp. 139-172 Accesible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4237708>

Rodríguez Romero, M. (2012). *Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida*. En: J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-88). Barcelona: Octaedro: EUB. Accesible en Recursos de aprendizaje del aula.

Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Santarsiero, L. H. (2011). *Necesidades, bienestar e intervención social del estado: ejes de debate conceptual para el desarrollo de políticas sociales*. *Enfoques*, 23(1), pp. 23-44. Consultado el 10 de marzo de 2018, desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212011000100003&lng=es&tlng=es

Skliar, C. (2010). *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad*. *Política y Sociedad*, 47, 1, pp.153-164. Consultado desde <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>

Subirats, J., y Albaigés, B. (Coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill. Consultado desde <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/424.pdf>

Susinos, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto 2009, pp. 119-136.

Tolchinsky, S. (2006). *Asociar-se: una proposta per tractar el malestar a la institució escolar*. *Guix*, 321.

Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. *Revista de Educación*, 356, Septiembre-diciembre 2011, pp. 23-43.

Tudanca, L. (2006). *De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Ubieta, J. R. (2007). *Adolescències i vincle(s). La infància i l'adolescència al Districte Horta Guinardó*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. www.interxarxes.net

Ubieta, J. R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red: teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

Wehmeyer, M. L. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión*. *Revista de educación*, Nº 349, 2009 (Ejemplar dedicado a: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo), pp. 45-67. Consultado desde <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

Zuleta Araújo, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje*. *Educere*, 9(28), pp. 115-119. Consultado el 1 de marzo de 2018, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=pt