

---

# Eje 4. La evaluación: procesos y ámbitos de actuación

---

**Conocimientos, temporalidad, etapas y  
contextos en el proceso de evaluación.**

PID\_00269097

Enric Bolea López  
Esther Càrcel Ferrer

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 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

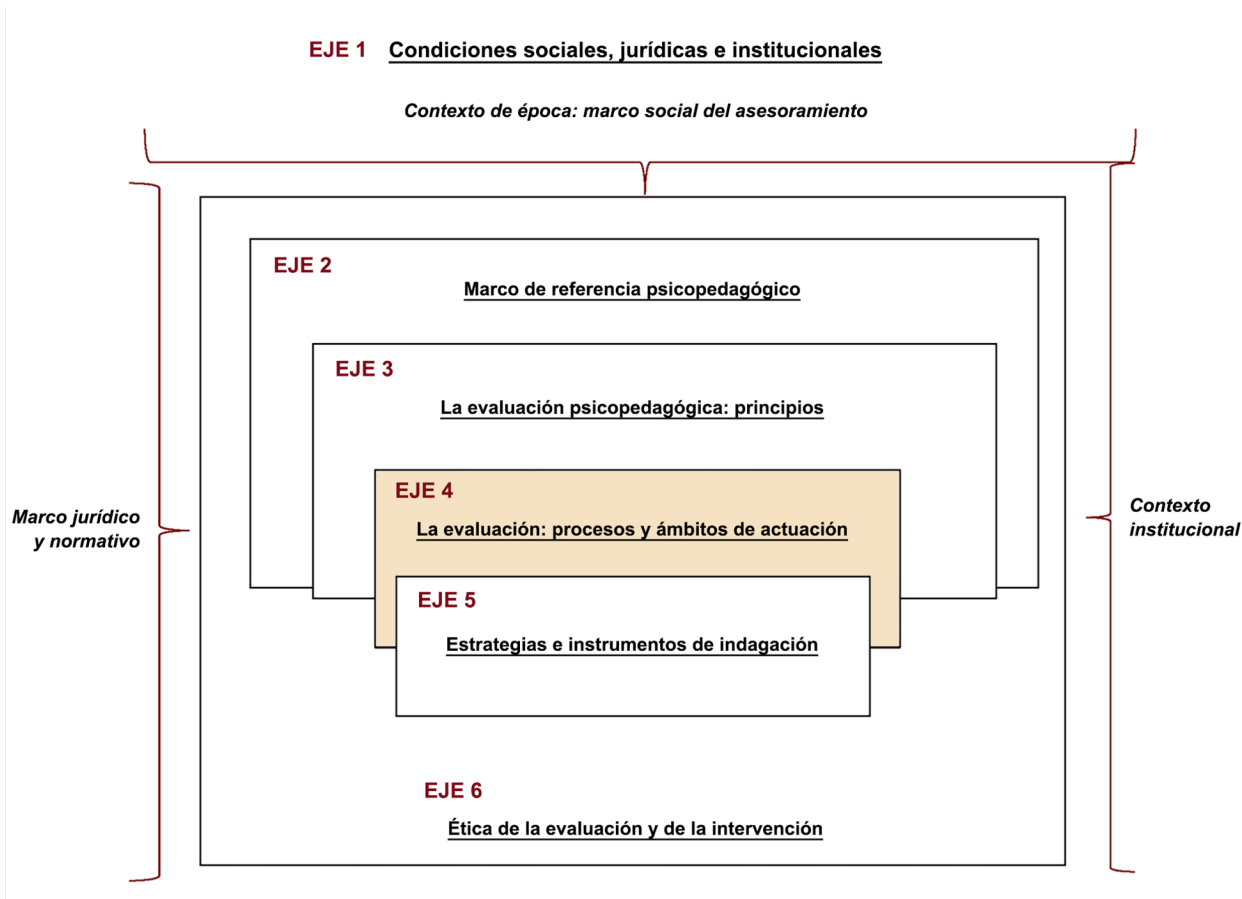
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Los conocimientos en el proceso de evaluación.....</b>	<b>9</b>
1.1. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el equipo de profesionales .....	9
1.2. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el aprendiz y los padres .....	11
1.2.1. El aprendiz: saber y relación durante el proceso .....	12
1.2.2. La familia: saber y relación durante el proceso .....	14
1.3. El proceso de evaluación: método .....	16
1.4. La evaluación y el trabajo en red .....	19
<b>2. Un modelo temporal de la evaluación.....</b>	<b>22</b>
2.1. La dimensión temporal del proceso .....	22
2.2. La dimensión vulnerabilidad-protección en el proceso .....	23
2.3. Finalidades, cuestiones y actuaciones .....	26
<b>3. Las etapas del proceso de evaluación.....</b>	<b>28</b>
3.1. Coproducción de la demanda .....	28
3.1.1. Elementos básicos de la demanda .....	30
3.1.2. Coproducción de la demanda .....	31
3.1.3. La dialéctica vulnerabilidad-protección en la coproducción de la demanda .....	33
3.2. Entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección .....	34
3.2.1. La dialéctica vulnerabilidad-protección en la segunda etapa del proceso de evaluación (indagar para entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección) .....	36
3.3. Elaboración de una propuesta de intervención: el plan de actuación .....	41
3.4. Implementación de la propuesta .....	42
3.5. Seguimiento y valoración del proceso de evaluación e intervención .....	43
<b>4. Los contextos de participación: ámbitos y variables.....</b>	<b>46</b>
4.1. Ámbito institucional: proyectos de centro, organización y clima social .....	47
4.2. Ámbito del aula y del grupo-clase .....	49
4.2.1. El estilo de enseñanza del profesor y el estilo de tutoría .....	50

4.2.2. El equipo de profesores .....	51
4.2.3. El proceso de instrucción .....	52
4.2.4. La respuesta personalizada .....	52
4.3. Ámbito de la familia .....	58
<b>Bibliografía</b> .....	61

## Introducción

### Presentación del mapa del Eje 4

Figura 1. Eje 4. La evaluación: procesos y ámbitos de actuación



### Introducción a la evaluación

Las preguntas a las que habitualmente hay que responder en un proceso de evaluación están fuertemente moduladas por otro tipo de cuestiones que hemos formulado y a las que hemos intentado responder en los apartados anteriores con el fin de comprender el sentido y la función de la evaluación en los actuales escenarios educativos y sociales, caracterizados por una gran complejidad. Ya hemos argumentado que la evaluación psicopedagógica es un proceso contextualizado 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 todos los agentes que participan en el proceso.

De hecho, lo que estamos proponiendo es que la evaluación sea un proceso de indagación y elaboración para todos los participantes: profesionales, aprendices, familias... así como la propia institución educativa.

En el presente eje damos un paso adelante en la definición del modelo de evaluación que se propone desde la asignatura y nos adentramos en la explicación de **cuatro dimensiones clave que otorgan un sentido práctico –de práctica reflexiva– al proceso de evaluación psicopedagógica**. A continuación, las presentamos brevemente y seguidamente las tratamos con más detalle.

1) **La dimensión del conocimiento:** en este punto abordamos el carácter epistémico y relacional de la evaluación. La evaluación psicopedagógica es el resultado del intercambio de conocimientos y es en el marco de este intercambio donde cada participante va elaborando un conocimiento sobre el que se edifica la respuesta educativa. Por ello, **la evaluación es un proceso que genera diferentes tipos de conocimiento compartido** entre los distintos agentes educativos. En la diacronía del proceso, los adelantos en los conocimientos están muy ligados a la posibilidad de generar vínculos de confianza entre los participantes que se sienten involucrados y vínculos de cada uno de ellos con el conocimiento que construyen: el carácter epistémico del proceso de evaluación es indisoluble de su carácter relacional y comunicativo.

2) **La dimensión temporal:** los conocimientos y las relaciones de confianza solo se pueden edificar en el tiempo. Esta es la segunda dimensión en juego. **La forma en la que se interpreta la dimensión temporal del proceso es un elemento clave del modelo de evaluación psicopedagógica.**

3) **La dimensión procesual:** la propuesta de fases que organizan el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica **alcanza desde la misma demanda de evaluación hasta la conclusión del proceso, pasando por el diseño, la implementación y la valoración de las actuaciones que se desarrollan** durante el proceso. En cada una de estas se producen una serie de deliberaciones y decisiones que confieren complejidad al proceso.

4) **La dimensión contextual:** la evaluación psicopedagógica no se reduce exclusivamente al alumno sino que también, y sobre todo, se lleva a cabo en los diferentes contextos en los que se desarrolla el aprendiz. Como hemos ido reiterando en sucesivas ocasiones, a partir de la evaluación se identifica y promueve todo aquello que se estima necesario para promover el desarrollo y aprendizaje del aprendiz, pero también, y sobre todo, **se introducen los cambios necesarios en los diferentes agentes y escenarios de desarrollo y aprendizaje en los que participa:** la familia, el grupo de la clase, el centro, los servicios y los profesionales de la comunidad. Es fundamental conocer las interacciones entre las personas e instituciones que intervienen, especialmente el funcionamiento y las relaciones que estas establecen y los efectos que generan vulnerabilidad y/o protección en el alumno. Se trata de evaluar cómo se pueden ajustar las características del contexto a las del aprendiz y, en consecuencia, decidir cómo intervenir para hacerlo posible.

#### Dimensión del conocimiento

- 1.1. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el equipo de profesionales
- 1.2. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el aprendiz y los padres
- 1.3. El proceso de evaluación: método
- 1.4. La evaluación y el trabajo en red

#### Dimensión temporal

- 2.1. La dimensión temporal del proceso de evaluación
- 2.2. La dimensión vulnerabilidad-protección en el proceso
- 2.3. Finalidades, cuestiones y actuaciones

#### Dimensión procesual

- 3.1. Construcción de la demanda colaborativa
- 3.2. Entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección
- 3.3. Elaboración de una propuesta de intervención: el plan de actuación
- 3.4. Implementación de la propuesta
- 3.5. Valoración del proceso de evaluación e intervención

#### Dimensión contextual

- 4.1. Ámbito institucional: proyectos de centro, organización y clima social
- 4.2. Ámbito inmediato de aprendizaje
- 4.3. Ámbito familiar

En conjunto, estas dimensiones nos ayudan a entender por qué en determinados aprendices el proceso de construcción de conocimientos está fuertemente condicionado e incluso muy difícilmente se lleva a cabo, mientras que en otros casos, este proceso se desarrolla sin muchas dificultades (Coll, 2012: 24).





## 1. Los conocimientos en el proceso de evaluación

### 1.1. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el equipo de profesionales

En las distintas fases que caracterizan la dimensión temporal del proceso de evaluación se **construyen diferentes tipos de conocimientos**.

Al poner en marcha el proceso de evaluación, los profesionales que lo impulsan tienen que poder construir una idea compartida sobre el tipo de cambio que quieren conseguir y cuál es la mejor manera de lograrlo.

El propósito de la evaluación es identificar la distancia entre el estado actual, la situación del objeto de evaluación (aquello que nos suscita interés y/o necesidad) y el estado deseable que se pretende lograr (aquello a lo que se aspira llegar), y averiguar qué trayectoria es la más adecuada para lograrlo.

Tabla 1. Dimensiones de la evaluación

<b>Dimensión epistémica: elaboración de un conocimiento compartido</b>	Indagar y discernir de manera colegiada durante el proceso				
<b>Dimensión temporal: fases</b>	Coproducción de la demanda	Indagar para entender y explicar la situación del aprendizaje y estimar sus necesidades de protección	Elaboración de una propuesta de intervención: el plan de actuación	Implementación de la propuesta	Valoración del proceso de evaluación e intervención
<b>Dimensión relacional: construcción de la relación de colaboración</b>	Crear, construir, mantener y recuperar el vínculo de colaboración a través de la conversación regular.				

En el desarrollo de este proceso se **construye un conocimiento compartido sobre aquello que se quiere mejorar** y que motiva la evaluación, pero también se construye –al mismo tiempo– **un saber hacer sobre las formas y modalidades de colaboración y conversación** entre todos aquellos que participan en el proceso.

Siempre se da una estrecha relación entre estos dos tipos de trabajo y saber: un trabajo y un conocimiento en relación con la mejora de la situación del alumno y del contexto que lo acoge, y un segundo tipo de trabajo y de saber –también en coparticipación– más relacionado con cómo se prepara, se organiza y se mejora el proceso de cooperación entre los diferentes profesionales que integran el equipo. No obstante, también se materializa otro tipo de conocimiento en el proceso: **un saber sobre la práctica de la evaluación.**

### Reflexión

En efecto, además de favorecer el aprendizaje permanente de los profesionales en estas dos dimensiones, el proceso de evaluación tiene que constituirse al mismo tiempo en un recurso para la reflexión y la mejora de la práctica de la evaluación.

Si el aprendizaje permanente se sitúa en el registro de la relación del profesional con la elaboración de conocimiento, **la reflexión sobre la propia práctica evaluadora muestra la relación del profesional con sus actos y las consecuencias que se derivan de ello.**

Con toda seguridad, estas tres vertientes del conocimiento que elaboran los profesionales pueden ayudar a delimitar una práctica profesional que no esté desconectada de sus efectos, puesto que los profesionales tienen que poder aceptar el compromiso de interrogarse permanentemente sobre las consecuencias de todo aquello que se pone en práctica.

Figura 2



En este punto hemos de recuperar nuestra opción de concebir **la evaluación como un proceso de indagación que atraviesa y organiza todo el proceso de evaluación e intervención** proporcionando el marco apropiado para producir un conocimiento colectivo que dé respuesta a la pregunta que ha convocado a indagar. Es decir, a evaluar. En esta perspectiva, una evaluación indagadora moviliza los diferentes tipos de conocimientos que los participantes poseen y construyen en el proceso cuestionando estos saberes de manera que se produce **un movimiento permanente de ruptura y apertura hacia un nuevo conocimiento**.

La posición de indagación es el motor que promueve la elaboración de nuevos conocimientos en cada una de las etapas de la evaluación: desde la demanda hasta la evaluación, pasando por la identificación de necesidades, el diseño de la respuesta y su seguimiento y valoración. Estos movimientos de ruptura y apertura se insertan en cada una de las etapas que caracterizan el proceso de evaluación.

En efecto, las dimensiones epistémica y relacional de la evaluación se hacen presentes en el interior de cada una de las fases del proceso.

En este sentido, los interrogantes<sup>1</sup> que nos permiten reflexionar en el marco de cada una de las fases se van trenzando en las conversaciones, encuentros regulares y actuaciones de los diferentes agentes que participan en el proceso, pero, al mismo tiempo, las respuestas a las preguntas iniciales nos impulsan a redefinir las preguntas o a plantearnos nuevas cuestiones. Está claro que hemos optado por un modelo que apuesta por mantener durante todo el proceso una posición de *feedback* permanente que contribuye a mejorar la evaluación en desarrollo<sup>2</sup>.

## 1.2. La evaluación es un proceso epistémico y relacional: el aprendiz y los padres

Hay que establecer una diferencia entre aquello que evaluamos del alumno y la relación con el alumno durante el proceso. Y, del mismo modo que en el caso del alumno, hay que establecer una distinción entre aquello que evaluamos de la familia y la relación con los padres durante el proceso.

### Reflexión

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

### Lectura recomendada

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

<sup>(1)</sup> Hemos de insistir en que el marco conceptual del psicopedagogo orienta su práctica. En función de este marco epistémico los profesionales se hacen unas preguntas y no otras, indagamos de manera preferente sobre unos aspectos y no sobre otros, etc. La evaluación y las intervenciones que de ella se derivan toman un sentido u otro de acuerdo con las preguntas que nos hacemos. No obstante, como nos recuerda Filidoro (2005), no tenemos que olvidar que la intervención psicopedagógica se realiza desde una respuesta a pesar de que no se hayan hecho preguntas antes.

<sup>(2)</sup> Todo el mundo aporta un conocimiento de partida.

El saber del alumno y el de las familias han de tener un lugar en el proceso y esto supone una condición previa: reconocer que disponen de un conocimiento. No siempre está presente esta disponibilidad a escuchar el saber del alumno y de los padres por parte de los profesionales. No puede ser de otra manera desde una perspectiva colegiada y de coproducción de ayuda. Los relatos de los diferentes episodios relacionales con los otros que nos narran son fuentes privilegiadas de conocimiento en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Los relatos de aquello que sienten y experimentan en sus relaciones consigo mismos y con los otros es una fuente de evidencias en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

#### Ved también

En el apartado anterior ya se ha puesto de manifiesto que el psicopedagogo también reconoce un saber en los profesionales que interactúan con el aprendiz y que colaboran en el proceso de evaluación.

### 1.2.1. El aprendiz: saber y relación durante el proceso

No tenemos que olvidar que valorar al alumno implica interactuar con él y esto implica tener presentes sus características personales y relacionales. Considerar la percepción del proceso de evaluación que se le propone. **La evaluación psicopedagógica tiene que pensarse como una propuesta que cause la participación del aprendiz.** Por ello, el proceso de evaluación también tiene que incluir al alumno. **En este sentido, al inicio de cualquier proceso de valoración conviene generar las condiciones que hagan que el sujeto consienta nuestra acción evaluadora.**

Es necesario un tiempo para instaurar este consentimiento y la confianza necesaria para participar en el proceso de valoración.

Toda situación nueva –como es la evaluación– puede generar inquietud en el alumno, pues toda evaluación pone en juego el valor que el otro (el evaluador) te puede atribuir. Un proceso de valoración excesivamente intrusivo puede incrementar el sentimiento de inseguridad del alumno. Plantearles una entrevista, hacer una exploración, o bien hacer una observación en el aula, son demandas que pueden ser vividas de manera bastante intrusiva y angustiosa.

Esto da lugar a que el alumno se sienta intranquilo y que acabe con actuaciones o inhibiciones que son válvulas de escape al malestar que genera la situación de demanda de valoración.

Hemos de desactivar estos temores. Es muy importante buscar su complicidad y responsabilidad, que el alumno entienda lo que sucede, lo que se espera de él, las medidas que se tomarán y dar espacio a que pueda expresar lo que piensa y formar parte de todo el proceso. Hay que contemplar la vivencia que tiene el alumno de sus dificultades, y la percepción de sus capacidades y de la necesidad de ayuda. Este hecho remite al valor que tiene la vertiente subjetiva en el acercamiento. El alumno sabe cosas sobre sí mismo, tiene cosas

#### Reflexión

Los escenarios de la evaluación son muy propensos a que los alumnos los vivan y los interpreten como situaciones que actualizan el temor a fracasar que a menudo experimentan, puesto que la situación los expone al hecho de que el otro (el profesional que evalúa) pueda demostrar y certificar –efectivamente– su fracaso.

que decir incluyéndose como un agente que forma parte de la construcción de la respuesta. No hay que tratarlo exclusiva y unilateralmente como objeto de evaluación.

Es importante que el alumno se pueda preguntar qué le pasa y pueda hacer un proceso que le permita ser un **agente activo** de la propia evaluación, elaborando un saber propio sobre su situación: la toma de consciencia de la naturaleza de sus dificultades y de sus puntos fuertes y capacidades para superarlas es fundamental para que tome parte activa.

Es esencial que el alumno sepa por qué y qué intervención se hará. Hay que comentarle los aspectos susceptibles de ser entendidos en relación con su situación escolar y personal. Por otro lado, si se busca su compromiso y se considera un agente activo dentro del proceso de evaluación, será indispensable contar con su complicidad. En algunas ocasiones, se informará al alumno directamente en una entrevista individual; en otras asistirá a las entrevistas entre el orientador y la familia o incluso se puede considerar la posibilidad de participar en una reunión entre el profesor y el orientador. Una vez más, el vínculo que se cree con él será de una gran importancia.

No hay que perder nunca de vista, para no desvirtuar el propósito de la evaluación, que el objetivo es el de **orientar** al alumno para su **éxito educativo**, garantizando su presencia y participación, y marcándose como hito principal el logro de aprendizajes valiosos.

Por otro lado, se debe considerar que la finalidad última de la evaluación psicopedagógica no es otra sino la de conseguir el **consentimiento del alumno** a promover aquellos cambios que permitirán superar las dificultades por las cuales se ha iniciado el proceso, **la corresponsabilidad de la familia** en el proceso y el **compromiso del centro** a facilitar la respuesta educativa propuesta.

La evaluación es un proceso que necesita un **vínculo entre el profesional y el alumno**; se debe entender que **la propia evaluación es una oportunidad para favorecer una nueva forma de relacionarse, comunicarse y tratar al alumno**, puesto que muchas veces los escenarios de evaluación pueden generar intranquilidad, inhibiciones como mecanismo de escape al malestar y un posible temor a fracasar. La observación, la entrevista, las pruebas y las exploraciones se tienen que adaptar a las características del pensamiento y del estilo interactivo de los aprendices. Una aplicación unilateral –sin el consentimiento del aprendiz– de estos instrumentos genera desconfianza y rechazo. Exige, pues, una observación detallada y un seguimiento esmerado sin prisas ni urgencias.

#### Reflexión

El resultado último del proceso tiene que permitir a los chicos y chicas construir su propio camino, un camino que es individual pero con el referente y el marco simbólico que todos, los que han tenido la oportunidad de estar y cruzarse en el camino, han aportado. Se trata, como dice Meirieu (1998), de no confundir el «no poder» del educador en cuanto a la decisión de aprender, exclusiva del alumno, y el «poder» que sí que tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión. El educador no puede desencadenar mecánicamente un aprendizaje, pero sí que puede crear «**espacios de seguridad**» en los cuales el alumno se atreve a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo.

El uso precipitado de estrategias e instrumentos de intervención sin tener en cuenta el ritmo y el tiempo que necesitan los aprendices para construir un vínculo con nosotros y, en consecuencia, consentir a participar en pruebas y entrevistas puede provocar el rechazo de participar y puede desembocar en la dificultad o imposibilidad de valorarlos. No dejaremos de insistir en que el **alumno y sus familias** sean agentes activos de la evaluación y puedan participar y colaborar del proceso desde una posición subjetiva. La evaluación, de este modo, toma una importante dimensión **ética** y de **respeto** a la posición del otro y de su saber sobre sí mismo.

### 1.2.2. La familia: saber y relación durante el proceso

No todas las familias comparten la misma percepción de la escuela/instituto, ni de los profesionales, ni responden del mismo modo a las propuestas que se les pueden plantear. Se puede establecer un continuo de acuerdos y desacuerdos. **En un extremo, los padres que muestran una actitud de colaboración y confianza** en el centro educativo, que colaboran con el centro elaborando interpretaciones compartidas sobre los comportamientos, las necesidades y los intereses de los alumnos, y que ayudan:

- a los docentes a desarrollar sus funciones dentro del centro,
- a los padres a desplegar sus funciones dentro del ámbito familiar y
- a ambos en la definición conjunta de acciones educativas que modulan el proceso global de la educación.

**En el otro extremo del continuo se encuentran los padres que muestran respuestas más resistentes a la colaboración.** Es el caso de padres y madres que presentan dificultades para trabajar junto con los profesionales del ámbito educativo la situación o el malestar que afecta a su hijo. Pueden manifestar rechazo, indiferencia... Algunas familias pueden sentirse incluso molestas cuando el centro los convoca con la intención de crear un espacio de apoyo y colaboración.

Entre estos dos polos encontramos muchas situaciones intermedias, más ambivalentes o en progresión hacia un polo (acuerdos) u otro (desacuerdos) en función de las circunstancias (en la historia y en la actualidad) que rodean los encuentros y desencuentros entre la familia y el centro. Tanto las situaciones intermedias como las que se dan en el extremo «más resistente a la colaboración» son las que se dan con más frecuencia en el centro y las que generan más dificultades.

La relación de algunas familias con el centro puede estar a menudo afectada por los malentendidos y, con el tiempo, se instala en ellas un profundo sentimiento de injusticia y desconfianza hacia la institución escolar y sus profe-

sionales. **Si aspiramos a transformar las percepciones negativas del centro que tienen las familias, hemos de considerar que el punto de partida de estos padres es la desconfianza que sienten y nos expresan con sus actos.** Activan su sentimiento de desconfianza porque interpretan que las actuaciones, propuestas y demandas que el centro les ha planteado hasta el momento son injustas y poco sensibles a su situación y a la de sus hijos.

Sobre la base de su percepción y disposición emocional, los padres se sienten vulnerables y amenazados y por eso se defienden con sus respuestas de resistencia o rechazo. Interpretan que no se los ha tenido en cuenta, que no se los ha escuchado. Si pretendemos iniciar una relación con una familia que no se siente atendida y escuchada, es imprescindible desactivar su actitud de desconfianza. Resulta necesaria una aproximación diferente para que no se repita su respuesta defensiva. Desde esta perspectiva, es importante pensar en cómo hacer **confluir** la mirada de la familia con la de los profesionales. Es importante recoger la vivencia que ellos tengan de la situación de su hijo y también de las cosas que se han llevado a cabo en casa para ayudarlos. Para que esto sea posible, es importante entender la relación con la familia desde la construcción de la confianza, la actitud de escucha, el respeto por su posición, una actitud libre de prejuicios.

La familia ocupa un papel destacado en todo el proceso de valoración. Se necesita su participación y por ello hay que generar condiciones que promuevan confianza mutua, una posición respetuosa y un interés sincero por lo que nos pueden aportar.

Es necesario, por lo tanto, que –desde una **comunicación** fluida y el **reconocimiento mutuo**– la relación entre los diferentes entornos se pueda establecer en igualdad de condiciones para generar puntos de encuentro y promover la emergencia de objetivos compartidos. Este trabajo será posible si se inicia buscando el **consentimiento** de la familia a formar parte del proceso de valoración.

Es muy importante tener presente la diversidad de familias que hay; no existe una modalidad o estructura de familia estándar, ni mejor ni peor, por lo que no se tienen que hacer juicios de valor, sino que es necesario entender y partir de la idea de que las familias, a pesar de tener estructuras y dinámicas muy diferentes, pueden ser capaces de crear un entorno adecuado si se dan las condiciones necesarias. Los orientadores pueden ser agentes que faciliten estas condiciones.

Al mismo tiempo, es importante dejar de mirar a la familia desde una perspectiva deficitaria o problemática e introducir el paradigma de familias con necesidades que tienen **capacidad de respuesta y potencialidades**. Las familias se pueden ver afectadas por factores de vulnerabilidad que diferentes autores

han descrito. Estos factores pueden estar producidos por las características del adolescente, de los progenitores, del entorno, etc. Pero no se puede olvidar que estas familias, a la vez, pueden contar con potencialidades que contribuyan en el acompañamiento de su hijo. Por otro lado, hay que tener presente el proceso de duelo que la familia hace ante un hijo con fragilidades y dificultades, y hay que mostrar **respeto** por la fase del proceso en la que se encuentren. Para realizar la evaluación psicopedagógica atendiendo a todos estos factores, es necesario que la relación con la familia se establezca desde la colaboración, y esto traerá implícitas unas formas de actuación y comunicación (Almirall, 2007; Bolea, 2012).

Es importante mostrar un **interés sincero** por lo que expresa la familia. También resulta de vital importancia ayudar a las familias a responderse los interrogantes que se plantean, desvinculándolas del sentimiento de culpa pero acompañándolas a asumir sus responsabilidades. Hay que intentar alejarse de instruir a los padres y más bien **ayudarlos a elaborar un saber** sobre sus formas de entender el hacer de padres, para ir introduciendo elementos de reflexión que los lleven a cuestionarse y elaborar nuevas formas de hacer: un mejor saber hacer y saber estar.

Es igualmente importante, a lo largo del proceso, romper la comunicación unidireccional de asesor experto para favorecer la **circularidad en la conversación**. En este sentido, es necesario crear un espacio con los padres que genere conversación, y para ello se tiene que haber construido previamente el vínculo y la confianza mutua. El acompañamiento a las familias trae implícita la necesidad de ayudarlas a entender las dificultades y potencialidades de sus hijos, a comprender las propias expectativas respecto a los hijos y a reflexionar sobre el propio estilo educativo parental para mejorar las condiciones para el desarrollo del niño. Es necesario tener una **actitud de escucha**, que implica una buena predisposición a la acogida, una manera empática de relacionarse y escuchar sin prejuicios.

### 1.3. El proceso de evaluación: método

Un método, una metodología, es una forma de organizar y gestionar, en un marco institucional determinado, las situaciones de trabajo conjunto en las que están involucrados diferentes profesionales. En este sentido, el método es lo que permite concretar la organización y dinámica del equipo de trabajo. Si la evaluación es un proceso colegiado, esto requiere determinadas condiciones organizativas para favorecerlo. Y esto implica tomar varias decisiones:

#### Ved también

Nos reencontraremos nuevamente con estos aspectos en el eje 5 de contenidos de la asignatura.



1) En primer lugar, se ha de **constituir un equipo estable de profesionales**. Ciertamente, si no se establece un mecanismo de participación, cooperación y coordinación de los esfuerzos para desarrollar el proceso de evaluación, se puede generar, en la práctica, un efecto de deslocalización de responsabilidades. El equipo es el motor que impulsa y dinamiza el trabajo para avanzar conjuntamente en el proceso de evaluación. A pesar de que el trabajo en equipo se caracteriza por la cooperación, esto no excluye la **distribución de tareas y responsabilidades**.

2) Un segundo aspecto radica en que el trabajo de los diferentes profesionales tiene que estar presidido por la regularidad y la continuidad. La **continuidad y regularidad de la conversación colegiada** implica la voluntad de sostenerla, pues no tiene que ser ni puede ser una conversación puntual, episódica o intermitente. Cuando es regular en el tiempo permite al equipo elaborar las respuestas y las actuaciones, evitando, de este modo, precipitarse en las decisiones. Esta regularidad de los encuentros y de la conversación da estabilidad al proceso. Esto implica **acordar los procesos y canales de comunicación dentro del equipo y entre el equipo y otros estamentos** o agentes profesionales internos/externos.

3) Esto supone que los diferentes agentes que participan en el proceso tienen que **disponer de un tiempo y de un espacio donde encontrarse de modo regular para conversar, reflexionar y tomar acuerdos**. 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, la valoración compartida de esta y la toma de decisiones que tiene que orientar la intervención en cada una de las etapas, pues los diferentes participantes parten de concepciones y perspectivas, así como roles y formaciones que también son diversas, y, por lo tanto, es muy probable que se necesite un proceso de negociación no exento de discrepancias y conflictos que requiere espacio y tiempo. Precisamente por este motivo hay que definir y compartir cómo se llevará a cabo la toma de decisiones.

4) Hay que decidir qué formato de encuentro conviene al proceso: **los encuentros o sesiones de trabajo pueden adoptar regularidades y formatos diferentes** en función del número de participantes, de los roles implicados, del contexto institucional, así como de las características que va tomando el propio proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Para poder concretar y hacer operativas estas sesiones, a menudo, se tiene que llegar a **acuerdos de funcionamiento para distribuir tanto las responsabilidades como el tiempo para llevar a cabo las diferentes actuaciones y tareas que se desprenden de estas responsabilidades, convenir la regularidad de los encuentros, las formas de convocar las reuniones, la elaboración de resúmenes o actas**, etc. Este trabajo es importante preverlo desde contextos establecidos y validados desde la institución. En este marco es necesario incluir al profesorado, a la familia y a los agentes externos. Las conversaciones con

#### El proceso implica

- Equipo estable de profesionales.
- Regularidad y continuidad conversacional.
- Tiempo y espacio de encuentro regular.
- Acuerdos de funcionamiento.
- Referente del proceso.
- Documentos vertebradores del caso.

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.

5) Generalmente, en las reflexiones y actuaciones implicadas en la evaluación psicopedagógica participan diferentes profesionales. **Acordar un referente del proceso** es fundamental para dar continuidad a la conversación y dinamizar y coordinar las actuaciones durante el proceso. A menudo esta función es responsabilidad de los asesores, pero no es una función exclusiva, visto que, en un modelo de coproducción, otros profesionales (profesor, director, etc.) también lo pueden realizar. Cuando se elabora un saber colectivo es más probable que los diferentes profesionales que participan en él puedan ejercer igualmente esta función.

6) Las decisiones que se toman y las actuaciones que se desarrollan siempre son susceptibles de ser relatadas: los profesionales, al narrar, reconstruyen reflexivamente la propia práctica evaluadora. Por ello conviene **dotarse de un documento que vertebre el relato del caso**. Un documento para concretar la narración de la historia y recoger la producción del saber elaborado por el equipo. Este saber puede tomar la forma de un relato. En efecto, una idea compartida sobre qué le puede pasar a un chico o una convención sobre las maneras de tratarlo son relatos producidos por el equipo. Es un trabajo narrativo donde se construirá una convención sobre lo que le sucede al sujeto (el alumno) en el seno de su entorno humano. Desde esta perspectiva, la finalidad del proceso de valoración es construir un relato que nos ayude a entender la situación y que nos facilite la toma de decisiones para planificar y organizar la respuesta educativa y global de los alumnos.

No es nada difícil advertir que la propuesta metodológica que se está gestando no se restringe a la gestión de un procedimiento o una técnica puntual con un valor de predicción. Lejos de concebir el proceso de evaluación como una tecnología, se piensa más bien como una actividad esencialmente ética y cooperativa.

Concebimos la metodología como un dispositivo de indagación que posibilita la elaboración de un saber, un saber hacer y un saber estar sobre la evaluación y el proceso que la materializa.

Esta es la razón en la que se basa la eficacia del modelo de evaluación que proponemos, pues no depende tanto de las estrategias elegidas en sí mismas como de los principios en los que se inspiran. Esto no implica en ningún caso renunciar a la preparación y organización del proceso de evaluación e intervención. Pero en este caso la preparación **no se refiere a un resultado (conocimiento/saber) final, sino a las características de la situación de trabajo**.

Situaciones que pueden ser descritas y preparadas por adelantado, pero respecto a las cuales no se pueden fijar los resultados que se obtendrán, pues están en juego numerosas incógnitas.

A pesar de que no podemos hacer una planificación cuidadosa sobre los resultados, sí podemos hacer un cierto cálculo que admita la incertidumbre propia de todo proceso de construcción. Quizá sí podemos **preparar** la evaluación y **prepararnos** para la evaluación.

### Preparar la evaluación

Supone un trabajo para disponer y organizar a los participantes con respecto a una acción futura. Preparar la evaluación nos sitúa en la dimensión de aquello que permite dinamizar y organizar lo colectivo. La preparación pone más el acento en la actitud de disponernos a hacer algo y de disponer el entorno de trabajo con el fin de que el proceso se pueda realizar. Implica que aquello que convenimos preparar sirve efectivamente a la finalidad que nos hace trabajar juntos: **indagar de forma colegiada para elaborar un conocimiento compartido que permita discernir cuál es la respuesta más adecuada**. Remite a la colaboración y a la corresponsabilidad entre los diferentes agentes de la evaluación. La preparación implica un cierto cálculo pero deja abierta la puerta a lo imprevisto y a la sorpresa: **es una preparación que acepta y espera lo contingente e inesperado**.

### Prepararse para la evaluación

Introduce la dimensión de la responsabilidad personal de cada uno de los participantes, de acuerdo con la propia posición y de acuerdo también con las convenciones y funciones acordadas durante el trabajo conjunto. Si bien todos y cada uno de los participantes constituyen el lugar donde se da la responsabilidad social de elaborar colectivamente el saber, la apropiación de este es personal. Se trata aquí de la **disposición personal a realizar un trabajo individual con el fin de aportar la propia perspectiva en el proceso de producción de un saber colectivo en el proceso de evaluación** que oriente la intervención. Este punto mantiene una estrecha relación con la ética de la evaluación; no hay técnica sin ética.

## 1.4. La evaluación y el trabajo en red

Ya hemos dicho que un proceso de evaluación e intervención psicopedagógica puede requerir la confluencia de varios profesionales, como tutores, profesores de área, el jefe de estudios, los orientadores de centro, los psicopedagogos del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP), así como profesionales ex-

ternos, como psicólogos clínicos, psiquiatras y trabajadores sociales. A veces, este trabajo se puede establecer creando **estructuras estables**, como son las comisiones sociales, las comisiones de atención a la diversidad, los 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.

Los diferentes aspectos psicológicos, sociales y educativos implicados en algunas temáticas que son objeto de evaluación requieren una aproximación interdisciplinaria que puede permitir entender mejor la situación.

Ciertamente, hay situaciones que deben ser afrontadas desde la corresponsabilidad, que se da en diferentes ámbitos de la práctica educativa.

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 plantear la propuesta de un proyecto. En esta situación, puede que profesionales externos de las redes de salud y de servicios sociales estén ya implicados o no, o que los servicios educativos (equipo de asesoramiento psicopedagógico y/u otros servicios educativos específicos, como el CRETDiC) formen parte del equipo o que todavía no participen en él y haya que implicarlos. De todos modos, en función de las condiciones de partida en las que se encuentre el caso habrá que decidir qué profesionales son los más adecuados para constituir el equipo.

Proponemos tres ideas clave que pueden ayudar a promover una mayor comprensión de la práctica del trabajo en red con los profesionales de los servicios externos en un centro o institución educativa.

1) La primera idea se relaciona con la articulación del trabajo en equipo que se realiza en el centro; este se integra en el desarrollo del proyecto de 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 ayudar a estos alumnos. Se tiene que procurar que estos profesionales de la red amplia acompañen al profesorado y al centro, escuchando y considerando el saber y la experiencia que poseen los profesionales del centro sobre el alumno.

#### Un caso de corresponsabilidad

Pensemos, por ejemplo, en un proceso de evaluación sobre las dificultades de regulación de comportamiento de un alumno de una escuela. Se conjugan dos grandes modalidades de trabajo estrechamente relacionadas entre sí:

- Una se corresponde con el trabajo regular del equipo que impulsa y hace el seguimiento del proceso en el centro escolar. Se puede hablar en este caso de un equipo de seguimiento del alumno (red interna: cohesión institucional).
- La otra modalidad se relaciona con el trabajo interinstitucional, donde se encuentran implicados los propios profesionales del equipo de la escuela y otros de las redes externas: salud, social, justicia, etc. (red externa: cohesión interinstitucional).

Se tiene que poner un énfasis especial 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 al alumnado.

2) 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 que los propios alumnos y las familias participen activamente en la decisión de vincularse a la red de salud mental o a cualquier otro servicio o recurso de escolarización más extraordinario. 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 tiene que resolver un especialista. Esto precipita la derivación del alumno a un servicio específico y, a menudo, se espera que el retorno del especialista sea la confirmación de un diagnóstico que psicológica la situación del alumno y que cierre –falsamente– el problema. Para no precipitarse en la derivación, se tiene que procurar dejar las prisas y las urgencias que pueden llevar a un etiquetado del alumno.

Solo cuando después de un trabajo con ellos 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. Derivar al alumno tiene que ser siempre el final de un proceso y no el propósito en sí. La derivación tiene que ser vivida por el chico 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 chicos también se precipitan en sus interpretaciones sobre por qué son derivados y esto puede empeorar el problema.

3) Finalmente, en cualquiera de los apartados anteriores **es necesario pensar en el marco de colaboración interprofesional más como una relación de comunicación entre varias funciones que consienten la mutua influencia**, y no como una relación pensada y organizada a partir del traspaso de información o de la transmisión de un saber experto por parte del especialista. Obviamente, esto que se acaba de mencionar, desde una visión amplia de la red, es perfectamente válido para el trabajo más específico y continuado de cada una de las funciones profesionales que integran el equipo que dinamiza el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica dentro del centro.

## 2. Un modelo temporal de la evaluación

### 2.1. La dimensión temporal del proceso

Cualquier modelo de evaluación implica siempre una manera de interpretar la dimensión temporal del proceso. Desde nuestra perspectiva, la temporalidad de la evaluación no es un proceso simplemente acumulativo en su transcurrir temporal. Si bien compartimos la idea de que la secuencia temporal del proceso de evaluación implica diferentes etapas, esto no tiene que llevarnos a pensar en un proceso exclusivamente cronológico, cerrado y mecánico, sino en un proceso vivo, similar a un libro abierto que se reescribe a medida que avanza el trabajo.

Cabe remarcar que la indagación introduce un trabajo permanente de reelaboración en la continuidad de la reflexión que impulsa el equipo responsable de la evaluación.

Entendemos que es una reflexión con un norte que orienta el proceso, pero este horizonte no determina su resultado (ni al final del proceso, ni en cada paso de este), puesto que puede permanecer abierto a varios puntos de conclusión. En ningún caso se especifica de manera rígida qué tiene que producirse, pues la evaluación no supone un resultado final predeterminado y unívoco. En este punto, es crucial **no confundir finalidad con resultado**; una finalidad orienta la evaluación pero no determina su resultado, pues el cambio que se pretende lograr puede estar **abierto a diferentes puntos finales posibles en función de las contingencias que pueden surgir en diferentes momentos del proceso**. La evaluación posee un carácter flexible, deja abierta la puerta a prácticas que se pueden concretar de formas muy diversas. Precisamente porque la realidad educativa siempre es muy compleja y muy dinámica, el proceso de evaluación tiene que alejarse de una concepción lineal y unívoca como una secuencia que sigue una evolución hacia un final preestablecido.

Esta opción más flexible otorga a las diferentes etapas del proceso una especial relevancia, pues, si bien es cierto que cada fase del proceso es tributaria del paso anterior, al mismo tiempo todo aquello que sucede en cada una de las etapas puede tener efectos **retroactivos**, transformando el trabajo y los acuerdos adoptados en momentos anteriores. En cada etapa se **anticipa** un futuro, es decir, se anticipa la finalidad que se pretende lograr a través de las diferentes actuaciones que se han previsto llevar a cabo. Pero, al mismo tiempo, el sen-

tido que se podrá atribuir a las actuaciones de cada etapa solo se hace evidente después de que el agente o agentes responsables de estas actuaciones hayan concluido sus acciones.

Tabla 2. Etapas

Coproducción de la demanda	Indagar para entender y explicar la situación del aprendiz y valorar sus necesidades de protección	Elaborar una propuesta de intervención: el plan de actuación	Implementar la propuesta	Seguir y valorar el proceso de evaluación e intervención
----------------------------	--	--	--------------------------	--

Hay que enfatizar que cuando se produce este punto de detección que, en definitiva, marca el final de la etapa, es cuando cobra sentido de manera retroactiva todo aquello que se ha realizado antes. Solo cuando los profesionales interpretan que las acciones en una u otra etapa del proceso de evaluación han finalizado se produce un efecto de sentido sobre aquello que es anterior a este punto final (de detección): se decide el sentido de los acontecimientos anteriores. De lo contrario, se establece en el interior de cada etapa una **dialéctica permanente entre anticipación y retroacción** en el desarrollo cronológico del proceso<sup>3</sup>.

En definitiva, lo que estamos transmitiendo es que, en nuestro modelo, el **sentido cronológico (diacrónico) del proceso de evaluación es inseparable de una concepción del tiempo en su sentido lógico**. Es más, en la interpretación de la dimensión temporal que proponemos, el tiempo lógico puede actuar en sentido inverso al presente en el que se despliega la evaluación, ya sea por retroacción o por anticipación. Por consiguiente, la **retroacción** designa cómo las actuaciones presentes afectan a la situación de evaluación *a posteriori* pero, al mismo tiempo, la **anticipación** denota cómo el futuro al que se espera llegar afecta al presente de la situación de evaluación.

## 2.2. La dimensión vulnerabilidad-protección en el proceso

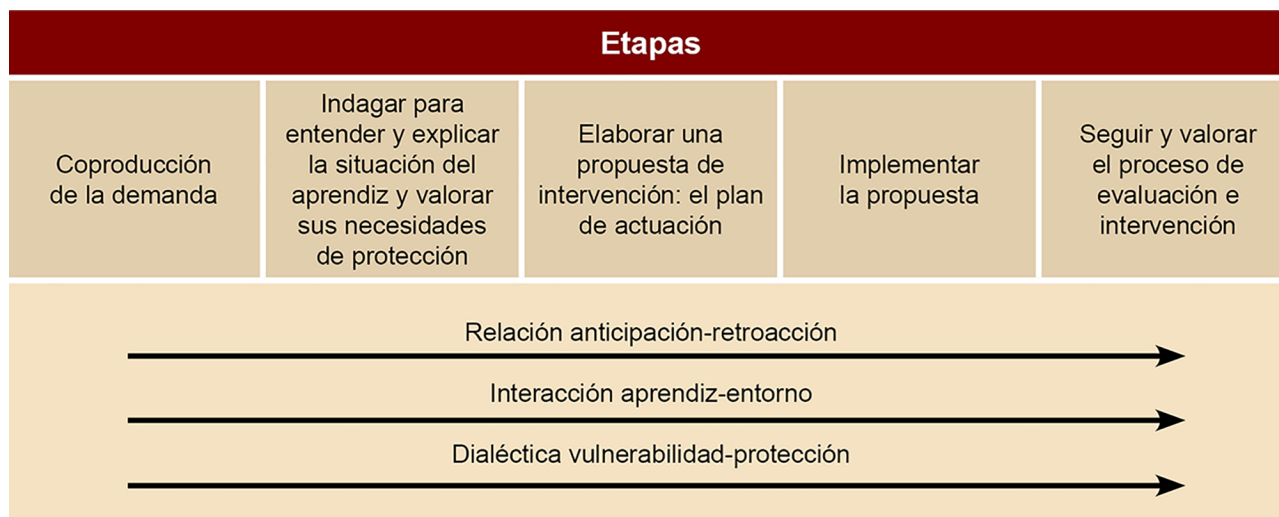
La dimensión vulnerabilidad-protección está estrechamente vinculada al punto anterior. De hecho, en este apartado se conjugan varias dialécticas que se han trabajado hasta el momento. En efecto, a la dialéctica de la retroacción-anticipación hay que añadir la dialéctica entorno-alumno y la dialéctica vulnerabilidad-protección.

<sup>(3)</sup>La relación retroactiva en cada fase y entre las fases del proceso cumple una función de circularidad donde los efectos retroactúan sobre las causas que los han producido. Este planteamiento conecta directamente con uno de los principios que ayudan a entender la complejidad propuestos por Edgar Morin: «Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce» (Morin, 1990, p. 106).

### Lectura recomendada

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

Figura 3



Ahora focalizaremos la atención en la dialéctica vulnerabilidad-protección. Por esta razón, llegados a este punto hay que recuperar todo lo que se proponía en el apartado 3 del eje 3 al tratar el tema de las necesidades y los procesos de protección. No se trata ahora de volver a explicitar el modelo, sino más bien de mostrar su dimensión operativa en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica: se le otorga al modelo un carácter práctico convirtiéndolo en un instrumento para responder a los interrogantes que caracterizan las diferentes etapas del proceso de evaluación. **Un instrumento para indagar, deliberar y decidir a lo largo de todo el proceso de evaluación.**

En el modelo se proponen dos ejes<sup>4</sup> que permiten identificar y valorar la dialéctica protección-vulnerabilidad en las relaciones del sujeto con el entorno.

- El **eje del vínculo (vertical)**, que representa las relaciones del aprendiz con las personas y los contextos en los que vive y participa.
- El **eje del riesgo (horizontal)**, que representa la dialéctica entre los procesos de vulnerabilidad y los procesos de protección en relación con el riesgo.

#### Ved también

Hay que recordar que en el eje 3 se ha explicado un modelo conceptual que permite interpretar cómo se desarrolla y concreta la dialéctica de los procesos de protección y los procesos de vulnerabilidad a partir de las respuestas del aprendiz y las actuaciones del entorno.

<sup>(4)</sup>Tanto los procesos de protección como los de vulnerabilidad se relacionan con el riesgo, de tal manera que lo vulnerable intensifica el riesgo y lo protector atenúa o neutraliza dicho riesgo. Nos referimos al **riesgo** de estar expuesto a circunstancias que aumenten la posibilidad de manifestar o incrementar algún conflicto o dificultad para aprender. La emergencia del riesgo provoca –cuando no se pueden generar procesos de protección– que el aprendiz no pueda encarar el reto de aprender, pues no dispone de suficientes recursos personales ni ayudas contextuales para aprender.



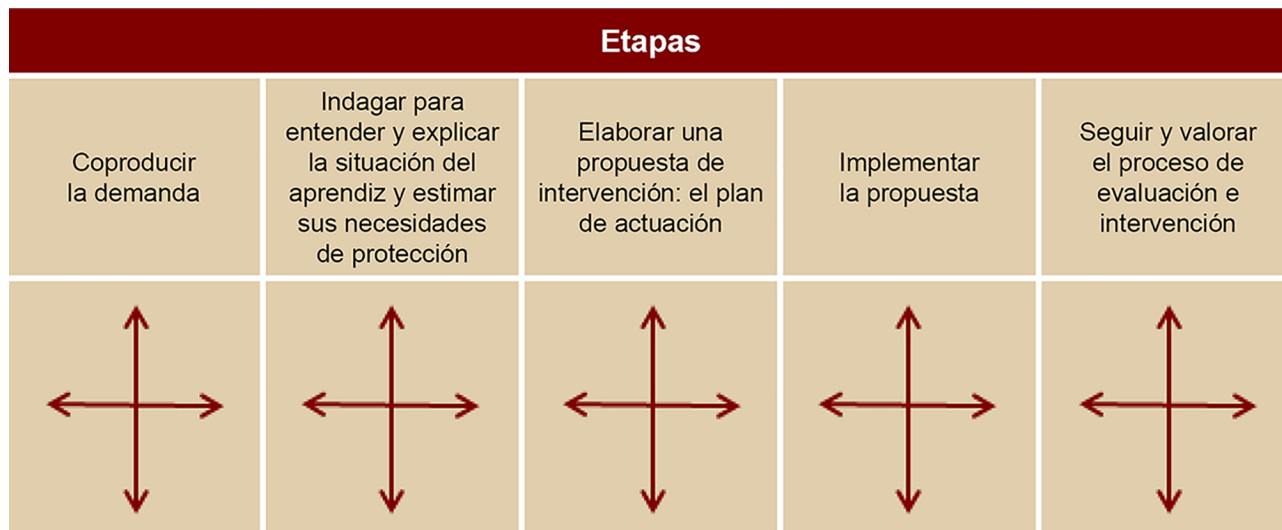
Figura 4



De la intersección entre el eje del vínculo y el eje del riesgo resulta una variación de diferentes opciones de protección y/o vulnerabilidad representadas en los cuatro cuadrantes, que posibilitan elaborar un conocimiento de los procesos de vulnerabilidad y protección de carácter personal y contextual. Este conocimiento se constituye en la base sobre la que se puede responder a los interrogantes que caracterizan esta segunda etapa del proceso de evaluación.

La elaboración de conocimiento que se produce cuando se desarrolla el esquema se configura como un recurso profesional a lo largo de las etapas del proceso de evaluación psicopedagógica. En efecto, la dialéctica entre los procesos de vulnerabilidad y los procesos de protección personal y contextual está presente en cada una de las etapas del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

Figura 5



### 2.3. Finalidades, cuestiones y actuaciones

Todas y cada una de las etapas del proceso de evaluación<sup>5</sup> se estructuran y organizan en torno a los mismos principios, pero no todas las actuaciones que se despliegan durante el proceso poseen la misma naturaleza y complejidad. No nos formulamos las mismas preguntas en cada etapa.

Anteriormente hemos dejado claro que **la cuestión clave no son las etapas en sí mismas, sino los principios que las atraviesan y la manera de concebir el tiempo** durante el proceso. En función de estas opciones se orienta la deliberación y toma de decisiones del equipo de profesionales en cada una de las etapas, en un constante movimiento de anticipación y retroacción. Toca ahora abordar las principales cuestiones y actuaciones implicadas en cada una de las etapas para acercarnos **algo más a la complejidad de las deliberaciones y decisiones que se han de tomar durante el proceso**. El esquema siguiente muestra una síntesis de ello. Nos encontramos inmersos en la tercera de las dimensiones clave del proceso que anunciábamos a comienzos del eje: las etapas del proceso de evaluación.

Como se ve en el esquema, cada etapa se caracteriza por unas **finalidades** que le otorgan un sentido, por unas **cuestiones** que orientan la reflexión y la deliberación del equipo, por unas **actuaciones** que se derivan de este proceso, y por unas **acciones concretas** que las materializan.

En efecto, en cada etapa del proceso siempre se pone en juego una **secuencia lógica de la decisión que lleva a la acción evaluadora**.

<sup>(5)</sup>Podemos encontrar una gran diversidad de propuestas que modelizan la secuencia de pasos que se deben seguir en un proceso de evaluación; propuestas que pueden variar en número y número de fases, en las formas de denominar las etapas y en los aspectos que se tratan en cada fase y a los que se les da más o menos relevancia. Incluso pueden variar en el marco conceptual que sustenta y condiciona la interpretación del proceso. Más adelante, trabajaremos con más detalle cada una de las etapas del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

Figura 6

Etapas del proceso de evaluación psicopedagógica			
Coproducir la demanda	Indagar para entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección	Elaborar una propuesta de intervención: el plan de actuación	Seguimiento y valoración del proceso de evaluación e intervención
<p>Analizar la demanda y coproducir de manera conjunta: elaboración de una visión compartida de los motivos que justifican la puesta en marcha de un proceso de evaluación e intervención.</p> <p>¿Cómo promover una visión compartida de la situación?</p>	<p>Entender y explicar la situación del aprendiz: la comprensión de los procesos de vulnerabilidad y de protección (personal y contextual) que han causado y causan la situación actual del aprendiz.</p> <p>¿Cómo analizar, valorar y definir la situación de partida / actual?</p> <p>Definiendo cuáles son los aspectos significativos de carácter personal, educativo, familiar y social sobre los que hay que obtener información en términos de protección y vulnerabilidades (en el tiempo y en el momento actual).</p> <p>Decidiendo las estrategias y los instrumentos de recogida de la información sobre el sujeto y su contexto.</p> <p>Facilitando la participación de los diferentes agentes educativos implicados en el proceso de recogida de informaciones.</p> <p>Obtener la información y el conocimiento relevante sobre la situación</p> <p>Indagar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La información y documentación al alcance recogida de carácter educativo, social y médico sobre el alumno.</li> <li>La oferta educativa dispensada hasta el momento desde el contexto: analizar y valorar las propuestas educativas y las ayudas curriculares y organizativas que ha recibido y recibe el aprendiz, así como sus efectos (contenidos, metodología, evaluación, etc.).</li> <li>Las expectativas, la disponibilidad y el interés de los profesionales que han interactuado e interactúan con el aprendiz respecto a la situación escolar, familiar y social del alumno.</li> <li>Los intereses personales del aprendiz.</li> <li>La percepción e interpretación del aprendiz y de su familia respecto a las ayudas y apoyos que se les han aplicado y se les aplican.</li> <li>Las competencias curriculares y de los contenidos de aprendizaje que pone en juego el alumno para apropiarse de los contenidos de aprendizaje, así como de las dificultades que muestra para hacerlo.</li> </ul>	<p>La definición de los procesos y recursos de protección personales y contextuales para dar respuesta a las necesidades estimadas.</p> <p>¿Cómo concretar la propuesta de intervención que dé respuesta a las necesidades identificadas y definidas?</p> <p>Diseñando propuestas de intervención de acuerdo con las necesidades definidas en los diferentes escenarios y agentes (personal, escolar, familiar y/o social).</p> <p>Definir las competencias curriculares y los procesos para apropiarse de estas que se quieren alcanzar: personalización del aprendizaje en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Articular la propuesta educativa y curricular con los intereses y las expectativas del alumno.</p> <p>Definiendo y planificando las ayudas y los apoyos que mejor se ajusten al acompañamiento que necesita el alumno: los materiales, espacios y apoyos personales y técnicos que precisa el alumno para hacer efectiva la propuesta, a nivel grupal y/o individual.</p> <p>Conversando y compartiendo la propuesta educativa elaborada con la familia y con el alumno: posibilidades de esta oferta, elementos y argumentos a favor y en contra de los diferentes aspectos que configuran la propuesta.</p> <p>Compartiendo entre los profesionales que interactúan con el aprendiz disponibilidad e interés para ayudarle a aprender y expectativas positivas respecto a los aprendizajes/competencias que desarrollar.</p> <p>Definiendo y planificando las condiciones que permitirán atenuar y/o retirar los apoyos planificados.</p> <p>Proponiendo, en su caso, procesos de asesoramiento y/o formación de los profesionales.</p> <p>Proponiendo, en su caso, procesos de acompañamiento a la familia.</p> <p>Documentando narrativamente el trabajo desarrollado.</p>	<p>Organización del proceso de intervención y de la participación de los diferentes agentes educativos que intervienen.</p> <p>¿Cómo se ejecuta la respuesta diseñada?</p> <p>Articulando las actuaciones de los diferentes profesionales.</p> <p>Sosteniendo la regularidad de los encuentros entre los agentes implicados en la respuesta.</p> <p>Disponiendo del tiempo y espacios necesarios que sostengán la reflexión colegiada.</p> <p>Estableciendo un seguimiento de la respuesta que permita ajustarla a las condiciones cambiantes de la situación y los contextos, según el ritmo que requiera el caso.</p> <p>Identificando condiciones o aspectos facilitadores para que el desarrollo del plan resulte favorable.</p> <p>Identificando las actuaciones con el fin de ajustar el desarrollo del plan ante la posibilidad de resistencia al cambio o falta de cohesión del equipo profesional en su ejecución.</p> <p>Documentando narrativamente el trabajo desarrollado.</p>
<p>Dando un lugar / espacio de encuentro a los participantes en este proceso para favorecer la corresponsabilidad, posibilitando la definición de la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desde el contexto escolar (tutor, equipo docente, centro)</li> <li>Desde la perspectiva del alumno</li> <li>Desde la perspectiva de la familia</li> <li>Desde la perspectiva de otros profesionales del sector implicados</li> </ul> <p>Componentes de la demanda: ¿Cómo se presenta la demanda?</p> <p>¿Quién pide y de quién es la demanda?</p> <p>¿Demanda de qué?</p> <p>¿Por qué y para qué se pide?</p> <p>¿Cómo se pide?</p> <p>¿Qué finalidad se otorga a la evaluación? ¿Por qué y para qué evaluar?</p> <p>Documentando narrativamente el trabajo desarrollado.</p>	<p>La estimación de lo que resulta necesario para transformar la situación: necesidades normativas, sentidas y expresadas por el alumno y necesidades atribuidas y expresadas por los profesionales y la familia.</p> <p>¿Cómo realizar la valoración y tomar decisiones que permitan estimar las necesidades educativas del alumno?</p> <p>Ordenando los materiales y compartiendo los conocimientos obtenidos entre los profesionales y facilitados para el alumno y su familia.</p> <p>Analizando e interpretando las informaciones y los conocimientos obtenidos para poder elaborar un juicio de valor sobre la situación evaluada.</p> <p>Tomar decisiones de acuerdo con la valoración realizada: estimación y definición de las necesidades y demandas del alumno en términos de protección personal y contextual que conviene promover e instaurar por medio de un plan de actuación.</p>	<p>¿Cómo saber si se ha producido una mejora y / o si hay que dar continuidad al proceso y mejorar la intervención?</p> <p>Valorando el proceso de trabajo seguido en el desarrollo de la propuesta de actuación acordada.</p> <p>Proponiendo cambios de acuerdo con las dificultades surgidas y / o nuevas situaciones y necesidades detectadas durante el proceso.</p> <p>Valorando la continuidad del proceso a partir de procesos de intervención alternativos, en su caso o bien dando por concluido el proceso.</p> <p>Componentes de la fase de evaluación: Indicadores de evaluación (¿Qué se evalúa?)</p> <p>Momentos de la evaluación (¿Cuándo se evalúa?).</p> <p>Inicial, formativa o de proceso, final y de retroalimentación</p> <p>Agentes de la evaluación (¿Quién evaluar?)</p> <p>Herramientas de evaluación: cuestionarios, reflexión conjunta (¿Cómo se evaluar?)</p> <p>Documentando narrativamente el trabajo desarrollado.</p>	<p>Generando las condiciones de la evaluación como dispositivo de indagación</p>

### 3. Las etapas del proceso de evaluación

#### 3.1. Coproducción de la demanda

Figura 7



Aunque en muchas ocasiones las demandas de evaluación están bastante elaboradas por los profesionales y/o equipos que las formulan, a menudo el **impacto que pueden tener los acontecimientos de la práctica educativa e institucional en la vida del centro conduce a que las demandas tengan el sello de la prisa**. Nos podemos encontrar con demandas poco elaboradas o poco socializadas por el equipo. A menudo las demandas tienen la impronta de la queja, del reconocimiento, de la exigencia, etc. La mayoría de estas demandas poco elaboradas comparten un denominador común: no hay ningún tipo de pregunta sobre la propia posición respecto a la situación o acontecimiento.

#### Lectura recomendada

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

tecimiento que la causa. En cualquier caso, hay que pensar que, independientemente de la tipología o modalidad de presentación, la demanda tiene que poder ser reflexionada y compartida, pues es el punto de partida y motor de la evaluación y la intervención psicopedagógica, y esto le otorga una función nuclear en el proceso.

En efecto, detrás de la demanda afloran emociones, actitudes, posicionamientos, creencias. Podemos intuir angustia, implicación, abdicación, impotencia, confianza... Y en función de cómo se posicione quien recibe la demanda se podrán generar condiciones para que conjuntamente pueda ser transformada si efectivamente nos encontramos ante una demanda que precisa más tiempo para ser elaborada y compartida.

Nos movemos, pues, entre dos polos: demandas que se pueden situar en la perspectiva de buscar **soluciones directas y definitivas a problemas** o en la perspectiva de **elaborar respuestas a cuestiones planteadas**, y es este segundo paradigma el que favorece un cambio que encuentra sus raíces en la indagación y el trabajo cooperativo<sup>6</sup>.

Por ello, **si quienes reciben una demanda poco elaborada o imperativa se sitúan en una perspectiva más reflexiva, introducen la posibilidad, en quienes la formulan, de poder pensarla y redefinirla (si procede) en el marco de un trabajo colaborativo, colegiado y participativo: un trabajo en común.**

Efectivamente, en el paradigma problema-solución a menudo no hay un tiempo para elaborar la demanda de manera colectiva en el seno del equipo y se pueden producir respuestas apresuradas. **Hace falta aquí un tiempo de transformación** para pasar a una demanda que interroge sobre la propia experiencia de quienes piden y en relación con lo que piden, donde se pueda **crear un espacio de confianza** que permita desplegar la problemática y/o interés que genera la posibilidad de iniciar un proceso de evaluación psicopedagógica en el que sea posible que los diferentes profesionales implicados puedan preguntarse y pensar tanto en las causas que motivan la demanda como en las consecuencias explícitas e implícitas que supone. La función de escucha atenta por parte de quien recibe la demanda a la inquietud de quien la expresa es crucial.

Conviene recordar que nuestro saber y nuestros actos inciden en la vida de las personas y, en este sentido, cuando respondemos a las demandas, elegimos qué queremos hacer con lo que nos piden. La respuesta a la demanda determina una intervención, y una intervención siempre tiene consecuencias. Por ello hay que elaborarla de manera colaborativa.

### Reflexión

«Si entendemos la demanda como indicador de diferentes realidades subjetivas y como creadora de un contexto de colaboración (Oliván y Marrodán, 1996), la conversación se tiene que orientar en estas dos direcciones. Por un lado, porque en el marco de un equipo de trabajo no todo el mundo percibe del mismo modo la situación objeto de demanda que determina el tema de colaboración: ¿quién hace la demanda?, ¿quién ha participado en la demanda?, ¿de quién es realmente la demanda?, ¿qué es lo que se pide verdaderamente?, ¿cuál es la demanda implícita? Quizás, en un primer momento, el interés y necesidad de hacerla no es compartido. En ocasiones, los motivos que la justifican son diferentes para algunos participantes (queja, urgencia, tramitar el malestar, confirmar las propias expectativas, etc.). Por otro, no siempre es formulada de forma reflexiva. Definir una demanda de forma conjunta requiere condiciones para elaborarla, especialmente si inicialmente no es una demanda de saber sino una demanda imperativa que busca soluciones rápidas y que es causada por la complejidad de la situación y la implicación emocional de los profesionales que la hacen» (Bolea et al., 2017)

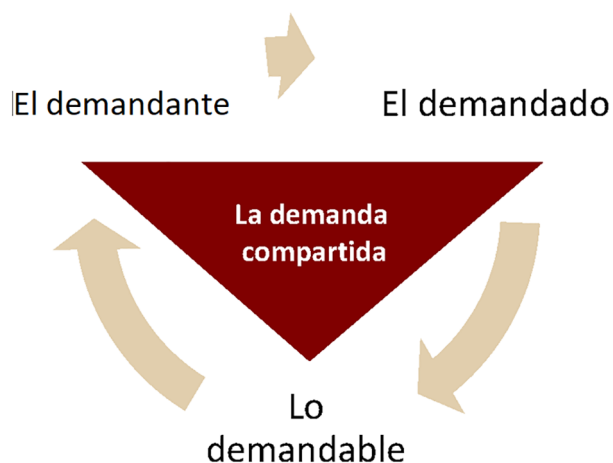
<sup>(6)</sup>Se une aquí la demanda a las ideas de supresión del temor de comprender y del solucionismo trabajados en ejes anteriores.

Si no es así, siempre se pueden producir malentendidos y trabas. Cuando no se comparte la demanda no tiene sentido preguntarse *a posteriori* –cuando los resultados son los que son y no se ajustan a las expectativas de quien pide y de quien responde a esta demanda– «¿cómo nos ha pasado esto?».

### 3.1.1. Elementos básicos de la demanda

Existen diferentes lugares en todo proceso de elaboración de una demanda. Estos lugares y sus respectivas relaciones definen el vínculo de la demanda.

Figura 8



Conviene indagar cuáles son los diferentes lugares y posiciones que ocupan estos elementos dentro de la estructura relacional de la demanda, pues conocer la función de cada uno de ellos nos permitirá entender asimismo cómo se pueden organizar los diferentes intercambios y relaciones que organizan y despliegan el proceso que permite compartir una demanda.

Es una relación que establece un sujeto (**lo demandado: quién recibe/escucha la demanda**), con otro/s sujeto/s (**el/los demandante/s: quién expresa la demanda**), en relación con unos referentes sobre los que conversan y trabajan (**aquello demandable: el contenido de la demanda**) en el marco simbólico de la institución en la que se encuentran.

Vemos, en el cuadro resumen, cada uno de estos elementos y algunas de las relaciones que se pueden establecer entre ellos.

### Elementos nucleares de la demanda

- **Demandantes:** desde el punto de vista de los elementos, un primer lugar que se debe considerar son los demandantes. A veces se entiende que impulsan una demanda, se encuentran bajo el saber experto de otro profesional en el que se deposita un plus de saber y de saber hacer que dará una respuesta inmediata a la demanda. Se formula la demanda de forma pasiva. Los demandantes se deben autorizar en una posición activa: **consintiendo** ocupar este lugar como agentes activos en la red de relaciones que estructura el proceso de elaborar y compartir la demanda. Con la expresión *demandante* se señala y destaca la posición activa de quien pide y se implica en un proceso de evaluación.
- **Demandables:** tenemos un segundo componente en la estructura de relaciones de la demanda, aquello demandable como referente del proceso de colaboración. Lo que elegimos como demandable se convierte en el eje o tema organizador del trabajo, que permitirá poner en cuestión el saber que tenemos sobre nuestra práctica y sobre nuestros referentes. Hemos elegido el término *demandable* porque destaca el carácter dinámico y emergente de la situación o caso sobre el que se demanda, pues lo que puede ser pedido y cómo abordarlo se va definiendo y redefiniendo por la vía de la conversación a lo largo del proceso de coproducción.
- **Demandado:** finalmente, el último elemento básico que abordaremos es el demandado. Como podemos entrever, apostamos por una función del demandado que se aleja de la idea de un profesional que facilitaría una respuesta inmediata y unilateral (experta) para afrontar y solucionar la demanda que le plantea el demandante o demandantes. Más bien consideramos que el lugar del demandado es el de ofrecer una escucha y atención a la alteridad del equipo de profesionales que realiza la demanda. En la demanda, si no de manera explícita, siempre hay implícita una preocupación que quiere ser comunicada por el demandante, que conviene escuchar y ayudar a que sea explicitada. Hay que entender la posición del demandado como un lugar que puede provocar la elaboración de un saber colectivo en el proceso de compartir la demanda.

### Demanda compartida

En la dialéctica entre demandantes y demandado en torno a lo demandable y que juntos han definido como una demanda compartida se ha producido una elaboración de saber de la que el conjunto (demandado y demandantes) puede apropiarse y pueden hacer uso de él, pues ha sido el conjunto el que ha trabajado y elaborado el producto. Este punto resulta crucial porque sitúa al demandado en la doble función de promover el saber y de contribuir a producirlo, pues también consiente ponerse a trabajar como los demandantes.

### 3.1.2. Coproducción de la demanda

Si partimos del momento inaugural en el que un profesional/equipo propone y pide una evaluación, encontramos que hay un primer tiempo en el que algún aspecto de su práctica capta la atención: las dificultades de convivencia que plantea un alumno o las dificultades de cohesión de un grupo concreto, las necesidades educativas de los alumnos, la mejora de la dinámica y el ambiente del aula, situaciones de conflicto en el patio y/o comedor, mejorar o innovar el proyecto de convivencia, el tratamiento del trabajo con otros servicios (servicios sociales, salud mental, etc.), repensar el trabajo en el seno de comisión de atención a la diversidad, la cuestión de la autoridad con los adolescentes, etc. Es el momento de ver qué está sucediendo respecto a su práctica. Si los profesionales se dan el tiempo y la oportunidad de pararse y reflexionar, se produce una primera interpretación del equipo: **al localizar el punto de interés y/o dificultad, se puede identificar algo del orden de la división entre lo que sabemos, queremos y hacemos y lo que nos devuelve desde la propia práctica en forma de un sentimiento para mejorarla, o la percepción de algo que nos falta, pues no se adecua a las expectativas, no se ajusta a nuestro saber, saber hacer y saber estar.**

La reflexión y la elaboración emergen como una necesidad lógica, inherente al proceso de un equipo de profesionales, que da la oportunidad de interrogarse e indagar sobre su práctica. A partir de este punto podemos indicar que lo que suscita el interés y la demanda de una evaluación psicopedagógica tiene mucho que ver con un proceso de reflexión y nada que ver con una prescripción o imperativo. E implica un interrogante de quien nos pide colaboración sobre su propia posición respecto al contenido de su demanda.

Para tratar las demandas de manera reflexiva y cooperativa, es necesario crear un espacio de confianza en el que se puedan analizar las causas y efectos que genera el caso o situación susceptible de evaluación y reflexionar sobre ellos, donde sea posible que los profesionales se pregunten y piensen en los motivos y en las consecuencias explícitas e implícitas de su demanda. Donde sea posible pensar la evaluación como un proceso atento a la diversidad y alteridad que presenta el caso, pues la evaluación no se tiene que entender como un proceso uniforme, igual para todo el mundo, sino como una actividad diversificable.

En la demanda, se inicia el proceso para desplegar el proceso de evaluación psicopedagógica y, trabajándola cooperativamente, se puede producir una respuesta que haga innecesario llevarla a cabo. De este modo, en el trabajo sobre la propia demanda podemos encontrarnos con el efecto de que el proceso ha concluido. La demanda es el paso previo a la puesta en marcha de la evaluación y esto provoca que el tiempo para definirla y compartirla sea la antesala para llegar a decidir si se pone en marcha o no.

#### Características básicas de una demanda colaborativa

- Se tiene que **renunciar a buscar una manera «ideal» de presentar una demanda**, pues existe una gran diversidad de maneras de elaborarla y presentarla.
- La demanda permite objetivar situaciones en las que predominan elementos subjetivos que dificultan la respuesta; permite, por lo tanto, desprenderse de apreciaciones personales. La demanda **regula** la angustia, el malestar que la motiva y comporta un compromiso.
- La demanda permite **romper con la urgencia** y poner el enfoque en lo que verdaderamente es importante. Permite pararse a pensar, no desde la impulsividad, ni desde la acción-reacción, sino desde la reflexión pausada sobre cuestiones que preocupan.
- Es recomendable que la demanda se haga **por escrito**. La escritura ayuda a clarificar y concretar la preocupación y si, desde esta reflexión, se piden ya aspectos positivos del alumno, esta demanda ayudará a **transformar la representación** que el docente tiene del alumno, visualizando las oportunidades y generando expectativas más positivas. Cuando se escribe se colocan fuera de uno mismo los pensamientos, las ideas y los sentimientos.
- A la vez, se convierte en una herramienta de trabajo, generadora de una **conversación** que lleva a formularse interrogantes, cuestiones con aspectos sobre los cuales se ha transitado superficialmente y es necesario entrar en su profundidad, conversación que lleva a romper con prejuicios, con ideas preestablecidas que limitan la mirada. Dicha conversación debe potenciar la capacidad reflexiva sobre la propia práctica y generar unas disposiciones mentales para afrontarla, incrementando las posibilidades de actuar de manera más apropiada.
- En este contexto, la hoja de demanda es una herramienta para promover la conversación<sup>7</sup> que tiene que **ayudar a coproducir la demanda de manera cooperativa**.

<sup>(7)</sup>En términos generales, las demandas de intervención dirigidas al psicopedagogo/orientador se concretan por medio de una hoja protocolizada (de demanda) con los datos pertinentes para valorar la idoneidad y las características del alumnado para el que se solicita atención psicopedagógica. A pesar de que existen varios modelos de «hojas de registro de la demanda», nos inclinamos a proponer –independientemente del modelo que se pueda adoptar– que se incluyan tres grandes apartados:

- Un primer apartado que sintetice la compilación de la demanda: *a)* diferenciar el motivo explícito del latente; *b)* explicitar el contenido (qué se pide); *c)* quién la formula y cómo lo hace; *d)* el contexto en el que se realiza (pasillo, clase, etc.).
- Un segundo apartado que sintetice el proceso de negociación seguido para reflexionar y elaborar una demanda compartida.
- Un tercer apartado que explicita la demanda conjunta.



- Permite **triangular**; no se trata de abocar en el otro la preocupación, sino de **conversar**, de hablar introduciendo el matiz de la razón y la escucha del otro. Entre tú y yo deliberamos e intentamos llegar a respuestas de manera constructiva. Y en esta construcción de la respuesta la hoja de demanda rompe la dualidad, facilita la flexibilidad y rehúye el dogmatismo.

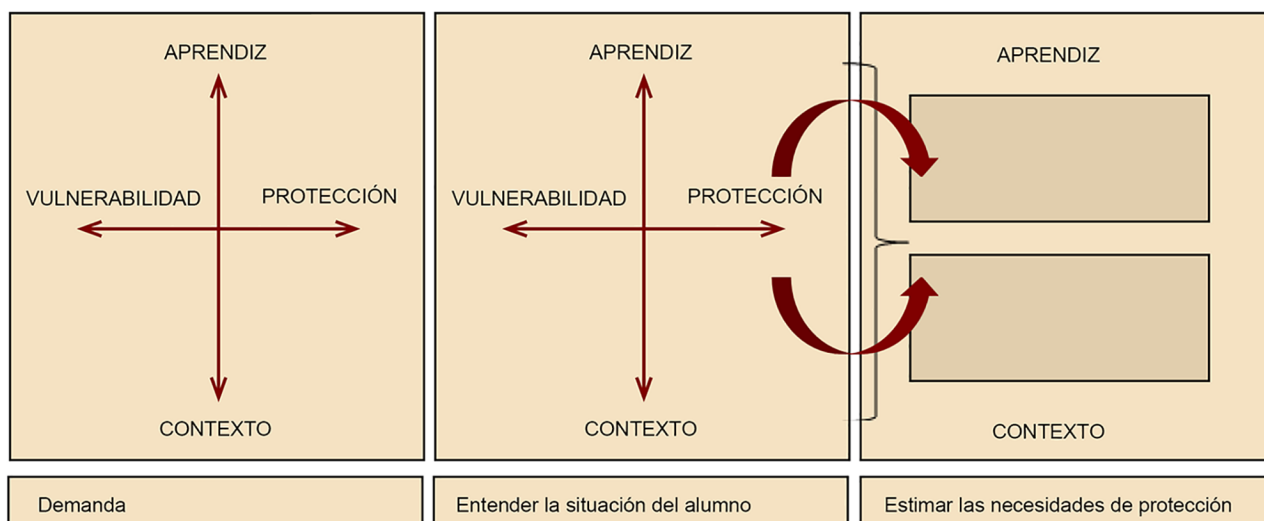
### 3.1.3. La dialéctica vulnerabilidad-protección en la coproducción de la demanda

La dialéctica vulnerabilidad-protección nos ayuda a situarnos para construir una perspectiva común. Se trata de una primera aproximación al análisis de la demanda que será necesario coproducir de manera conjunta con los agentes implicados. Este primer análisis ayuda a entender la situación antes de iniciar la segunda fase (indagar para entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección).

Cuando se inicia el proceso con la demanda, ya se dispone de información relevante sobre el alumno, sobre el entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la familia, etc. Se pueden inferir diferentes procesos de protección y vulnerabilidad del alumno y del contexto que inciden de manera directa en su desarrollo y aprendizaje tanto desde el punto de vista de la historia de las relaciones alumno-escuela-familia, como desde la perspectiva de la situación actual.

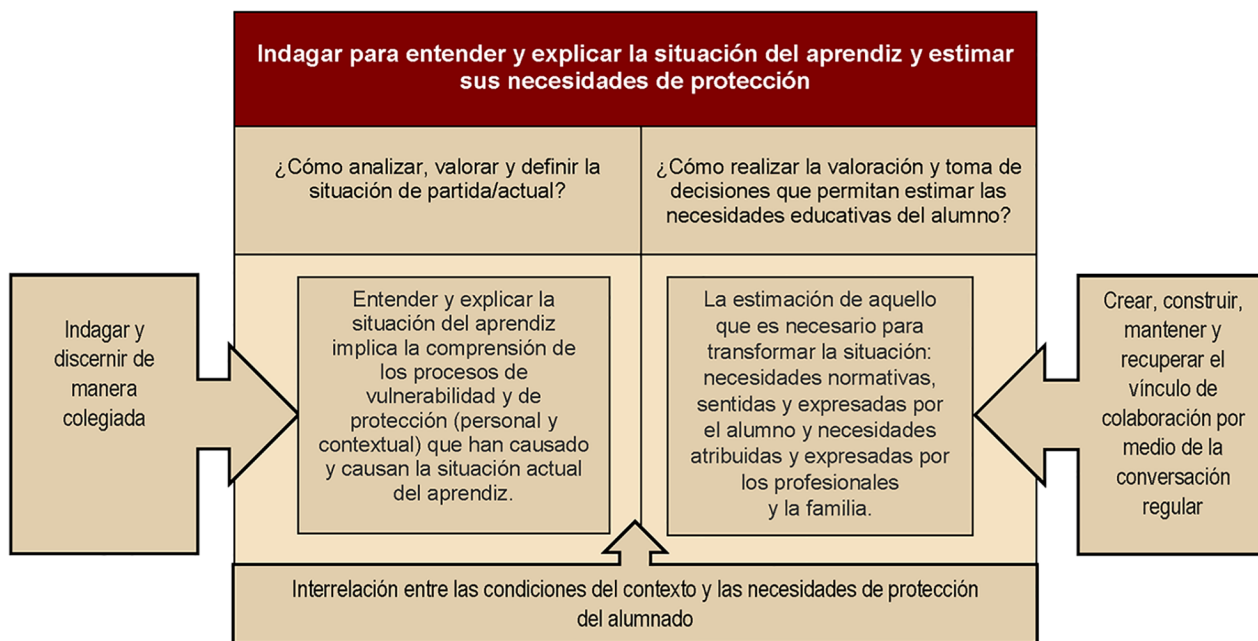
Sobre la base del resultado obtenido fruto de la dialéctica entre los procesos de protección y de vulnerabilidad se pueden identificar qué actuaciones (acciones, procedimientos, instrumentos, etc.) hay que impulsar para promover una definición compartida de la situación. Y, a partir de este trabajo, se debe reconsiderar, si es preciso, el sentido y la función del propio proceso de evaluación. Es el punto de partida en la dialéctica vulnerabilidad-protección del proceso de evaluación.

Figura 9



### 3.2. Entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección

Figura 10



Mediante diferentes instrumentos y estrategias de obtención de información (observaciones, entrevistas, etc.), se posibilitará llegar a elaborar un conocimiento de la situación del alumno en interacción con los contextos en los que participa<sup>8</sup>. Ciertamente, el conocimiento de las características personales y contextuales es la base sobre la que se podrá proceder a realizar un análisis de las variables y los procesos que han determinado la situación actual del alumno. Es la plataforma sobre la cual definir lo que necesita el aprendiz para impulsar su aprendizaje y protegerlo.

<sup>(8)</sup>En el presente bloque se presta más atención al proceso de elaboración del conocimiento, mientras que en el siguiente se trata con más detalle el tema de las herramientas y estrategias de obtención de información.

En efecto, se debe impulsar un proceso de **obtención de información sobre todos los ámbitos susceptibles de valoración** (de carácter personal, educativo, familiar y social) que **aporten conocimiento relevante sobre los procesos de protección y vulnerabilidad de carácter personal y contextual** implicados en el desarrollo y aprendizaje del alumno.

#### **Para obtener la información y el conocimiento relevante sobre la situación hay que indagar sobre lo siguiente:**

- La información y documentación recogida sobre el alumno que se encuentre al alcance, tanto de carácter educativo y social como de tipo médico.
- La oferta educativa dispensada hasta el momento desde el contexto: analizar y valorar las propuestas educativas y las ayudas curriculares y organizativas que ha recibido y recibe el aprendiz, así como sus efectos (contenidos, metodología, evaluación, etc.).
- Las expectativas, disponibilidad e interés de los profesionales que han interactuado e interactúan con el aprendiz respecto a la situación escolar, familiar y social del alumno.
- Los intereses personales del aprendiz.
- La percepción e interpretación del aprendiz y de su familia respecto a las ayudas y apoyos que se les han aplicado y se les aplican.

- Las competencias curriculares y los procesos y estrategias singulares que pone en juego el alumno para apropiarse de los contenidos de aprendizaje, así como las dificultades que muestra para hacerlo.

Una vez definida la situación, sus causas y, sobre todo, las consecuencias en el aprendizaje y desarrollo del alumno, es necesario un proceso de valoración que fundamentará la **toma de decisiones colegiadas para estimar y formular las necesidades educativas del alumno –en términos de protección personal y contextual–** a las que se tendrá que responder (en la siguiente fase) mediante una propuesta de intervención: el plan de actuación.

#### **La valoración y toma de decisiones para estimar las necesidades educativas se realiza...**

- Ordenando los materiales y compartiendo los conocimientos obtenidos entre los profesionales y facilitados por el alumno y su familia.
- Analizando e interpretando las informaciones y los conocimientos obtenidos para poder elaborar un juicio de valor sobre la situación evaluada.
- Tomando decisiones colegiadas de acuerdo con la valoración realizada: estimación y definición de las necesidades y demandas del alumno en términos de protección personal y contextual que conviene promover e instaurar a través de un plano de actuación (siguiente fase del proceso).
- Analizando el apoyo documental
- Comunicando las decisiones.

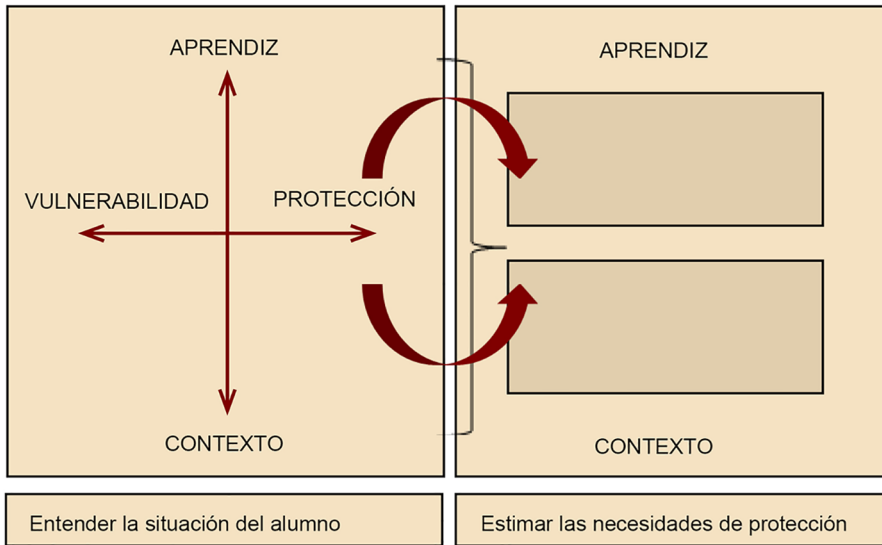
### **3.2.1. La dialéctica vulnerabilidad-protección en la segunda etapa del proceso de evaluación (indagar para entender y explicar la situación del aprendiz y estimar sus necesidades de protección)**

La indagación realizada, una vez recogida y analizada la información que se ha considerado relevante, genera el conocimiento que permite entender y explicar la situación actual del alumno en el contexto. Este conocimiento se puede organizar a partir de los procesos de vulnerabilidad y de protección personales y contextuales siguiendo el mismo esquema que se ha utilizado en la etapa anterior; hay que generar las condiciones para definir las necesidades del alumno, pues una vez explicada 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.

#### **Hipótesis**

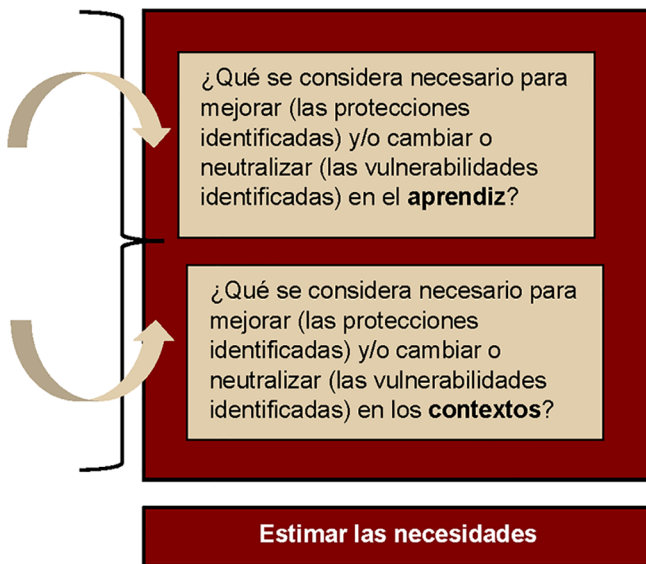
El constructo *hipótesis* a menudo está presente en numerosos modelos de evaluación. Es conveniente hacer una reflexión sobre la función de las hipótesis en el proceso de evaluación, pues en el enfoque que hemos adoptado y que proponemos no estamos hablando estrictamente de hipótesis. A menudo se suele situar la hipótesis de trabajo en esta fase del proceso que ahora estamos tratando. Hay que otorgarle a la hipótesis de trabajo su valor crucial en esta fase del proceso, pues una vez recogidas y contrastadas todas las perspectivas por la vía de la conversación se puede construir un conocimiento compartido que fundamente la elaboración de una hipótesis común. Y no es lo mismo trabajar disponiendo de una hipótesis que careciendo de ella. Solo a partir de una hipótesis es posible elaborar un plan de actuación. La hipótesis orienta, permite discernir las herramientas que se tendrán que utilizar y pauta las actuaciones que permitirán verificarla o desestimarla y formular otras nuevas. Ciertamente, las informaciones recogidas mediante la demanda, las entrevistas, las reuniones, la documentación consultada, etc., es lo que permite empezar a formular las primeras hipótesis de trabajo, introducir algunos cambios (a través de orientaciones compartidas) e iniciar la toma de decisiones en cuanto a actuaciones que llevar a cabo para ir desarrollando el proceso de evaluación psicopedagógica. No obstante, a partir de la hipótesis surgen nuevos interrogantes, se introducen matices, emergen contradicciones, se amplían aspectos y se clarifican significados. Y se empieza a pensar en las posibles causas que provocan las dificultades. Cabe señalar que, si indagamos permanentemente, no dejamos de hacer hipótesis de trabajo durante todo el proceso pues no podemos dejar de hacernos preguntas. Es la indagación la que genera hipótesis. E indagamos en todas y cada una de las fases del proceso de evaluación. En la concepción que estamos **proponiendo la estimación y formulación de necesidades constituye la hipótesis de trabajo**. El concepto de estimación en su vertiente cualitativa implica una valoración o apreciación aunque las informaciones recopiladas no sean exactas o puedan ser incompletas.

Figura 11



Hay que decidir qué es lo que se estima necesario en el alumno y en el contexto con el fin de proteger la capacidad de aprender y de afrontar los riesgos, atenuándolos y/o transformándolos. Se debe indagar y definir qué se necesita mejorar, optimizar y/o cambiar en el contexto para promover la capacidad de aprender, y qué necesita y demanda (necesidad sentida y expresada) el alumno para encarar de manera responsable las dificultades y el aprendizaje.

Figura 12



Hay que insistir en que la definición de las necesidades se elabora en continuidad y cohesión con las producciones realizadas en las anteriores etapas del proceso sobre la base de la dialéctica vulnerabilidad-protección. Se trata, pues, de establecer relaciones significativas con las respuestas realizadas sobre la co-producción de la demanda y sobre el proceso de indagación para explicar y entender la situación actual del alumno en los contextos en los que participa.

En este planteamiento se enfatizan las características y los procesos relacionados con el alumno que son protectores de la capacidad de aprender. Es importante estar atento a que tanto en la identificación de las necesidades como en el diseño de la respuesta educativa no se inspire exclusivamente en las dificultades del alumno.

Las decisiones no se han de tomar considerando tan solo las fragilidades del alumno como el punto al que dirigir la atención, sino también conviene considerar como referente sus posibilidades, puesto que, si bien es cierto que el alumno muestra respuestas no ajustadas a las situaciones de aprendizaje, no es menos cierto que también muestra y puede mostrar otras respuestas adaptativas.

Un enfoque como este deja de lado el hecho de centrarse básicamente en los aspectos conflictivos y/o deficitarios y desplaza el centro de atención de los riesgos a los recursos de protección que posee y/o que puede construir el alumno para afrontar las dificultades y las adversidades presentes en los acontecimientos de su vida escolar. A menudo, centrar el foco de atención en los puntos débiles o en las limitaciones (para corregirlas o eliminarlas sin tener presente la lógica que las determina) no permite ver las posibilidades, no permite constatar la existencia de los puntos fuertes del alumno. En cambio, si se aprovechan los recursos del alumno se dispone de mejores oportunidades para transformar las limitaciones. En este sentido, se tienen que poder formular y concretar las necesidades y demandas en términos de optimización de los procesos de protección y de minimización de los procesos de vulnerabilidad:

Tabla 3. Optimización de los procesos de protección y minimización de los procesos de vulnerabilidad

Optimización	Minimización
Identificar y potenciar los recursos personales de la capacidad de regulación del aprendizaje: buscar aquello positivo que ya hay presente en el alumno, explicitarlo, reforzarlo y potenciarlo. Se trata de las fortalezas del alumno (procesos de protección personal).	Identificar en la práctica educativa de los profesionales los aspectos que son obstáculo para la mejora del aprendizaje y que contribuyan a fijar las dificultades del alumno.
Optimizar los aspectos presentes en la práctica educativa de los profesionales que ya están contribuyendo a la mejora del aprendizaje y la convivencia. Fortalecer los procesos de protección del entorno.	Desplegar acciones que reduzcan los procesos de riesgo del entorno: definir los aspectos que se deben introducir y/o modificar en la práctica educativa para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumno.

Este razonamiento conduce directamente a la necesidad de saber cómo buscar las condiciones educativas más adecuadas para darse cuenta de los recursos del alumnado y hacerlos emerger en el proceso educativo. Y si estos recursos no están disponibles, se deben generar las condiciones para que el alumno los construya partiendo de sus posibilidades e intereses.

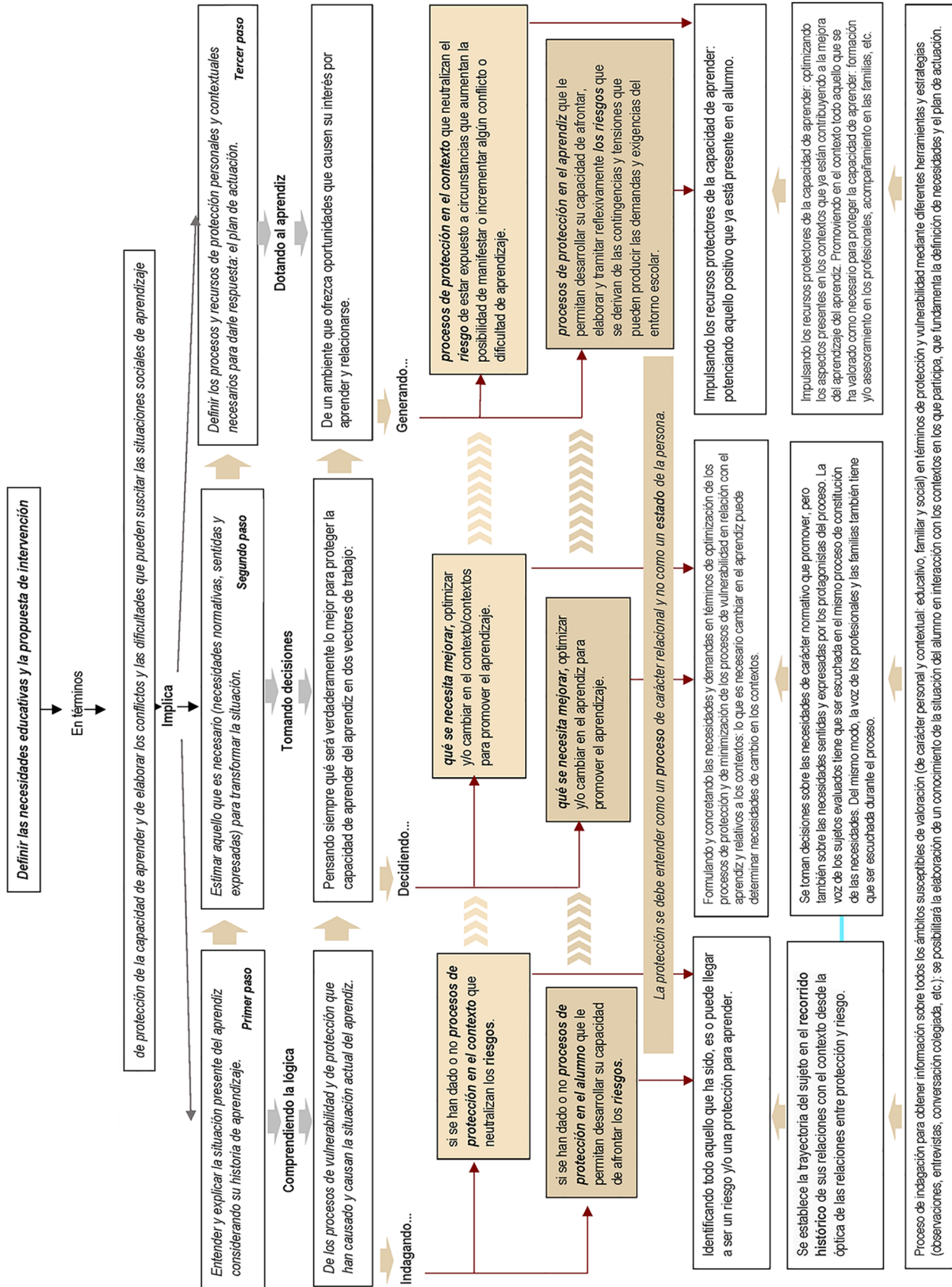
En el gráfico siguiente se muestra la secuencia del proceso de esta segunda fase. Incluye una tercera dimensión, relacionada con la definición de los procesos y recursos de protección que permiten dar respuesta a las necesidades estimadas y que no hemos tratado todavía, pues, de hecho, es una dimensión vinculada a la fase siguiente del proceso de evaluación.

El gráfico nos permite establecer un puente entre estas dos fases del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica:

- Entender la situación del aprendiz: explicar causas y circunstancias y estimar sus necesidades de protección.
- Elaborar una propuesta de intervención que permita concretar las necesidades en la práctica educativa.

En el siguiente apartado tratamos con más detalle la propuesta de intervención.

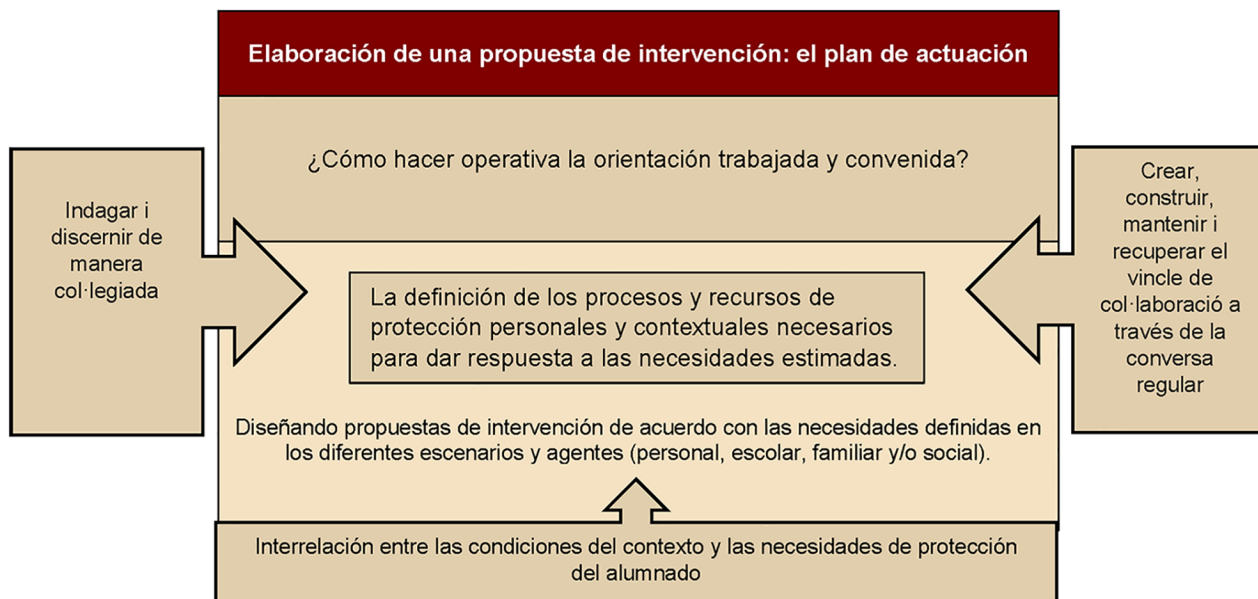
Figura 13





### 3.3. Elaboración de una propuesta de intervención: el plan de actuación

Figura 14



Dado el tiempo para comprender la lógica que hay implícita en la demanda y una vez realizadas las intervenciones que permiten entender la situación del alumno, se precisa un tiempo para **integrar** la información y elaborar una **representación** más fundamentada del alumno y de sus potencialidades, así como para constatar la disposición del profesorado y del centro para proceder a hacer tanto la estimación de necesidades como la activación de los mecanismos de ayuda y acompañamiento que permitan **ajustar** la respuesta educativa (dialéctica aprendiz-contextos). En esta visión procesual es fundamental la conversación permanente de los profesionales que posibilite el «**entender para poder atender**».

Es el momento de diseñar y definir un plan de actuación colegiado que promueva la máxima protección posible de la capacidad de aprender en el alumno proponiendo orientaciones para la mejora de la respuesta educativa.

Las propuestas que se planteen tienen que permitir fundamentar las decisiones respecto a la **manera de tratar** al aprendiz (relación y comunicación), **las actuaciones y ayudas educativas facilitadoras de un clima positivo** para el aprendizaje (metodologías y organización), y los **apoyos** que puede necesitar el alumno para desarrollar sus capacidades mediante una oferta diversificada de formas de presentación, recepción, organización y expresión de los aprendizajes y del conocimiento (currículo).

Es importante tener presente la **dimensión global** de la persona y poner en relevancia todas sus dimensiones, cognitivas, afectivas y relacionales para proteger su capacidad de aprender.

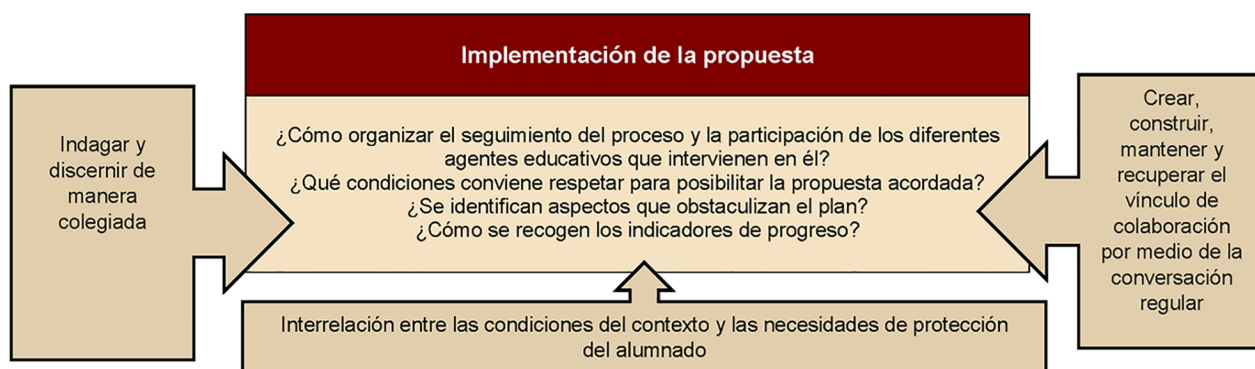
#### **Algunas actuaciones/decisiones significativas para concretar la propuesta educativa, curricular y organizativa**

- Definir las competencias curriculares y los procesos para apropiarse de las que se quieren lograr: personalización del aprendizaje en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- Articular la propuesta educativa y curricular con los intereses y las expectativas del alumno.
- Decidir los materiales, espacios y apoyos personales y técnicos que precisa el alumno para hacer efectiva la propuesta: a nivel grupal y/o individual.
- Conversar y compartir la propuesta educativa elaborada con la familia y con el alumno: posibilidades de esta oferta, elementos y argumentos a favor y en contra de los diferentes aspectos que configuran la propuesta.
- Compartir entre los profesionales que interactúan con el aprendiz la disponibilidad y el interés para ayudarlo a aprender, así como las expectativas positivas respecto a los aprendizajes/competencias que desarrollar.
- Definir y planificar las condiciones que permitirán atenuar y/o desvanecer los apoyos planificados.
- Proponer, si es el caso, procesos de asesoramiento y/o formación en los profesionales.
- Proponer, si es el caso, procesos de acompañamiento a la familia.
- Documentar narrativamente el trabajo de reflexión y elaboración.

Hay que tener muy presente, en el momento de encarar la elaboración del plan, valorar su viabilidad y sostenibilidad atendiendo a los límites que la realidad del caso impone. En función del tiempo que requiere su despliegue, de su grado de dificultad y de la complejidad que puede generar el número de variables implicadas, hay que valorar si el trabajo continuado y regular puede ser sostenible. En este sentido, es necesario no confundir la globalidad y complejidad de variables y factores implicados en los cambios propuestos con la simultaneidad de su abordaje. No es posible abordarlo todo de manera simultánea.

### **3.4. Implementación de la propuesta**

Figura 15



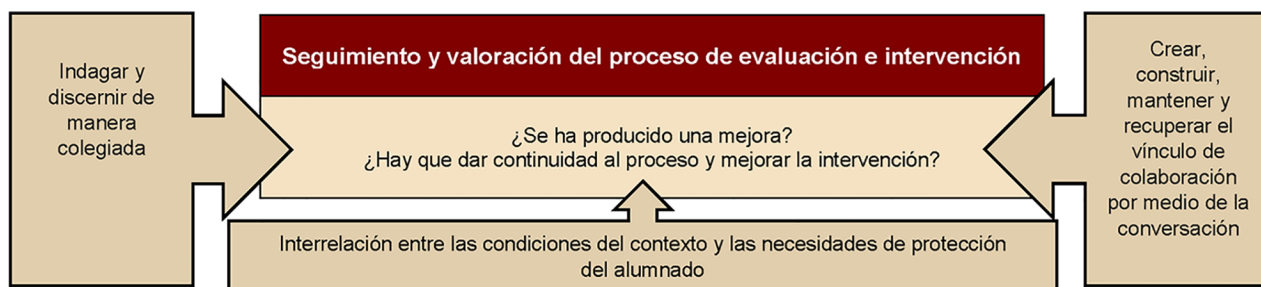
En esta fase de implementación, las decisiones se transforman en actuaciones, lo que implica poner en marcha lo previsto prestando atención a su desarrollo y seguimiento. Se desarrolla el plan de intervención a partir de una propuesta de organización de las actuaciones.

Tabla 4. Algunas actuaciones/decisiones significativas para ejecutar la respuesta diseñada

Articular las actuaciones de los diferentes profesionales	
Sostener la regularidad de los encuentros entre los agentes implicados en la respuesta	
Disponer del tiempo y los espacios necesarios que sostengan la reflexión colegiada	
<b>Ajustar la respuesta a las condiciones cambiantes de la situación y los contextos</b>	
<b>Prestando atención...</b>	<b>En interacción con...</b>
a los efectos de las ayudas y apoyos dispensados al alumno	la percepción del aprendiz respecto a las ayudas y medidas que se le aplica
a la disponibilidad y expectativas de los profesionales	la disponibilidad, las expectativas y los intereses del aprendiz
a las dinámicas de aprendizaje en los grupos en los que participa el aprendiz	el sentimiento de pertenencia y la participación del aprendiz en la dinámica de aprendizaje grupal
Identificar condiciones o aspectos facilitadores para que el desarrollo del plan resulte favorable	
Identificar las actuaciones para ajustar el desarrollo del plan ante la posibilidad de resistencia al cambio o falta de cohesión del equipo profesional en su ejecución	
Documentar narrativamente el trabajo de reflexión y elaboración durante el desarrollo del plan	

### 3.5. Seguimiento y valoración del proceso de evaluación e intervención

Figura 16



La evaluación hace referencia a la valoración y el análisis de las actuaciones realizadas en el proceso de evaluación e intervención. En esta fase se responde a la pregunta «¿qué hemos logrado?». La evaluación es un proceso de reflexión e indagación que nos permite **identificar la distancia entre la «situación de llegada» y la «situación de partida»**, lo que nos permitirá explicar y valorar los efectos de las actuaciones y, si procede, poder realizar los ajustes y las adaptaciones necesarios.

En efecto, es completamente necesario revisar y evaluar tanto el proceso desarrollado como los efectos que se han producido mediante la implementación de las actuaciones acordadas de manera colegiada.

Tenemos que pensar que el plan de actuación diseñado es básicamente una propuesta y lo realmente relevante es la forma en la que acaba concretándose en las aulas como una experiencia compartida entre los alumnos, los docentes y otros profesionales. **Se debe indagar cómo ha sido el proceso responsabilizándonos de las consecuencias**, y esto solo lo podemos hacer poniendo en juego la capacidad de analizar la propia práctica de evaluación e intervención psicopedagógica y educativa. Por ello, la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un vehículo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del aprendiz.

De hecho, el seguimiento y la valoración es algo consustancial a la evaluación. El seguimiento es una fase esencial porque permite regular, repensar y confirmar si las decisiones y actuaciones planificadas se ajustan a la respuesta y las necesidades del alumnado, al mismo tiempo que permite continuar el proceso de evaluación psicopedagógica puesto que se obtienen nuevos datos que pueden llevar a establecer nuevas hipótesis o generar nuevas respuestas que pueden suponer la revisión de las actuaciones curriculares, organizativas y docentes previamente diseñadas.

Se constituye, de esta manera, en el mecanismo regulador de la intervención psicopedagógica que facilita a los profesionales involucrados en el caso la revisión y mejora tanto del proceso educativo del alumno como de la práctica educativa de los docentes.

Conviene proponer indicadores y mecanismos de trabajo para que este seguimiento se pueda realizar. No hemos de olvidar que todo aquello que se planifica no tiene una traducción concreta e inmediata en la práctica y por esta razón es muy importante trabajar de forma regular en el marco del equipo docente responsable de enseñar al grupo de alumnos del que forma parte el alumno.

Las reflexiones que se han realizado en esta tercera dimensión, relacionada con las etapas del proceso de evaluación, se han caracterizado por una aproximación global a los diferentes aspectos clave que definen cada una de las fases estudiadas. En la dimensión que a continuación comenzamos, focalizamos la atención en los factores y las variables que concurren en las dinámicas de cada una de las fases que acabamos de estudiar. De hecho, estamos avanzando en la concreción de **un modelo de evaluación que considera de forma integrada la interacción entre el aprendiz y los contextos en los que aprende y se desarrolla**.

Para avanzar efectivamente en la explicación de esta perspectiva integrada, hay que identificar los factores y las variables que intervienen en la configuración de las condiciones personales y contextuales presentes en las prácticas de evaluación e intervención psicopedagógica que se despliegan en las instituciones educativas.

**Algunas actuaciones/decisiones significativas para concretar el proceso de seguimiento y valoración**

- Valorar el proceso de trabajo seguido en el desarrollo de la propuesta de actuación acordada.
- Revisar los componentes de la fase de evaluación:
  - Indicadores de evaluación (¿qué se evalúa?)
  - Momentos de la evaluación (¿cuándo se evalúa?): inicial, formativa o de proceso, final y de retroalimentación
  - Agentes de la evaluación (¿quién evalúa?)
  - Herramientas de evaluación: cuestionarios, reflexión conjunta (¿cómo se evalúa?)
- Proponer cambios de acuerdo con las dificultades surgidas y/o nuevas situaciones y necesidades detectadas durante el proceso.
- Valorar la continuidad del proceso a partir de procesos de intervención alternativos, si procede, o dar por concluido el proceso.
- Documentar narrativamente el trabajo de reflexión y elaboración durante el seguimiento y la valoración del plan.

## 4. Los contextos de participación: ámbitos y variables

Un principio clave en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica es elaborar un conocimiento colegiado que interrelacione las condiciones del contexto y las necesidades de protección del alumnado. Con el riesgo de ser reiterativos, hemos de insistir en que hay que entender la relación tan estrecha que existe entre los acontecimientos que tienen lugar en los diferentes entornos de vida del alumno y su aprendizaje.

El proceso de evaluación se edifica sobre la interacción entre las características del alumnado y los contextos en los que se desarrolla y aprende, y tiene que permitir la toma de decisiones en relación con el aprendizaje en todos y cada uno de los contextos.

En el apartado anterior hemos tratado las etapas del proceso de evaluación. Es innegable que en cada una de ellas se producen relaciones entre el sujeto y sus contextos de vida. No obstante, no hemos profundizado en todas aquellas variables y dimensiones propias de cada contexto donde la vida del aprendiz tiene lugar. Ahora intentaremos hacer aportaciones más unidas a las variables y dimensiones de los diferentes contextos.

Así pues, en lo que sigue se reflexiona sobre **los diferentes ámbitos, variables e interacciones de los contextos en los que participa el aprendiz que pueden ser útiles para orientar y desplegar el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica**. Nos pueden ayudar a transformar las condiciones de vida del alumnado protegiendo al mismo tiempo su capacidad de aprender y su progreso en el aprendizaje. Si volvemos a hacer mención de la influencia de los entornos en el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes, es

<sup>(9)</sup>La perspectiva contextual e interactiva expuesta no nos tiene que llevar a pensar de ningún modo que lo que planteamos suponga trasladar la responsabilidad de las personas (incluyendo los aprendices) a los factores y procesos socioambientales (Barrón, 1996).

para resaltar la importancia de los contextos en los que el alumno vive, juega y aprende en la génesis de procesos de vulnerabilidad o de protección frente al riesgo de que emerjan dificultades<sup>9</sup>. Sin duda, todos tienen una influencia directa en la práctica educativa y de evaluación.

En este sentido, estos ámbitos y las variables que los configuran se deben tener en cuenta en las diferentes fases o etapas que estructuran y organizan el proceso de evaluación que hemos tratado en los anteriores apartados. Poseen una relación de interdependencia permanente, al tiempo que son sistemas dinámicos que están en constante movimiento hacia el cambio y transformación y/o en el que están siempre presentes fuerzas y tendencias contrapuestas que coexisten en el seno de la institución. Las variables más relevantes de estos ámbitos, así como la interacción entre ellas, pueden incidir de manera favorable o desfavorable en la atención del alumno. Un cambio en cualquiera de estos ámbitos y variables puede producir modificaciones más o menos importantes en los otros. A pesar de que la aproximación que realizamos en cada uno de los ámbitos no es exhaustiva y no se abordan las variables que los configuran con el nivel de detalle que desearíamos, sí que se proporcionan los principales elementos que se deben considerar en el proceso de evaluación. Abordamos a continuación estos cinco ámbitos.

#### 4.1. **Ámbito institucional: proyectos de centro, organización y clima social**

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje susceptibles de análisis, reflexión y evaluación tienen lugar en el contexto de un centro educativo.

Por lo tanto, es importante comprender la interdependencia que existe en la vida de un centro entre los aspectos más generales relacionados con los proyectos del centro y su organización, y los aspectos más concretos que se dan en el ámbito del aula y que son fuertemente relevantes para entender la situación del alumno y responder mejor a sus necesidades. Los acuerdos sobre ciertos aspectos de los proyectos generales y globales de centro inciden sobre los elementos más concretos que configuran las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas.

Así pues, aspectos como el grado de participación del profesorado en las decisiones institucionales, el tipo de estructura y funcionamiento adoptado por el gobierno y la gestión del centro, los recursos humanos, etc., inciden directamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

#### Reflexión

Antes ya nos hemos referido a la enorme complejidad que presentan las situaciones educativas. Es difícil hacer una evaluación que alcance todos los acontecimientos que suceden en un entorno escolar. Esta multiplicidad de factores incide en la imposibilidad material y técnica de identificar, observar y grabar estos factores con precisión. Por otra parte, no todos los factores que intervienen tienen la misma importancia en el momento de entender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un proceso de evaluación no puede alcanzar estas variables en su totalidad y, por lo tanto, es necesario hacer una selección. Nos interesa saber qué factores de entre todos los que se conjugan en el proceso educativo de un alumno son los más relevantes para que puedan construirse un lugar de valor en la escuela. Para saber dónde poner el foco de atención se necesitan instrumentos conceptuales y metodológicos que orienten nuestro trabajo y que nos ayuden a optimizar y mejorar los procesos educativos de los alumnos y de los grupos en los que están insertados. En este sentido, la elección de una u otra variable dependerá de la posición ética y de la perspectiva conceptual de quien opera la selección.

#### Lectura recomendada

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

Sin pretender ser exhaustivos, encontramos en los centros tres grandes dimensiones institucionales que inciden en los procesos de protección y/o vulnerabilidad de la capacidad de aprender:

### 1) La línea pedagógica del centro

Dimensión relacionada con el grado de acuerdo de la comunidad educativa respecto a la filosofía y las líneas pedagógicas del centro: **principios educativos y valores compartidos** en relación con la función social y socializadora de la escuela y sus finalidades, las intenciones educativas incluidas y articuladas entre los diferentes proyectos de centro y que se concretan en las actuaciones y expectativas que los profesionales expresan en las prácticas educativas con el alumnado y las familias.

En un proceso de evaluación es importante saber si los proyectos generales del centro del cual forma parte el aprendiz que es objeto de evaluación ofrecen el marco institucional que puede dar respuesta a las necesidades de protección del alumno o, por el contrario, si están alimentando procesos de vulnerabilidad que intensifican el riesgo de que emerjan dificultades para aprender.

### 2) La estructura organizativa

Dimensión relacionada con las condiciones organizativas y de funcionamiento institucional coherente con los proyectos de centro y al servicio de los intereses comunes. **La organización ha de permitir un funcionamiento flexible y protector mediante la creación de estructuras que hagan posible la convivencia y el aprendizaje.**

- Estructuras de participación desde las cuales los profesionales, el alumnado y las familias puedan hacer oír su voz para que las propuestas educativas tengan en cuenta sus intereses, sus expectativas y sus necesidades de aprendizaje.
- Generar y, sobre todo, mantener y sostener las estructuras organizativas flexibles y dinámicas.
- Promover canales y formas de comunicación públicas entre las diversas estructuras de la organización para que los agentes educativos puedan trabajar, conversar y resolver los conflictos inherentes en una práctica social utilizando las vías comunes socialmente compartidas.
- Un equipo directivo con un proyecto compartido y con el máximo apoyo de los equipos docentes que impulsa y dinamiza procesos de cambio y mejora en el centro.
- Los procesos de toma de decisiones se tienen que diseñar pensando que han de favorecer los acuerdos y la transformación de los conflictos.
- Organización del tiempo y del espacio social y educativo de la institución de manera que se promueva la conversación, los acuerdos, las deliberaciones y el tratamiento del malestar institucional que generan los conflictos.

#### Variables más significativas

- La cohesión y el acuerdo de los diferentes equipos docentes respecto a la manera de articular lo que es común y lo que es singular en el marco del grupo de clase.
- Relacionar y conjugar los diferentes proyectos de centro entre sí (curricular, de convivencia, tutorial, etc.) para ofrecer un marco de referencia que facilite una actuación coherente y compartida del conjunto de los profesionales que intervienen en el centro.



Las variables y los indicadores comentados pueden ayudar a identificar si las diferentes dimensiones del centro contribuyen a generar procesos de protección contextual y personal o, por el contrario, alimentan procesos de vulnerabilidad. Toda aproximación a la dimensión organizativa tiene que considerar la tensión que siempre existe entre lo formal y lo real, entre lo prescrito y la práctica:

### 3) El clima social

**Dimensión relacionada con las relaciones interpersonales que se establecen entre las diferentes personas que forman los centros.** La subjetividad de estas personas se pone en juego en las numerosas situaciones que se dan en la vida escolar de un centro. A menudo ponen en juego más aspectos personales de los que en general piensan, pues los sentimientos que se experimentan en las situaciones de trabajo en la institución están asociados a la historia personal de cada cual y a la particular forma de entender y situarse en el mundo. Estos aspectos influyen enormemente en la manera de encarar las respectivas profesiones y responsabilidades, con lo que determinan el estilo personal de trabajo de cada uno. Por ello, los diferentes intereses, motivaciones y expectativas modulan una amplia diversidad de formas singulares de relacionarse cuando las personas trabajan y conversan. En conjunto, van tejiendo la vida escolar.

#### Variables más significativas

- Los diferentes grados de vinculación de los profesionales a la línea pedagógica y su grado de participación en la estructura organizativa del centro pueden determinar una mayor o menor implicación en los trabajos del centro.
- Los tipos de vínculo que los profesionales construyen en el seno de los equipos de trabajo, así como con los representados de la autoridad. Los componentes de los diferentes grupos y/o comisiones de trabajo poseen distintas maneras de entender y de posicionarse respecto a la necesidad o no de trabajar en equipo.
- Se pueden identificar varias formas de relacionarse cuando trabajan en los centros: vínculos de dependencia, de cooperación, de competencia, de aislamiento, alianzas, coaliciones, individualidades, grupos de influencia y de poder: determinan si el clima social es distendido o el grado de cohesión o fragmentación.

## 4.2. Ámbito del aula y del grupo-clase

Tal y como hemos dicho, en el aula toma forma la influencia de variables y decisiones que tienen su origen en otras instancias institucionales y administrativas, y conviene no olvidar esta incidencia si queremos realizar una aproximación más amplia que se aleje de una visión reduccionista del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. Dicho esto, cabe señalar que **el ámbito del aula y del grupo clase se puede definir como el escenario próximo en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje.** En fun-

#### Reflexión

«A la hora de la verdad, sin embargo, no siempre funciona la estructura formal acordada. A veces esta no coincide con la estructura real que el centro utiliza. Por eso, en el análisis de esta dimensión es importante valorar la distancia entre la estructura formal y la real, y plantearse cuál sería la estructura necesaria para desarrollar convenientemente la integración escolar. La coincidencia de estos dos tipos de estructura es un indicador de un bajo índice de conflicto en la organización y de un cierto grado de bienestar entre sus miembros. En cambio, una distancia grande, las divergencias y las contradicciones señalan posibles tensiones, conflictos e ineficacia» (Echeita, Galán y Rodríguez, 1999, p. 34).

ción del valor protector o de vulnerabilidad de las principales dimensiones y variables constitutivas del aula y del grupo de clase, se producen ambientes de aprendizaje y climas de aula diferentes.

Quizá las dimensiones más significativas estén relacionadas con:

- El estilo de enseñanza del profesor y el estilo de tutoría.
- El equipo de profesores.
- El proceso de instrucción: la manera concreta como se organiza y se estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (material que se utiliza, organización del espacio y del tiempo, tipo de actividades que se trabajan y contenido que las desarrollan, competencias que se quieren lograr, formas de participación, etc.).
- La respuesta personalizada que recibe el alumno en el marco del grupo de clase.

#### 4.2.1. El estilo de enseñanza del profesor y el estilo de tutoría

El **estilo de enseñanza del profesor o profesora** posee una especial relevancia en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica. En efecto, las expectativas, las actitudes en relación con las características personales de los alumnos, la formación y experiencia en la docencia y en la atención del alumnado que puede presentar dificultades, la confianza en sí mismo y en los otros, la capacidad para trabajar en equipo, su sentimiento de pertenencia a la institución, la vinculación a los proyectos del centro y de su nivel o ciclo, etc., son, en conjunto, las variables que influyen directamente en el modo de relacionarse el profesorado con el alumnado. Del mismo modo, se puede hablar de un **estilo de tutoría**.

La idea de que el tutor sea un puente entre las dificultades y las expectativas, entre la realidad interna y las exigencias del exterior, le otorga una función de mediación entre el alumno y el grupo, entre el alumno y otros profesores o profesionales, lo que resulta fundamental, pues acompañar es intervenir entre la institución, los profesionales, los alumnos, las familias y las personas que tienen fuertes dificultades para insertarse en los procesos y las situaciones de aprendizaje.

El tutor puede convertirse en **una figura central de la confianza** en este proceso convirtiéndose en un apoyo crucial para impulsar el proyecto personal del alumno. Ayudando a que sea el propio alumno quien se marque el sentido de este proyecto y apoyándolo y acompañándolo **para que pueda elaborar**

**una trayectoria vital que lo haga posible**, ayudándolo a afrontar los sentimientos de fracaso e imposibilidad. Ayudando a que él mismo se pueda explicar sus dificultades y a que encuentre las fórmulas para poder transformarlas.

#### 4.2.2. El equipo de profesores

Los equipos son y funcionan de distintas maneras en función de las personas que los forman. El estilo de enseñanza de cada profesional mantiene una relación de interdependencia con los estilos del conjunto de los profesionales del equipo docente del que forma parte. Obviamente, existen también procesos de protección y/o vulnerabilidad vinculados al trabajo en equipo, ya que es en el seno del equipo donde se tiene que fundamentar la práctica pedagógica personal de cada uno de los profesores cuando desarrolla su función docente en el aula. Por ello, los vínculos que se construyen entre las personas (relaciones interpersonales) modulan el clima de trabajo interprofesional y tienen mucho que ver con la estabilidad del propio equipo docente. **La falta de estabilidad de un equipo** se corresponde con la falta de estabilidad y continuidad en las modalidades de atención que requieren los alumnos.

Las relaciones y los intercambios entre los profesores (y otros profesionales) se tienen que poder vertebrar en torno a **un trabajo en común (mancomunado) que se despliegue sobre la base de una confianza mutua.**

Es paradójico aspirar a promover en los alumnos el sentimiento de pertenencia (convivencia) a la institución cuando los adultos que tienen la responsabilidad de impulsar este vínculo en los alumnos están en soledad y entre ellos hay fuertes dificultades para cooperar y establecer un vínculo de confianza.

Tiene todo el sentido promover procesos de conversación y trabajo que transformen las **dinámicas conflictivas entre los componentes del equipo docente** –cuando se identifican– porque dificultan enormemente el abordaje compartido de la problemática de aprendizaje de un alumno en el marco del grupo de la clase. Es sumamente difícil decidir y poner en práctica una estructura y un funcionamiento ajustados para promover procesos de protección (situaciones de enseñanza adaptativa) para los alumnos si un número mínimo de profesionales del equipo no comparte las finalidades y los objetivos que han de orientar el proceso educativo de estos chicos. Es necesario, no obstante, tener presente que la responsabilidad de responder al alumnado no depende de que sea asumida por otros como condición para ejercerla uno mismo. No se trata de que todo el mundo esté de acuerdo para poder implementar una respuesta. **Se trata más bien de poder encontrar a profesionales con los que**

compartir algunos ideales o respuestas y con los que poder asociarse para emprender actuaciones que pueden ser opuestas a las de otros profesionales con los que también compartimos el espacio de trabajo.

### 4.2.3. El proceso de instrucción

Centramos ahora la atención en algunos de los factores y procesos directamente implicados en la creación de ambientes de aprendizaje más relacionados con componentes básicos del currículo. A continuación se presenta una tabla que resume y contrasta las principales variables que influyen en el ambiente de aprendizaje desde la dialéctica vulnerabilidad-protección.

Tabla 5. Variables que influyen en el ambiente de aprendizaje

<b>Variables curriculares que pueden promover vulnerabilidad intensificando el riesgo de que emerjan las dificultades de aprendizaje. Situaciones más proclives a generar entre los diferentes agentes educativos: inseguridad/soledad/desconfianza/rechazo</b>	<b>Variables curriculares que pueden promover protección atenuando el riesgo de que emerjan las dificultades de aprendizaje. Situaciones más proclives a generar entre los diferentes agentes educativos: seguridad/vinculación/confianza/consentimiento</b>
<p>En estas circunstancias es difícil ayudar a los alumnos a sentir como algo suyo el programa pedagógico, pues los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigen que se aprendan cosas a las que los alumnos no le atribuyen sentido: se trata de <b>una propuesta de instrucción que no tiene presente el contexto.</b></li> <li>• Establecen condiciones rígidas de aprendizaje que los alumnos tienen que asumir para sentirse aceptados: <b>los profesores muestran de manera implícita su «no aceptación» hacia algunos de sus alumnos.</b></li> <li>• Ejercen un control excesivo sobre los alumnos y no ofrecen un entorno en el que estos puedan ser independientes y autónomos: <b>no se enseña la responsabilidad proporcionando oportunidades reales para tomar decisiones.</b></li> <li>• Utilizan procedimientos disciplinarios que fijan el mal comportamiento: <b>se busca la sumisión del alumnado.</b></li> <li>• Establecen un sistema de calificación que no permite el éxito en la mayoría de los alumnos, lo que <b>erosiona el concepto que algunos alumnos tienen de sí mismos.</b></li> </ul>	<p>En estas circunstancias, se ayuda a los alumnos a sentir como algo suyo el programa pedagógico, pues los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen en cuenta las necesidades de sus alumnos y su contexto biográfico dentro del programa pedagógico: <b>el alumnado satisface sus necesidades personales de manera legítima.</b></li> <li>• Implican a los alumnos en la configuración del programa de estudios: <b>el aprendizaje será más trascendente para el alumnado si es consultado.</b></li> <li>• Implican a los alumnos en la definición del papel del profesor: <b>tratar el rol del profesor aportando ideas –razonables que puedan ser escuchadas y satisfechas– define al mismo tiempo el rol del alumno.</b></li> <li>• Potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento independiente en los alumnos: <b>el aprendizaje es activo.</b></li> <li>• Implican a los alumnos en la definición de normas y expectativas: <b>los alumnos aceptarán mejor las normas que han ayudado a crear que las que son impuestas.</b></li> <li>• Ayudan a los alumnos a evaluar su propio trabajo: <b>propicia la responsabilidad sobre el propio esfuerzo y rendimiento.</b></li> </ul>

Fuente: reelaborado y ampliado a partir de C. H. Edwards, 2006, pp. 10-15.

### 4.2.4. La respuesta personalizada

Es deseable que los equipos docentes y los claustros puedan cooperar en metodologías que permitan compartir, cada vez más y con más profesionales, una práctica pedagógica que conjugue el respeto a las características de los alumnos con el aprendizaje de los contenidos comunes al conjunto de los alumnos. Las diferentes metodologías y actuaciones educativas deben tender a reducir o neutralizar los factores de vulnerabilidad que pueden promover el comportamiento no regulado del alumno y, al mismo tiempo, optimizar y potenciar los factores de protección que promueven la implicación en el aprendizaje y la regulación del comportamiento.

A continuación, se organizan las aportaciones de este apartado en torno a tres variables metodológicas y organizativas:

- la flexibilización del ambiente de aprendizaje,
- la atención del alumno y su interés por la tarea y
- su participación en decisiones relacionadas con su proceso de aprendizaje.

Trataremos cada uno de estos aspectos a continuación.

## 1) Flexibilizar

Los sistemas muy homogéneos y poco flexibles no pueden atender con tacto las demandas y necesidades que plantean algunos alumnos. Conviene, pues, flexibilizar la metodología empleada diseñando y desarrollando un ambiente de la clase regular y estable de modo que el entorno de aprendizaje sea previsible para el alumnado:

**a) Causar el interés de los alumnos a partir de sus propuestas, ampliando sus intereses, incidiendo en el esfuerzo y el proceso y no solamente en los resultados.** Plantear tareas que puedan ser planificadas y desarrolladas por los propios alumnos, ofreciendo la posibilidad de participar en el proceso de selección de las actividades que realizar de manera que se hagan responsables de su aprendizaje.

**b) Diversificar las formas de organización y agrupamiento del alumnado.** Combinar agrupamientos heterogéneos con otros de carácter más homogéneo. Flexibilizar y combinar la metodología empleada en clase: articular una metodología de trabajo individual con trabajo en grupo, articular diferentes recorridos de acuerdo con las diferentes maneras de vincularse con la oferta educativa, etc.:

- Organizando y estructurando la clase a partir de un clima relacional seguro donde las expectativas sobre el alumnado sean explícitas y los límites sobre lo que se puede hacer y lo que no sean claros.
- Organizando la clase/aula de manera que se faciliten actividades individuales diferenciadas de las del grupo de clase.
- Proponiendo espacios personales donde el alumno pueda realizar la misma actividad pero aislado de la mirada de los otros compañeros (que en algunos casos experimentan como una provocación y/o humillación y/o un prejuicio hacia ellos).
- Articulando espacios y actividades alternativas (a la propuesta general del aula) y alternantes (con la propuesta general).
- Organizando los horarios de modo que se procure que las asignaturas que académicamente exigen más esfuerzo y complejidad se realicen en las primeras franjas horarias de la mañana.

- Estableciendo pausas de transición entre las diferentes clases.
- Estableciendo procesos de acogida a la entrada en el centro por la mañana y procesos de desvinculación a la salida.

c) **Potenciar el uso de metodologías que impulsen estructuras de trabajo cooperativo en el aula facilitando la colaboración y el respeto a las diferencias** y, en consecuencia, que contribuyan a mejorar el clima relacional de la clase y a restaurar el vínculo con los alumnos y entre los alumnos.

d) **Diversificar las formas de organizar y estructurar los usos del espacio y del tiempo.** Distribuir los espacios y los tiempos de manera que se faciliten la diversidad de secuencias de aprendizaje y recorridos personalizados de acuerdo con las características de cada caso.

e) **Diversificar las formas de organizar y estructurar los usos de los recursos materiales de manera que con recursos diferentes se puedan desarrollar los mismos contenidos.** No excluir la posibilidad de introducir recursos diferenciados para trabajar, asimismo, actividades diferenciadas del resto de los compañeros.

## 2) La atención y el interés del alumno

La atención es una variable que se debe considerar en cualquier propuesta metodológica. Existe un acuerdo generalizado sobre la idea de que saber orientar la atención hacia el aprendizaje es un aspecto clave para avanzar en la escolaridad. Los alumnos pueden aprender a centrar la atención en un objeto o situación, mantenerla en el tiempo y más tarde retirarla para volver a depositarla en este mismo objeto o actividad si la situación de aprendizaje lo requiere. **Atender en clase es una actividad mental que requiere esfuerzo.**

Pero esta actividad mental requiere ciertas condiciones personales y sociales para ponerla en marcha y mantenerla en el tiempo, sobre todo en el caso del alumnado que presenta dificultades para regular el comportamiento.

Regular la atención es para muchos alumnos una tarea difícil, sobre todo cuando sus «experiencias de atención» los han llevado con el tiempo a «dejar de prestar atención»: el esfuerzo realizado no les ha permitido entender las explicaciones del profesor, ni las tareas educativas y, en consecuencia, no llegan a comprender el contenido de aprendizaje. Experimentar de manera continuada el error y la incompreensión acaba por agotar. El cansancio mental lo llevará a la conclusión de que atender no les ha permitido aprender y renunciarán a sostener el esfuerzo que exige prestar atención. Se tiene que clarificar, no

obstante, que la cuestión fundamental no es un problema de atención en sí mismo. Las dificultades de atención no están separadas de otros aspectos del funcionamiento mental del alumno.

Conviene resaltar que **la falta de atención del alumno está muy relacionada con su falta de interés por la tarea (que exige atención) y, por lo tanto, con la falta de sentido** que posee para el alumno la propuesta de trabajo que se le pide. En efecto, la capacidad del chico para depositar su atención y sostenerla al servicio de una actividad también tiene que ver con su interés por hacerla. En estos alumnos encontramos que más que prestar atención en los objetos y las situaciones que desde la escuela se le proponen como interesantes, son los objetos y las situaciones que estos chicos sienten como interesantes los que atrapan su atención.

Cuando la atención se encuentra atrapada, es mucho más difícil hacer el esfuerzo de prestar atención y, por lo tanto, orientar las operaciones mentales hacia la actividad educativa (Marina, 2011, pp. 123-124). A menudo se constata que muchos alumnos que tienen dificultades para orientar la atención y concentrarse son capaces de prestar y sostener la atención cuando encuentran un tema que los absorbe o una tarea que les interesa y que se sienten motivados a realizar.

Tabla 6. Recursos para observar la atención del alumno

<b>Dificultades en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje</b>	<b>Proporcionar ambientes estructurados de aprendizaje donde el reto de aprender tenga sentido y sea abordable para el alumno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades para orientar la atención y concentrarse en la tarea. Dificultades en percibir y seleccionar la información relevante para realizar la tarea. A menudo le es difícil iniciar la tarea.</li> <li>• Dificultades en activar y recuperar los conocimientos que se tienen y que son pertinentes a la situación de aprendizaje. Es difícil seleccionar la información adecuada para afrontar el aprendizaje.</li> <li>• Dificultades para cambiar el curso del pensamiento y ajustarlo a las características de las tareas. A menudo aplica estrategias de ensayo y error para afrontar las actividades.</li> <li>• Dificultades en coordinar los esquemas de conocimiento organizados en la memoria y anticipar los acontecimientos.</li> <li>• Dificultades en contener y procesar los pensamientos y sentimientos que obstaculizan la realización de la tarea. A menudo no se puede inhibir la respuesta impulsiva.</li> <li>• Dificultades para construir conocimientos sobre los propios procesos mentales.</li> <li>• Se activan y se aplican formas de respuesta fijas y estereotipadas con respecto a las situaciones educativas.</li> <li>• Se automatizan de manera rígida las respuestas y se aplican mecánicamente para encontrar en las situaciones de aprendizaje los indicios para atribuir sentido y defenderse de la confusión.</li> <li>• La recurrencia en la aplicación de los conocimientos construidos permite evitar la desorganización frente la tarea pero no se ajusta a la demanda o consigna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer objetivos o metas comunes, compartir las expectativas de lograrlas y definir junto con el alumno el coste (en tiempo y esfuerzo) que implica lograr estas metas.</li> <li>• Estructurar el comienzo de la clase, su desarrollo y el final, de manera que sea orientador y previsible para el alumnado.</li> <li>• Presentar la información relevante para afrontar la tarea y descartar otras informaciones que no sean significativas, de modo que se simplifique la información que se debe tener presente para realizar la tarea.</li> <li>• Procurar que la información presentada no esté muy alejada de los conocimientos previos del alumnado y de su experiencia: conexión de los contenidos con la vida de los alumnos.</li> <li>• Ayudar a comprender las instrucciones y desarrollar la tarea estructurando en actividades más cortas la actividad general.</li> <li>• Generar experiencias positivas de aprendizaje (éxito) que provoquen la confianza y satisfacción del alumno y justifiquen el esfuerzo realizado.</li> <li>• Organizar la secuencia de pasos para realizar la tarea y/o actividad.</li> <li>• Facilitar información al alumnado respecto a cómo está realizando la tarea.</li> <li>• Introducir descansos estableciendo pausas de transición entre las diferentes tareas dentro de una misma clase.</li> <li>• Disponer de un tiempo regular para trabajar junto con el alumno la organización del material, carpetas, agenda, etc.</li> <li>• Introducir objetos y recursos didácticos que ayuden a centrar la atención y mantenerla: el uso del ordenador y de otras tecnologías de la información.</li> </ul>

Esta tabla es una aproximación a los diferentes aspectos implicados en el aprendizaje que pueden ser considerados de interés para entender y atender las dificultades que ponen en juego los alumnos en las situaciones educativas. Es importante no interpretar las estrategias para diseñar ambientes estructurados como una propuesta ideal que se deba aplicar a todo el alumnado, pues hay que considerar tanto las singularidades de los diferentes alumnos en el momento de aprender como el consentimiento de cada uno de estos alumnos a la propuesta de ambientes estructurados. Tampoco se trata de una propuesta que plantee «la forma correcta y única» de captar, procesar, elaborar y comunicar la información. Es más bien un conjunto de recursos que pueden ayudar a pensar al profesorado en cómo organizar una respuesta educativa que, para que sea realmente efectiva, tiene que contar con la participación e implicación del alumno.

### 3) Metodología y participación

Es necesario aclarar un posible malentendido respecto a la forma de entender las metodologías participativas. En ningún caso se ha querido transmitir la idea de que buscar la participación y la influencia del alumno en su proceso educativo comporte una decisión unilateral del alumno sobre las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en detrimento del proyecto educativo que vertebra la escuela como institución social.

**La distinción entre modalidades y finalidades** es importante en esta cuestión (Meirieu, 2004, p. 24). Los argumentos que se han introducido en los anteriores apartados están más relacionados con las formas que puede tomar la organización de la actividad educativa en la escuela. Las modalidades tienen que ver con las formas que puede adoptar el agrupamiento de los alumnos, las maneras de interactuar con ellos, cómo estructurar los contenidos, cómo diseñar las situaciones educativas, etc. **Mientras las finalidades educativas precisan de cierta estabilidad en el tiempo para concretarse, las modalidades pueden ser más cambiantes**, y es bueno que así sea porque pueden ayudar a transformar la escuela para contribuir a un mejor despliegue de las finalidades.

En este sentido, **promover la participación del alumnado partiendo de sus intereses es una modalidad de organización del proceso educativo** para adecuar la demanda educativa a las características y condiciones que precisan los alumnos para elaborar un vínculo y aprender. Pero conviene interpretar adecuadamente qué se quiere decir cuando se propone que el alumno participe en el programa educativo a partir de sus intereses.

No se trata de que el alumno «haga lo que quiera».



Considerar la voz de los alumnos en el marco de un trabajo por proyectos, por talleres, por centros de interés, etc., no quiere decir en ningún caso que todo lo que proponga el niño será objeto de trabajo educativo de manera mecánica y automatizada, sino solo lo que sea significativo tanto desde el punto de vista de su momento personal como desde la perspectiva de lo que mejor convenga trabajar para hacerlo progresar en el aprendizaje escolar.

Esto da pie a introducir una segunda distinción que facilita avanzar algo más en esta reflexión.

Nuevamente, Meirieu (2010, p. 65; 2009, p. 64) arroja luz sobre este tema. Este autor, siguiendo la enseñanza de Decroly y su propuesta de una educación por centros de interés, vuelve a insistir en el hecho de que «lo que interesa» al niño no siempre es «en su interés» y viceversa. Dicho de otro forma: hay que diferenciar entre «lo que más importa» y «lo que más interesa». Depende de cómo se piense se puede dar un conflicto entre intereses. Pero Meirieu (rememorando a Decroly) no recuerda estas distinciones para establecer una contradicción insalvable entre «intereses». Al contrario, señala que es posible, al tiempo que complejo, diseñar situaciones que permitan relacionar los intereses personales del alumno con los intereses educativos del profesor.

**De lo que se trata es de interesar al alumno a partir de sus intereses.** Es decir, partir de lo que le interesa para llegar poco a poco a lo que es de su interés. Solo se puede hacer este recorrido si el adulto no se queda atrapado en el punto de partida, si se evita que el alumno quede anclado y cerrado en sus intereses. Este es un aspecto crucial. Entendiendo de este modo la participación en el proceso de aprendizaje escolar se producirá como resultado de un trayecto que tiene como punto de partida su interés y como punto de llegada los aprendizajes escolares.

El enfoque curricular en este planteamiento promueve el buscar y diseñar los recursos y las metodologías orientados por una alerta y una escucha atenta esperando y animando a que el alumnado haga propuestas.

Se trata de que los profesores propongan e inventen entornos que otorguen significación a las producciones y propuestas de los chicos y encuentren las maneras de insertarlas en el currículo.

### 4.3. **Ámbito de la familia**

Compartir con los padres el tipo de relaciones que tejen con sus hijos, cómo los representan, qué expectativas y anhelos depositan en ellos, cómo afrontan su situación escolar, las expectativas y los vínculos que han establecido con la escuela, nos abre un camino para indagar junto con ellos cuáles son los aspectos que pueden estar influyendo en la emergencia, la evolución y el mantenimiento de las adversidades escolares que experimentan sus hijos (procesos de vulnerabilidad) y, sobre todo, averiguar cómo es posible incidir en el progreso del hijo (procesos de protección), ayudándolo a regular (de manera interna e interpersonal) el aprendizaje y la convivencia en la escuela. A veces nos podemos encontrar con varias configuraciones familiares generadoras de vulnerabilidades en el proceso de crianza de los niños y jóvenes, pero en otras ocasiones nos podemos encontrar con padres que, en el marco de estas mismas configuraciones familiares, abren nuevas oportunidades de desarrollo para sus hijos promoviendo experiencias de afecto, protección y de sensibilidad hacia su malestar que han posibilitado su desarrollo y estabilidad emocional. De hecho, en cualquier modelo familiar coexisten factores protectores y factores de vulnerabilidad para los hijos. La cuestión central es cómo se orientan los padres en esta dinámica de posibilidades y debilidades para no obstaculizar el desarrollo de sus hijos. En el ámbito de la familia<sup>10</sup> se pueden identificar tres dimensiones significativas que inciden en los procesos de protección de la capacidad de aprender:

<sup>(10)</sup>Se trata de ayudar y acompañar a los padres sin que esto suponga suplir las funciones educativas propias de la familia. El trabajo con los padres apunta al vínculo padre-hijo y al vínculo padre-escuela-alumno, no a las problemáticas subjetivas de cada uno de los padres. Cómo están con sus hijos y no cómo son ellos.

#### 1) **La práctica educativa con los hijos**

En esta dimensión **la clave está en poder captar la capacidad que poseen los padres –en cualquier modelo de familia– para educar a sus hijos y si esta capacidad la desarrollan mostrando sensibilidad por las características de sus hijos**. Poder reflexionar sobre esta capacidad del estilo educativo parental permite comprender la incidencia de este estilo en la relación con los hijos y en su forma de interpretar y de reaccionar ante los comportamientos de su hijo<sup>11</sup>. Cada familia tiene que poder buscar y construir su propia respuesta. El acento se tiene que poner en identificar si las funciones parentales de cuidado y supervivencia, protección, ayuda y afecto las ponen en práctica o no los padres y, en consecuencia, prestar atención a las vivencias y sentimientos que genera este funcionamiento en los miembros de la familia.

<sup>(11)</sup>La diana es cómo se despliega la función parental y las relaciones que se producen entre los miembros de la familia y no la forma o composición familiar.

#### 2) **Las actitudes de los padres hacia las dificultades de su hijo o hija**

Indagar sobre la representación que tienen los padres de la situación escolar del hijo y sobre las dificultades que muestra resulta esencial en el proceso de evaluación. Hay que averiguar si comprenden que las experiencias de dificultad generan malestar en su hijo. Saber qué les pasa a ellos ante las dificultades y los sentimientos de malestar que su hijo expresa. Es importante poder ayudar a pensar y expresar el lugar que ocupa su hijo en sus expectativas como padres.

Ajustar los ideales. Posibilitar la renuncia de todo aquello que desean pero que su hijo no puede ofrecer y poder elaborar nuevas ilusiones que otorguen un lugar digno a su hijo. **Un objetivo de la intervención es ayudar a entender que una dificultad no es inherente o específica a la condición personal de su hijo, sino que es efecto y expresión de sus dificultades de relación con el entorno.** Se trata de averiguar también si los padres necesitan apoyo para encontrar maneras de convertirse en mejores interlocutores para su hijo.

### 3) La actitud y las expectativas hacia el profesorado y el centro escolar

Es importante construir una visión compartida con la escuela sobre el proyecto educativo de su hijo. **Las relaciones de confianza familia-centro favorecen tanto el aprendizaje de los alumnos como el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa.** Las creencias, ideas y concepciones educativas de las familias, por un lado, y las ideas y expectativas de las familias, por otro, son la forja en la cual se pueden favorecer (protección) y/u obstaculizar (vulnerabilidad) las relaciones de colaboración y confianza. Las expectativas las predisponen a la forma de relacionarse y de actuar con su hijo y con los profesionales que lo atienden.

Orientar el proceso de evaluación –y el apoyo que podemos dispensar a las familias– a partir de estas tres dimensiones puede promover condiciones favorables para que los padres puedan, con el tiempo, elaborar un saber y un saber hacer que les permita orientarse en la relación con sus hijos evitando el desbordamiento y la ansiedad que les puede provocar la situación de tener un hijo o hija con dificultades y construir otra representación de su hijo. Podemos ofrecer una manera diferente de ver y pensar que les permita otorgar confianza y brindar apoyo y seguridad. Una manera diferente de ver y pensar que les permita reorganizar sus representaciones, construir nuevas y valiosas expectativas que puedan transmitir en las formas de tratar a sus hijos.



## Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

