

Introducció a l'assignatura *Assessorament curricular*

Sabina Redondo Fernández
Teresa Guasch Pascual

PID_00155529



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. L'assignatura en el marc del màster	9
2. El concepte de competència	11
3. El currículum com a eina d'inclusió	14
4. Relació de les lectures de treball	20
Bibliografia	21

Introducció

Ens plau començar aquest primer mòdul de l'assignatura amb un missatge de benvinguda a tots els estudiants que estareu gairebé a punt d'iniciar-vos en la pràctica de la professió psicopedagògica en finalitzar aquest màster. Haureu sentit parlar de l'exercici de la pràctica i fins i tot potser alguns de vosaltres ja l'heu exercit interinament, així que ja sabreu que no és una professió qualsevol i que tampoc no és fàcil, però que a la llarga dóna grans satisfaccions personals perquè cada dia us adoneu del poc que sabeu i del llarg camí que teniu per endavant per a aprendre. Només això ja és un repte permanent.

Amb aquesta assignatura l'estudiant ha d'assolir les competències següents:

- Planificar, desenvolupar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge potenciant processos educatius que facilitin l'adquisició de les competències pròpies dels respectius ensenyaments, atenent al nivell i formació previs dels estudiants, i també l'orientació dels mateixos, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
- Concretar el currículum que s'implanti en un centre docent participant en la planificació col·lectiva del mateix; desenvolupar i aplicar metodologies didàctiques tant grupals com personalitzades, adaptades a la diversitat dels estudiants.
- Dissenyar i desenvolupar espais d'aprenentatge amb especial atenció a l'equitat, l'educació emocional i en valors, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, la formació ciutadana i el respecte dels drets humans que facilitin la vida en societat, la presa de decisions i la construcció d'un futur sostenible.
- Identificar els problemes relatius als processos d'ensenyament i aprenentatge i als processos d'avaluació i plantejar alternatives i solucions.
- Conèixer el potencial educatiu de les TIC i utilitzar-les com a eines al servei de la innovació i la millora educativa, integrant-les en els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Conèixer els desenvolupaments teoricopràctics de l'ensenyament i l'aprenentatge de les matèries corresponents.
- Transformar els currículums en programes d'activitats i de treball.

Amb la idea d'emmarcar els continguts dels diferents mòduls, aquesta introducció de l'assignatura s'estructura en tres apartats:

- L'assignatura en el marc del màster
- El concepte de competència
- El currículum com a eina d'inclusió

Paral·lelament, dos eixos transversals es troben desenvolupats al llarg dels altres quatre mòduls que conformen l'assignatura:

- El paper de l'orientador/assessor. La intervenció psicopedagògica té una dimensió transversal.
- L'avaluació que també forma part d'una dimensió transversal en la manera com es presenta l'assignatura.

Al llarg d'aquestes pàgines ens referirem a assessors, psicopedagogs i orientadors, indistintament.

Terminologia

Amb la denominació general ens volem referir també a assessores, psicopedagogues i orientadores. Pensem que són termes intercanviables, però millor assessors i psicopedagogs per als col·legues i orientadors per als alumnes.

Objectius

Amb l'estudi d'aquest mòdul, de les lectures que s'hi acompanyen i amb la realització de les activitats que proposarem a l'aula virtual, l'estudiant ha d'arribar a assolir els objectius següents:

- 1.** Ubicar l'assignatura en el conjunt del màster de formació del professorat d'educació secundària, batxillerat i formació professional.
- 2.** Activar coneixements previs entorn del concepte de competència.
- 3.** Activar coneixements previs entorn del concepte d'escola inclusiva.
- 4.** Situar la professió del psicopedagog/orientador en l'àmbit de la pràctica. Assessorament intern al centre i extern. Equips de treball multidisciplinaris.

1. L'assignatura en el marc del màster

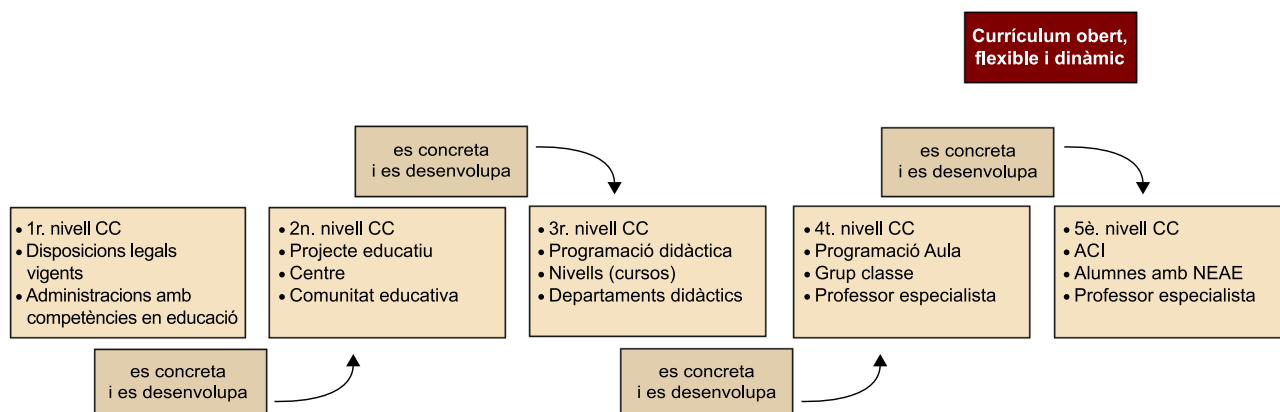
L'assignatura se centra en l'assessorament curricular, però també guarda una estreta relació amb altres assignatures del màster i convé tenir-ho present a l'hora d'enfocar els continguts:

- **Principis i models d'intervenció psicopedagògica**

Aquesta assignatura considera la intervenció i l'assessorament psicopedagògic, amb models, àmbits i competències de l'assessor, continguts que són, com dèiem en l'apartat anterior, transversals en aquesta assignatura, per la qual cosa convindrà tenir ben presents les lectures fetes, especialment el capítol 10 " El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas") de J. Onrubia.

- **Assessorament psicopedagògic mitjançant projectes educatius de centre**

Aquesta assignatura considera l'elaboració del projecte educatiu de centre (PEC) i, d'acord amb la nova normativa, el segon nivell de concreció del currículum (el projecte curricular de centre s'hi inclou per a donar coherència a les decisions sobre el model educatiu pel qual opta el centre). Convé, doncs, partir del marc que s'hi ha descrit per a seguir el fil en el mòdul 4 i 5 d'aquesta assignatura. Ho veurem més clar amb aquesta imatge:



Nivells de concreció curricular. Font: Juan José Caballero Muñoz.

Així doncs, aquesta assignatura comença en el segon nivell de concreció i acaba en el quart. El cinquè nivell, l'abordarem en l'assignatura *La intervenció psicopedagògica per a una educació inclusiva*.

L'assignatura *Assessorament curricular* s'articula en cinc mòduls, incloent-hi aquesta introducció. Cada mòdul està estructurat en una breu presentació de la temàtica que tractarem, els objectius, els continguts, i una selecció de lectu-

res que conformen componen el material de treball. L'enfocament metodològic sobre com abordar les lectures, el detallarem per mitjà del pla docent de l'assignatura i les orientacions que es facilitin per mitjà de l'aula virtual.

En el segon mòdul abordarem el tema de l'ensenyament-aprenentatge de les competències i la seva avaluació.

En el tercer mòdul s'aprofundeix en les competències transversals, aquelles que s'haurien de recollir de manera horitzontal en les programacions: tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació (TAC), estratègies d'aprenentatge, continguts d'interès per als joves i adolescents; salut, pau, democràcia, convivència i aquelles matèries opcionals que formen part de les nostra especialitat: habilitats socials, mediació, orientació acadèmica i professional, etc.

Finalment, els mòduls quart i cinquè se centren en el procediment de programmar per competències, fent èmfasi en el procés d'intervenció psicopedagògica.

2. El concepte de competència

Ja fa uns quants anys que sentim parlar del terme competència, però especialment en els dos darrers anys s'ha introduït en el camp educatiu amb força, després de la publicació del Decret que desenvolupa el nou currículum de l'educació primària i secundària.

Decret de l'Educació primària i secundària

Podeu consultar el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO) a:

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/decret_eso.pdf.

L'ordenació curricular esmentada integra el concepte de competències bàsiques dins els components del currículum i fixa que l'adquisició de les competències per part de l'alumnat és el referent bàsic de l'acció educativa de cada equip docent de l'etapa.

Neix aquest concepte en l'àmbit empresarial i de la formació professional i és un enfocament predominant a molts països, no només europeus, sinó també de l'Amèrica Llatina, que com nosaltres, estan a voltes amb el concepte per a portar-lo a la pràctica educativa.

Ja l'any 2007 comentava C. Coll en l'article "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", que si bé hi ha ingredients en el fenomen que ens podria portar a pensar que estem davant d'una nova **moda educativa**, anant al fons de la qüestió trobem que conté elements interessants que ens permet plantejar-nos noves formes d'afrontar i buscar solucions a un bon nombre de problemes i dificultats de la pràctica educativa, sense que puguem afirmar que és la panacea de tot.

Seguint Coll, podem destacar d'entre les seves potencialitats, la utilitat per a concretar les intencions educatives en el currículum, per l'interès que desparthen els matisos que introdueix en la seva manera d'entendre els aprenentatges:

- Ser competent en un àmbit o activitat significa ser capaç d'utilitzar coneixements i estratègies rellevants per a solucionar problemes.
- La importància de la funcionalitat de l'aprenentatge es continua destacant com un dels trets distintius de l'aprenentatge significatiu. Però aquesta vegada el que es pretén és introduir aquesta funcionalitat en l'educació escolar, i això sí que constitueix una fita rellevant.

- Implica la necessària integració de les diferents disciplines de manera transversal en el currículum, descrites en forma de competències.
- Les competències no poden deslligar-se dels contextos en què s'assoleixen i es posen en pràctica. Ja no es tracta solament de transferir allò que s'ha après a altres situacions, sinó també a altres contextos.
- Responen a la capacitat per continuar aprenent al llarg de tota la vida ja que permeten desenvolupar les capacitats metacognitives que fan possible un aprenentatge autònom i autodirigit.

Si bé són molt clars els avenços que comporta la incorporació al currículum del concepte competència, C. Coll ens parla també de riscos i perills:

- Prescindir dels continguts per a organitzar el currículum. És un dels seus ingredients fonamentals sense els quals el concepte de competència perd valor, ja que no podríem parlar d'interdisciplinarietat.
- Usar de manera descontextualitzada les competències ens podria portar a educar l'alumnat sense el referent de la seva realitat social i cultural més immediata, de la qual forma part.
- Donar per vàlides sense més les competències sense reflexionar prèviament sobre la rellevància cultural dels aprenentatges i la funció social de l'educació escolar.
- Prescindir de fer una definició precisa dels criteris d'avaluació i relacionar-los amb els objectius d'aprenentatge definits en forma de competències.

En definitiva, el procés de reflexió és clau, no ens el podem estalviar, d'altra manera no començaríem el camí d'un procés coherent. Si no fos així, el currículum de centre corre el perill de convertir-se en paper mullat i romandre al calaix, i les programacions d'aula serien una col·lecció d'unitats didàctiques sense seqüenciació entre elles. Com a assessors, participar i col·laborar forma part d'una de les nostres missions.

Quant al concepte de competència, en trobarem moltes i variades definicions. Aquí destaquem la de l'OCDE¹, ja que conté els ingredients que destaca C. Coll en el seu article:

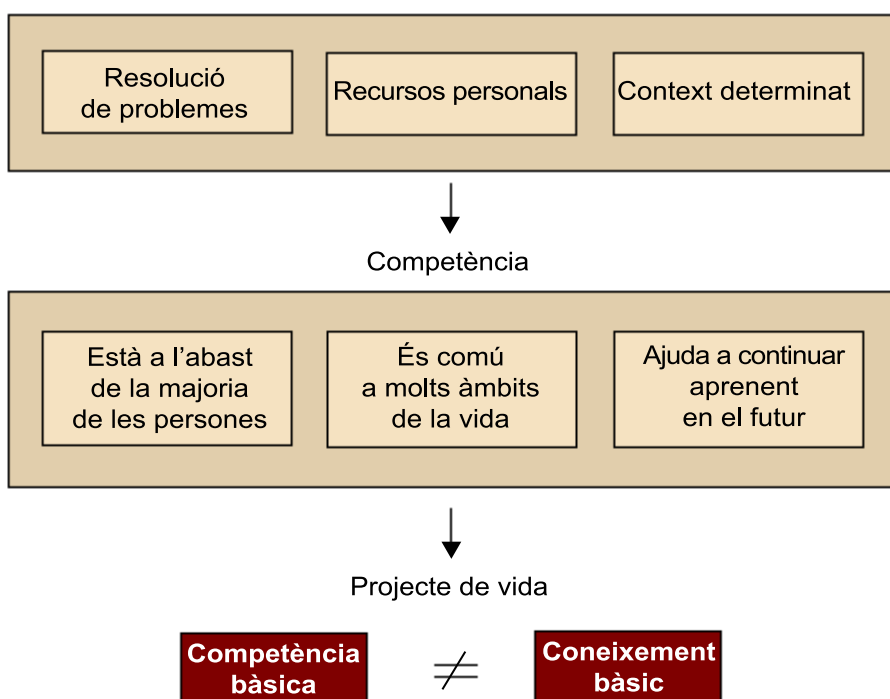
⁽¹⁾Projecte DeSeCo, 2002, pàg. 8.

"Una competència és la capacitat per donar resposta a les exigències individuals o socials o per dur a terme una activitat o una tasca [...] Cada competència reposa sobre una combinació d'habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades, coneixements (incloent-hi el tàcit), motivació, valors, actituds, emocions i altres elements socials i de comportament que poden ser mobilitzats per actuar de forma eficaç."

També recollirem la definició que adopta el Departament d'Educació:

"Competència és la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació."

D'altra banda, es parla sovint del terme *competències bàsiques* i és un concepte que pot portar a confusió. En el context escolar sovint s'acostuma a entendre com una *relació de continguts mínims*, simplificats, reduïts, per a oferir als alumnes que no poden ser *del tot competents*, quan hauríem d'entendre que estem parlant de les competències de l'escolaritat obligatòria, les que són complexes i que impliquen un ple desenvolupament d'habilitats i estratègies que porten a l'autonomia i a poder desenvolupar un projecte de vida, sense més qualificatius, però circumscrites a una etapa de l'escolarització. La imatge següent ajudarà a entendre-ho millor:



En els mòduls 4 i 5 es reprendrà el concepte de competència per al desplegament del currículum.

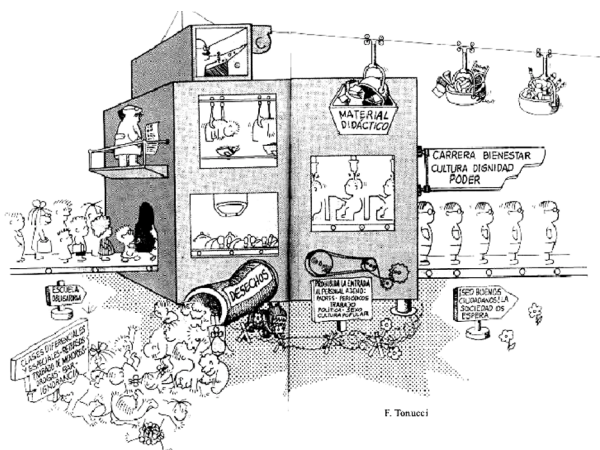
3. El currículum com a eina d'inclusió

Ens sembla rellevant assenyalar en aquesta introducció que l'assignatura (i de fet, des de l'especialitat d'orientació educativa) s'aborda des d'un enfocament d'escola inclusiva.

"[...] tenim al davant un dels desafiaments educatius més importants, desafiaments que ho són a escala mundial: el camí cap a l'escola inclusiva, una escola que acull i valora tothom. En la nostra societat molts joves acaben l'escola amb titulacions que no els ajuden a la inserció social, mentre d'altres estan en institucions d'educació especial i d'altres simplement abandonen l'escola abans d'acabar l'escolarització obligatòria o no segueixen la seva formació. L'educació inclusiva parteix de la creença que l'educació és un dret bàsic de les persones i la base per crear una societat més justa i una manera de donar resposta als nois que tenen dificultats dins el sistema educatiu. Els projectes telemàtics ajuden a transformar l'escola per donar cabuda a tothom."

(A. Pérez i S. Redondo, 2009)

Els psicopedagogs tenim un rol molt important en les tasques d'aconseguir nivells acceptables d'inclusió de l'alumnat més vulnerable als processos d'exclusió. Coincidim amb G. Echeitia i V. M. Rodríguez (2007) en què no solament és necessari, sinó que també és possible aconseguir-ho. Tenim l'imperatiu moral d'atendre de la millor manera possible els estudiants que han fracassat acadèmicament i potser també en l'àmbit personal. També les seves famílies i els seus mestres i professors pel fracàs propi i aliè.

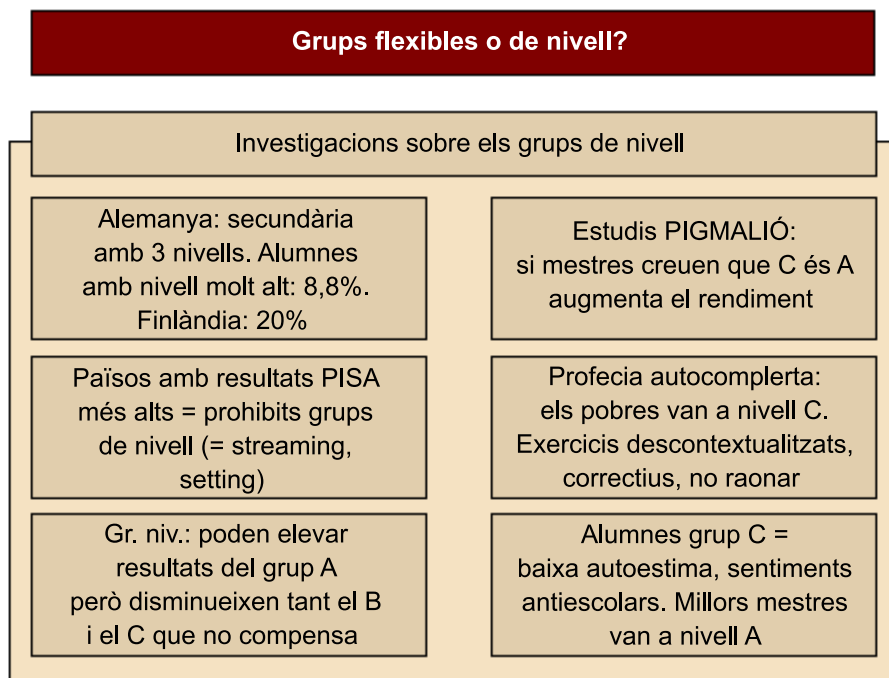


Succeeix que, més sovint del que ens pensem, en els instituts es classifica els alumnes pel nivell de rendiment acadèmic o bé se'ls segrega directament en **grups adaptats** perquè és impossible mantenir-los en l'aula ordinària. Unes vegades romanen un cert nombre d'hores en el grup ordinari i d'altres, cap ni una. Aquests grups són atesos per un grup reduït de professorat i, suposem que menys també, aquests professors d'atenció a la diversitat imparteixen qualsevol tipus de matèria, incloses les que estan més allunyades de la seva especialitat com podrien ser música, visual i plàstica o tecnologia. Sens dubte, les

matèries clau, les que més possibilitats tenen d'adaptació del currículum i les que més possibilitats d'inserció ofereixen a l'alumnat més vulnerable als processos d'exclusió. I és que l'espiral segregadora acaba arrasant amb tot.

S'argumenten tota mena de raons per a justificar allò injustificable, i sovint es fa amb bones intencions: "aquest noi no pot seguir a l'aula ordinària com si fos un moble, hem d'incloure'l en un grup adaptat on puguem atendre'l millor". No ens hauríem d'espantar d'això si es tractés d'un alumne de segon cicle, amb el qual s'han esgotat mesures ordinàries de protecció. El problema és que no és una excepció que es faci amb alumnes repetidors de primer, o simplement amb alumnes que acaben d'arribar a l'institut, si l'informe de primària o les proves psicològiques han evidenciat un perfil determinat. Amb aquesta filosofia es parla amb les famílies i se'ls convenç per a fer la segregació. Amb la millor de les intencions dèiem, però essent el resultat l'exclusió i donant oportunitats de segona classe.

De manera que, en aquests grups segregats, amb una nomenclatura d'allò més variada, ens podem trobar amb alumnes amb necessitats de suport educatiu especial (NESE), amb dictamen o sense; alumnes **conductuals** que no presenten altra problemàtica que aquesta; alumnes que arrossegueuen dificultats de tota mena, "que han perdut el carro" i ja no poden seguir les classes; alumnes **lents**, amb capacitat, però incapaçs de seguir un ritme de presentació de les unitats didàctiques trepidant; alumnes tipificats d'**hiperactius**; alumnes nouvinguts que, havent passat per l'aula d'acollida, no acaben de poder seguir el ritme normal de les classes, amb els seus corresponents exàmens.



Si observem la imatge anterior ens adonarem que hi ha propostes didàctiques més integradores, com ara els grups flexibles. Els agrupaments flexibles són una estratègia organitzativa i curricular per a atendre la diversitat de ritmes d'aprenentatge, d'interessos i característiques de l'alumnat, és a dir, aquella organització de les aules en grups reduïts d'alumnes de cada classe, nivell o cicle, segons un criteri de necessitats educatives concretes. Habitualment es dóna únicament en les àrees instrumentals, és a dir, els alumnes pertanyen a grups ordinaris i només s'agrupen de manera diferent per a atendre les seves necessitats específiques en llengües i matemàtiques.

La finalitat és aconseguir, d'una banda, donar un suport individualitzat a l'alumnat amb un desfasament curricular important i, de l'altra, afavorir que l'alumnat més avançat en aquestes àrees pugui avançar també en els seus aprenentatges. La dinàmica d'aquests agrupaments **homogenis** ha de preveure les condicions d'entrada i sortida dels grups, que, a més, poden ser de composició diferent segons les matèries o els continguts que es pretenen treballar.

Cal tenir en compte, però, que aquesta estratègia cal aplicar-la amb cert grau de reflexió per a evitar caure en els seus desavantatges. Així, hi ha el risc de convertir els grups que s'han creat en rígids i tancats, i si això succeís estaríem davant un nou tipus de segregació de l'alumnat, ja que no tindrien la possibilitat de sortir-ne mai. I, sobretot, el risc de generar efectes no desitjats com l'etiquetatge entre l'alumnat, que desembocaria en desqualificacions dels uns als altres i en autopercepcions negatives que incidirien de manera directa en l'autoestima i el benestar de l'alumnat. Mai és positiu afavorir aquests processos, però en el cas de l'alumnat que ja parteix de situacions de risc per diverses raons, encara menys.

Per tant, quan es consideri aquesta organització en les diferents matèries curriculars, es podria optar per diversificar també l'oferta d'agrupament, és a dir, un alumne pot estar en un grup en l'àrea de matemàtiques i en un altre més avançat en la de llengua, per exemple, perquè les seves dificultats se situarien únicament en la primera matèria. També convé combinar estratègies diverses: agrupaments flexibles que treballen de manera cooperativa, per exemple.

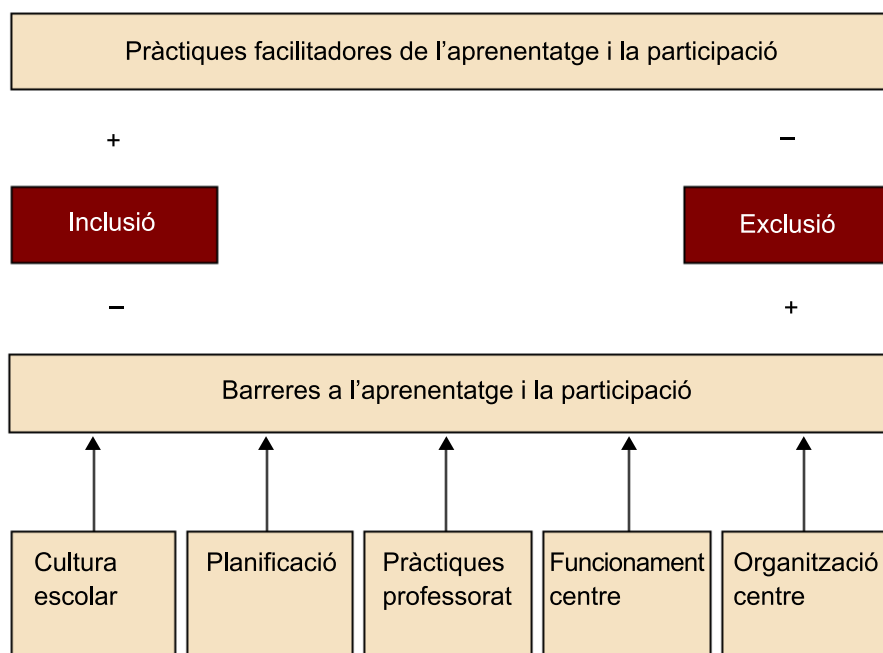
Evidentment, les situacions de segregació que s'han exposat no són les úniques. No hi ha estadístiques, no sabem dir si són les més o menys freqüents, però també és veritat que hi ha centres immersos en projectes i plans que consideren la inclusió com un valor, un procés, un camí pel qual transitar per a arribar a la millora de l'educació per a tots els nois i totes les noies.

Seguim novament G. Echeitia i V. M. Rodríguez (2007), quan citant Ainscow, 2001, ens diuen que la inclusió i l'exclusió educativa es configuren en bona mesura com a processos dialèctics, de tal manera que quan la inclusió avança,

es redueix o s'eliminen els processos d'exclusió, que en forma de **barreres per a l'aprenentatge i la participació** interactuen negativament amb les condicions personals i socials de determinats alumnes.

Però quines són les eines més potents que tenim a l'abast per a aconseguir una fita tan lloable i necessària com *incompresa i desestimada*? Es tracta d'assessorar per a introduir canvis en la pràctica, i per a arribar a un ensenyament de qualitat que només és possible si s'impulsa per mitjà dels processos de desenvolupament del currículum i organitzant l'ajut pedagògic de qui el necessita.

Aquestes barreres per a l'aprenentatge i la participació, fruit de la interacció de l'alumne amb el context escolar, han de ser substituïdes per pràctiques facilitadores de l'aprenentatge com l'ús de les noves tecnologies, l'organització multinivell del currículum, el treball cooperatiu, la presència de dos professors a l'aula, etc. Els psicopedagogs tenim molta feina a fer per a enderrocar aquestes barreres constituïdes per la cultura escolar, la planificació curricular, les pràctiques del professorat i el funcionament i l'organització escolars. Vegeu la imatge següent:



Ara bé, sabem que és molt fàcil dir el que cal canviar i que en canvi, és ben difícil canviar el que es fa:

"Actuar d'acord amb les nostres idees i valors, en comptes d'acabar pensant segons les nostres accions, és més una conquesta cognitiva i cultural, una consecució de l'aprenentatge i la instrucció, que la manera natural de funcionar de la ment humana (Pozo, 2003), per la qual cosa no poden donar-ho per entès, sinó que cal dissenyar deliberada o intencionalment escenaris i situacions socials que l'afavoreixin. Aquesta podria ser, precisament, una de les funcions que els orientadors, en la seva vessant assessora, podrien desenvolupar per contribuir al procés d'avançar cap una educació més inclusiva, si bé és cert que no sense dificultat, donades la naturalesa i condicions en què es desenvolupen habitualment els processos d'assessorament educatiu."

(Monereo i Pozo, 2006)

Tots els arguments anteriors ens porten a validar el procés que s'ha començat al nostre país entorn a la introducció de les competències en el currículum de l'escolaritat obligatòria. Els orientadors, psicopedagogs i assessors tenim la porta oberta per a, primer de tot reflexionar nosaltres mateixos, perquè no podem oblidar que en el cas del psicopedagogs de centre, la meitat de la nostra jornada laboral són hores de docència, i després per a tractar de generar en el professorat un procés de reflexió, tant individual com col·lectiu, per a revisar i millorar el currículum del centre i les programacions, especialment pel que fa a la metodologia i a l'aplicació de criteris d'avaluació.

Una altra eina de gran valor en aquest procés serà treballar de manera col·laborativa, creant i consolidant equips de treball i escoltant tant als alumnes com les seves famílies.

Dos són, fonamentalment, els llocs de treball des dels quals exercim aquestes funcions:

- L'assessorament des de dins dels IES, com a psicopedagogs de centre
- L'assessorament extern des dels EAP (equips d'assessorament psicopedagògic).

Pàgina web

Si consulteu les instruccions d'inici de cada curs, per a l'organització i el funcionament dels centres, podreu veure les funcions que la normativa ens assigna. En la mateixa aplicació del Departament d'Educació (<http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs>) es poden consultar altres conceptes clau com ara atenció a la diversitat, avaluació, competències, etc.

J. Onrubia explicava en una conferència el 3 d'octubre de 2009 amb motiu de la trobada presencial de la UOC a Bellaterra, que es compleixen enguany 25 anys de la intervenció educativa a Catalunya i 25 anys també de la creació dels EAP, i que els psicopedagogs tenim al davant quatre reptes per la transició en el canvi.

El primer exigeix dels professionals que es corresponsabilitzin dels objectius educatius dels centres. Per això caldrà que els psicopedagogs ens integrem i siguem reconeguts com a tals en els centres. Sense situar-nos fora del sistema (identitat difusa) o tenint les funcions d'un docent més (identitat diluïda). Cal un equilibri, no sempre fàcil, entre l'establiment de la mateixa identitat pro-

fessional i el respecte i la integració en el sistema educatiu. Som especialistes en processos de canvi de les pràctiques del centre, en millora de processos i en ajudar a altres a fer-los. La manera clara d'incloure'ns en l'estructura d'un centre és treballar per a aconseguir-la. Part de la nostra tasca és contribuir a trobar-la.

El segon repte ens situa com a agents de canvi de les pràctiques educatives que ens permetrà disposar d'un model de qualitat que combini excel·lència, equitat i inclusió. Per un model educacional constructivista amb funcions essencialment preventives, amb estratègies "institucionals" d'actuació davant de l'atenció exclusiva de casos individuals. Per a arribar-hi, cal prioritzar i reorientar les demandes, tot recordant que el resultat del que s'aprèn és fruit del triangle interactiu: alumne, professor i currículum. I quin model de qualitat? El que permeti que la diversitat d'alumnes aprengui millor.

En tercer lloc, el treball col·laboratiu amb el professorat, la formació d'equips de treball multidisciplinari entre els especialistes i el treball en xarxa. Tenim el problema de delimitar amb claredat les funcions de la intervenció psicopedagògica davant de la multiplicitat de funcions, però cal preveure l'avaluació de la nostra tasca per tal de fer-la visible.

En quart lloc, afrontar la complexitat i l'ambigüitat, i la varietat de contextos en què treballem. Tenim al davant tasques intrínsecament difícils, amb resultats no assegurats. No som tècnics, som professionals.

Finalment, acabarem aquesta unitat d'introducció tornant a l'imperatiu moral d'atendre de la millor manera possible als alumnes. Amb paraules de G. Echeitia i V.M. Rodríguez (2007):

"Seguramente con este imperativo moral, dicho así o formulado como hiciera Dewey: «Desear para cualquier alumno lo que cualquier padre que fuera sabio y bueno desearía para su hijo», deberíamos tener fortaleza suficiente para afrontar la compleja y no pocas veces frustrante tarea de colaborar desde el asesoramiento a esta empresa de promover una educación más inclusiva. Pero si no fuera así, Booth nos sugiere que: «Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos para realizar cambios de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente»."

(Booth, 2006, pàg. 217)

4. Relació de les lectures de treball

Les dues lectures obligatòries que configuren aquest mòdul formen part de la revista *Àmbits de Psicopedagogia*, en el monogràfic sobre l'anàlisi del present al futur de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica.

Farré Lladós R.; Martínez Bernal, M. J. (2009). "La tasca dels psicopedagogs als IES. Memòria del camí fet i perspectives de futur". *Àmbits de Psicopedagogia* (25, pàg. 21-24).

Pérez Cabaní, M. L.; Carretero Torres, M. R. "Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic". *Àmbits de Psicopedagogia* (25, pàg. 25-28).

Bibliografia

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Revista Aula de Innovación Educativa* (161, pàg. 34-39).

Echeitia, G.; Rodríguez V. M. (2007). "Colaborando desde el asesoramiento pedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva". A: A. J. Bonals; Sánchez Cano (Coord.) *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pàg. 21-42)

Onrubia, J. (2007). "El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas". A: A. J. Bonals; Sánchez-Cano (coord.) *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pàg. 321-348)

Pèrez, A.; Redondo, S. (2009). *Projectes Telemàtics, Bits d'Spiral* (14).

<http://bits.ciberespiral.net/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=82>

