



**Master
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación**

Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación MIPE

Trabajo Final de Máster

El proceso de la evaluación psicopedagógica en la escuela: Análisis comparativo entre la teoría y la práctica

Alumna: Cristine Postigo Corzo

Tutor: Javier Onrubia Goñi

Enero 2015

RESUMEN

La evaluación es una tarea habitual de los asesores psicopedagógicos. Es un proceso complejo de recogida de información y análisis profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de tomar decisiones compartidas para optimizar el aprendizaje y participación de los alumnos en el aula y en el centro. El siguiente trabajo hace un análisis comparativo de la evaluación psicopedagógica que realiza el EAP Sant Martí y el proceso de evaluación planteado por el modelo educacional-constructivo de asesoramiento psicopedagógico. Los resultados muestran que si bien existen muchas similitudes entre la evaluación psicopedagógica de los asesores con la que propone el modelo, existen también algunas diferencias que requieren de una reflexión profunda en torno a la corresponsabilidad de la evaluación, al rol del asesor psicopedagógico en las escuelas y a una mirada inclusiva de la educación.

Palabras Clave: intervención psicopedagógica, evaluación psicopedagógica, modelo de intervención educacional-constructivo, proceso compartido y colaborativo, educación inclusiva

ABSTRACT

Assessment is a common task for school counselors. It is a complex process that requires deep analysis of teaching and learning processes followed by shared and effective decisions in order to optimize students' participation and learning at school. The following paper shows a comparative analysis between EAP Sant Martí's assessment procedures and the evaluation process proposed by the educational-constructive intervention model. Overall results indicate that although there are some similarities between model and practice, there are significant differences that require thoughtful reflection on the shared responsibility of assessment, the role of the school counselor and views on inclusive education.

Keywords: School counseling, assessment procedures, educational-constructive intervention model, shared and collaborative intervention process, inclusive education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. EL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN: EL EAP SAN MARTÍ	5
2.1 <i>Objetivos del EAP</i>	6
2.2 <i>Estructura y Organización del EAP</i>	6
2.3 <i>Funcionamiento interno y dinámica de trabajo del EAP</i>	7
2.4 <i>Colaboración entre profesionales y relación con otros servicios</i>	8
2.5 <i>Características generales de la zona atendida por el EAP</i>	9
3. LA INTERVENCIÓN DEL ASESOR PSICOPEDAGÓGICO DEL EAP SANT MARTÍ	10
3.1 <i>Fundamentación teórica de la intervención de los asesores del EAP de Sant Martí</i>	10
3.2 <i>El rol del asesor psicopedagógico del EAP Sant Martí en las escuelas</i>	11
4. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL EAP DE SANT MARTÍ	13
4.1 <i>La demanda de intervención y su análisis</i>	14
4.2 <i>La recogida de información y la colaboración entre profesionales</i>	15
4.3 <i>La elaboración de valoraciones psicopedagógicas, dictámenes y/o informes de reconocimiento y soporte complementario</i>	16
4.4 <i>La devolución de los resultados de la evaluación</i>	17
4.5 <i>El seguimiento del caso</i>	17
5. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UN MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO DE INTERVENCIÓN: REVISIÓN TEÓRICA	18
5.1 <i>La intervención psicopedagógica desde un modelo educacional-constructivo</i>	18
5.2 <i>La evaluación psicopedagógica en una escuela inclusiva: concepto y características</i>	21
5.3 <i>Las fases de la evaluación psicopedagógica</i>	23
5.3.1 <i>Fase 1: Petición de intervención y evaluación inicial</i>	24
5.3.2 <i>Fase 2: Evaluación de las competencias del alumno</i>	25
5.3.3 <i>Fase 3: Asesoramiento en la respuesta educativa</i>	27
5.3.4 <i>Fase 4: Seguimiento</i>	28
6. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	28
7. CONCLUSIONES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES	36

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la tarea de aprender y enseñar en la escuela y las necesidades que cada alumno tiene en su proceso de enseñanza y aprendizaje han llevado a investigadores en el campo de la psicología educacional a estudiar el rol del asesor psicopedagógico con el fin de contribuir en su desempeño en las escuelas. Algunos estudios en este campo (Solé, 1998; Huguet 1993; Coll, 2010; Monero & Solé, 1996; Lago & Onrubia, 2011) señalan que el papel del asesor es fundamental para ayudar a que las escuelas encuentren soluciones y estrategias acertadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente mejorar la calidad de la práctica educativa. (Lago & Onrubia, 2011; Monereo & Solé, 1998, Huguet 2006).

En las escuelas el asesor psicopedagógico se enfrenta a una labor que requiere no sólo de sus competencias, habilidades, estrategias, actitudes y herramientas para intervenir psicopedagógicamente sino también de la colaboración, corresponsabilidad y acciones compartidas de todos los miembros de la institución educativa. Este proceso de construcción conjunta permitirá atender a las necesidades de cada uno de los alumnos sin excepción (Castells & Solé 2011; Coll & Miras, 2001).

Al respecto, una de las tareas que más destacan en la práctica de los asesores es la de evaluar psicopedagógicamente al alumno. Para ello, el asesor tendrá que dominar competencias y estrategias para comprender, identificar y analizar necesidades, y para ayudar a elaborar propuestas educativas de mejora. La evaluación por tanto requerirá de un proceso con fases, actuaciones y procedimientos que lleven tanto al asesor como a los profesores, e incluso familia, a construir una respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumno encontrando soluciones eficaces para mejorar la práctica.

Este documento como Trabajo Final del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE) pretende sintetizar los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en el Máster a través de un análisis comparativo de la evaluación psicopedagógica realizada en el EAP Sant Martí y el proceso de evaluación propuesto por el modelo educacional-constructivo de asesoramiento psicopedagógico. Para ello este trabajo está organizado en 5 grandes apartados. El primero, como marco para la descripción posterior de las tareas del EAP Sant Martí, describe el contexto de intervención

psicopedagógica observado, sus características generales, su funcionamiento así como su dinámica de trabajo. El segundo describe cómo se realiza la intervención de asesor psicopedagógico en el EAP de Sant Martí, explicando las bases teóricas que sustentan su trabajo así como las funciones que se han observado. El tercero describe cómo se lleva a cabo en la práctica la evaluación psicopedagógica en el EAP Sant Martí, explicando el procedimiento y el conjunto de actuaciones que realiza el asesor para evaluar. El cuarto describe el proceso de evaluación en términos conceptuales desde el modelo de asesoramiento psicopedagógico educacional-constructivo.

El quinto, a partir de la revisión teórica del modelo de asesoramiento educacional-constructivo y de lo observado en las prácticas hace un análisis comparativo entre teoría y práctica, en el que se pretende contestar dos preguntas: 1) ¿Qué similitudes y diferencias existen entre el proceso de abordaje de casos individuales observado en el EAP Sant Martí y la propuesta de fases e instrumentos para la evaluación psicopedagógica que plantea el modelo educacional-constructivo? 2) ¿En qué coincide y en qué se diferencia el sentido de la evaluación psicopedagógica de los asesores del EAP Sant Martí con la que propone el modelo educacional-constructivo?

2. EL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN: EL EAP SAN MARTÍ

El Equipo de Asesoramiento psicopedagógico (EAP) Sant Martí es un equipo de profesionales psicopedagógicos que brindan atención y asesoramiento a las escuelas, al profesorado y a las familias del distrito de Sant Martí en la ciudad de Barcelona en relación a la diversidad, a las necesidades educativas especiales y al trabajo que pueda realizar en colaboración con agentes educativos para mejorar la práctica educativa. Es un servicio educativo que forma parte del Sistema Educativo Público y depende del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que regula la estructura y las funciones de este servicio (Cano, Mayoral, Liesa & Castelló, 2013) y del Consorcio de Educación de Barcelona (CEB) que como instrumento de gestión y descentralización colabora con la Generalitat para mejorar los servicios educativos.

2.1 Objetivos del EAP

Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico tienen un marco común, funciones y objetivos, definidos por el Departament d'Ensenyament. Sin embargo, debido a que el ámbito de trabajo se lleva a cabo en diferentes zonas y tipos de población, cada uno de los EAPs elabora acuerdos y formas de trabajar con el fin de contextualizar las funciones y objetivos del asesoramiento psicopedagógico. De esta manera, los objetivos del EAP de Sant Martí están plasmados en Plan de Actuación del Servicio Educativo de Zona que se actualiza cada año académico.

Según el Plan de Actuación 2014-2015 los objetivos del EAP Sant Martí están divididos de acuerdo a prioridades en relación a los centros, a la Zona Educativa y a la coordinación interna. Estos se reformulan cada año según los logros, dificultades, prioridades, propuestas de mejora y directrices en cuanto a la organización y gestión de los servicios. Para el curso Académico 2014-2015 de acuerdo al Plan de Actuación, los objetivos del EAP Sant Martí son los siguientes:

- Colaborar con los maestros en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y llevar a cabo la evaluación psicopedagógica, social y motriz de los alumnos con discapacidades y otros trastornos con la finalidad de adecuar la ayuda a sus necesidades.
- Asesorar sobre los procesos de escolarización a las familias de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).
- Favorecer la integración de las tecnologías y los recursos digitales en el contexto de gestión de aula.
- Asesorar a centros en la atención a la diversidad, colaborando en la formación de los profesionales.
- Colaborar e impulsar actividades de dinamización de la zona.
- Trabajar en red con otros servicios educativos, instituciones e identidades.
- Coordinación interna de los equipos del SEZ.

2.2 Estructura y Organización del EAP

El EAP de Sant Martí forma parte del Servicio Educativo de Zona de Sant Martí (SEZ) el cual está conformado por el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP), el Equipo de Asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (ELIC) y el EAP. El equipo que trabaja en el SEZ ofrece atención y asesoramiento a 63 centros educativos, escuelas e

institutos, públicos y privados-concertados del distrito de San Martí (31 escuelas, 13 institutos, 16 colegios privados- concertados y 3 centros de educación especial).

El EAP de San Martí cuenta con un equipo de 18 profesionales (14 psicopedagogos, 2 fisioterapeutas y 2 trabajadoras sociales). Es un equipo multi-profesional de psicopedagogos, fisioterapeutas y trabajadores sociales. Los psicopedagogos son psicólogos, y/o pedagogos, con oposición al cuerpo de profesorado de Secundaria, y con especialidad en Orientación Educativa. La organización del EAP está regulada por el plan de actuación del SEZ, que describe las funciones y dinámica de trabajo del equipo de asesores psicopedagógicos y de cada uno de los profesionales que trabajan en este servicio.

En cuanto a su trabajo, cada profesional atiende un aproximado de 4 centros educativos durante la semana; estos se desplazan a los centros y cuentan con un Plan de Actuación del Asesor (documento oficial que es coordinado y firmado por el asesor y la directora) para cada centro que detalla su función y los objetivos tanto generales como específicos a llevar a cabo durante el año académico. El horario de trabajo es de 34 horas a la semana, con 25 horas en los centros. Se trabaja de lunes a jueves de 9:00 a 14:00 en los centros educativos y de 15:00 a 17:30 en el SEZ, tres días a la semana. Los viernes, el trabajo es en el SEZ y es variado (comisiones, reuniones con servicios externos, proyecto de asesoramiento psicopedagógico, seminario de NEE, trabajo personal, entre otros).

2.3 Funcionamiento interno y dinámica de trabajo del EAP

El EAP Sant Martí funciona internamente de acuerdo a las directrices detalladas en el Plan de Actuación del SEZ que se actualiza cada año. Este responde a la continuidad del curso académico anterior agregando las nuevas directrices de organización y gestión para el año académico actual. La elaboración del este plan es importante tanto para la continuidad de trabajo como para plasmar las propuestas de mejora para asesorar la práctica educativa.

La dinámica de trabajo del EAP Sant Martí se basa en diversas reuniones y en el trabajo individual de cada uno de los profesionales. Las reuniones pueden ser de coordinación, de trabajo por comisiones, de reflexión y puesta en común de documentos elaborados, de análisis de casos (por ejemplo de alumnos que presentan Trastornos de espectro Autista (TEA) o Trastornos generalizados de Desarrollo (TGD) en las que participan también miembros del Servicio Educativo y de Soporte a la atención al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo y trastorno de conducta (SEETDIC)),

para recibir asesoramiento y seguimiento sobre los propios procesos de intervención de algunos miembros del equipo, a través de un curso de formación impartido por José Ramón Lago y Javier Onrubia, o para informarse sobre los procedimientos o coordinar con otros servicios externos. Cada reunión tiene temas a tratar, horario, y agenda. Al finalizar cada sesión, se recogen los acuerdos de manera informatizada y resumida.

En el caso de las comisiones de trabajo interno, todas tienen un horario asignado aunque algunas se llevan a cabo según la disponibilidad horaria de los profesionales. El EAP cuenta con cinco comisiones de trabajo interno: de trabajo social, de tecnología de la información o comunicación (TICS), de altas capacidades, de actualización del “Manual de procedimientos de los profesionales del EAP, y para la preparación de las actividades a realizar en el curso de asesoramiento psicopedagógico y social para la mejora de las Prácticas Educativas.

En las comisiones se reflexiona, se discute, se elaboran protocolos para la intervención en los centros, se actualizan documentos como el manual de procedimientos de los profesionales, se trabaja en la página web del SEZ o se planifican actividades y tareas a desarrollar por los profesionales relacionadas a los temas agendados en cada comisión. El objetivo de este trabajo es mejorar como equipo y estar actualizados para dar un mejor servicio a los usuarios.

En el caso del trabajo individual, cada asesor tiene tareas asignadas y encomendadas, muchas de ellas en relación al trabajo que desarrolla con cada una de las escuelas a las que asesora. Por lo general el trabajo individual consiste en la coordinación de actuaciones y trabajo en conjunto con otros profesionales externos, en la recogida de información, en la elaboración de dictámenes, en el análisis de los resultados de las evaluaciones, en la elaboración de informes de valoración psicopedagógicas, entre otras tareas que requieren de la coparticipación de distintos profesionales que trabajan al mismo tiempo alrededor del alumnado con dificultades o necesidades educativas específicas (discapacidades, dificultades personales o socioeducativas o trastornos en el desarrollo).

2.4 Colaboración entre profesionales y relación con otros servicios

Los asesores del EAP Sant Martí trabajan colaborativamente en los centros educativos con los equipos directivos, la comisión de atención a la diversidad, el profesorado, las maestras de educación especial y los padres de familia. Además, trabajan

conjuntamente con los servicios sociales y educativos que ofrece la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Barcelona, para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidades específicas, o alumnos que se encuentran en riesgo social, y/o en desamparo.

En concreto, el EAP trabaja colaborativamente con cuatro servicios educativos específicos que ofrece el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: CREDA (Centro de Recursos para deficientes auditivos en convenio con la ONCE), CREDV (Centro de Recursos para deficientes Visuales), SEEM (Servicio Educativo Específico Motor), SEETDIC (Servicio Educativo y de Soporte a la atención al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo y trastorno de conducta). Trabaja también con dos servicios del Departamento de Bienestar y Familia: el CDIAP (Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz) y el EAIA (Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia) y tres servicios del departamento de Salud: el CSMIJ (Centro de Salud Mental y Juvenil), la URPI (Urgencias Psiquiátricas Infantiles), y el Hospital de día.

Además, el EAP San Martí trabaja en red con otras instituciones al servicio de la educación: Casals Infantiles, Casals de Barrio, Servicios de Barrio Educativos (por ejemplo, el centro socioeducativo de Poblenou), ludotecas, esplais (espacios de socialización), Proyectos de Soporte a los centros (por ejemplo Pro-infancia de la Caixa), la UTAC-Educación (Unidad de Técnicas aumentativas de Comunicación y Habilitación para la escuela) un servicio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona entre otros.

2.5 Características generales de la zona atendida por el EAP

El distrito de Sant Martí está dividido en 10 barrios: El camp de l'Arpa del Clot, el Clot, Sant Martí de Provençals, La Verneda i la Pau, El Parc i la Llacuna del Poblenou, La Vila Olímpica del Poblenou, El Poblenou, Provençals del Poblenou, Diagonal Mar i Front Marítim del Poblenou, y por último el barrio de El Besos i el Maresme. Según estadísticas es el segundo distrito más poblado de Barcelona y hay una tendencia de seguir creciendo y modernizándose debido al proyecto 22@Barcelona del Ayuntamiento.

El distrito tiene un aproximado de 234 mil habitantes y su población es diversa. De acuerdo a las estadísticas, el 58,5 % son adultos entre los 25 y 64 años de edad, 23.6% de población adulta joven (entre los 25 a 39 años) y un 34% de población adulta mayor (entre

los 40 a 64 años). El 21% de su población son niños y jóvenes entre los 0 y 24 años y existen muchas familias jóvenes con hijos. Debido a esto, muchas escuelas e institutos se han ido inaugurando en la última década.

Las familias del distrito son variadas. Hay un 60% de familias catalanas, un 20% de familias nacidas en el resto de España y un 16 % de nacionalidad extranjera. El nivel económico de estas familias también es variado, existiendo un grupo de población profesional y con un buen nivel educativo y económico así como también familias desfavorecidas en algunos barrios del distrito. El barrio de Besos i el Maresme es una zona difícil de atender debido a que limita con el barrio de la Mina de Sant Adrià de Besos, barrio tradicionalmente marginal y cuya población es fruto del re- alojamiento de diferentes grupos de poblaciones muchas con déficits sociales, laborales, culturales y económicos.

3. LA INTERVENCIÓN DEL ASESOR PSICOPEDAGÓGICO DEL EAP SANT MARTÍ

Para entender la intervención del asesor psicopedagógico del EAP Sant Martí es necesario, por un lado, explicar el marco de referencia sobre el que sostiene y la perspectiva de trabajo que toma en cuenta y por otro lado, describir su rol en las escuelas de acuerdo a lo observado y la información recogida a lo largo de mi rol como alumna de práctica.

3.1 Fundamentación teórica de la intervención de los asesores del EAP de Sant Martí

Colomer, Masot y Navarro (2005), sostienen que los profesionales de un EAP en Catalunya sustentan su trabajo en la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la teoría sistémica. Además, y de acuerdo al decreto 155/94 que regula las funciones de los servicios educativos, deben tener una perspectiva de colaboración en el desempeño de sus funciones (Grau, 2000).

Asimismo y de acuerdo a lo observado y lo conversado con mi tutor de centro y otros asesores psicopedagogos del EAP durante mi estancia como alumna de prácticas, los asesores del EAP Sant Martí sustentan su trabajo en una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 2001) y entienden dicho trabajo como un proceso que se inserta en, y trata de apoyar, las interacciones entre los agentes educativos y el alumnado, y como una intervención que no se limita a aplicar de manera extrapolativa el

conocimiento psicológico a la práctica educativa sino que utiliza dicho conocimiento al servicio de las finalidades y preocupaciones de dicha práctica.

Además, se basan en el enfoque sistémico (Selvini, Cirillo, D'Ettorre, Garbellini, Ghezzi, Lerma, et al., 1985; Walzlawick, Beavin & D.Jackson, 1985) ya que éste le permite al asesor, por un lado, tener una visión amplia de trabajo, contemplando todos los sistemas y agentes educativos que intervienen y se interrelacionan en la práctica educativa y, por otro, le ayuda a tener presente que cualquier cambio, por más pequeño que sea, produce cambios y/o adaptaciones en otros sistemas (Colomer, Masot, & Navarro 2005).

Con este marco teórico como base el asesor puede priorizar su intervención, espacios, tareas y funciones de acuerdo al contexto y las realidades de cada escuela. Se debe agregar también que, de acuerdo a lo observado y el marco de referencia que sostienen, el asesor del EAP Sant Martí considera que toda intervención debe entender al alumno de manera contextualizada. En tal sentido, cuando se evalúan las competencias y capacidades del alumno para entender sus dificultades o necesidades educativas se debe considerar su situación familiar, las condiciones sociales, culturales e incluso económicas. Asimismo, cuando se propongan medidas y respuestas educativas éstas deberán tener en cuenta todos estos factores.

Adicionalmente, el asesor psicopedagógico de Sant Martí tiene una perspectiva colaborativa, ya que coopera en la mejora de la práctica educativa en cada una de las instituciones y profesionales a los cuales asesora. La perspectiva colaborativa le permite, por un lado, ayudar a ayudar y, por otro, asumir una corresponsabilidad con todos los agentes educativos de la institución para actuar en los diferentes niveles de intervención: institución, aula y alumno.

3.2 El rol del asesor psicopedagógico del EAP Sant Martí en las escuelas

El rol del asesor psicopedagógico del EAP Sant Martí debe responder a las necesidades educativas específicas de cada escuela, descritas en el Plan de Actuación de Centro, a los objetivos y las actuaciones plasmadas en el plan de actuación del SEZ y a la normativa para los EAPs planteada en el Decreto de Servicios Educativos (Decreto 155/94). Como el asesor del EAP Sant Martí interviene en varios niveles dentro de la escuela, su rol puede entenderse mejor si clasificamos su intervención y actuaciones según

tres niveles de intervención: la institución, el aula y los alumnos (Huguet, 2006). De acuerdo a lo observado durante mi estancia en el EAP, el rol del asesor, de acuerdo a los niveles, es el siguiente:

En la Institución:

1. Participar y colaborar en las reuniones de la Comisión de Atención a la Diversidad.
2. Optimizar los recursos en la escuela de atención a la diversidad.
3. Orientar a maestros y directivos en relación a las medidas de atención a la diversidad.
4. Asesorar sobre los procesos de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (trastornos de aprendizaje o altas capacidades).
5. Trabajar conjuntamente con el centro para mejorar la práctica educativa de éste de acuerdo al “modelo de asesoramiento psicopedagógico y social para la mejora de la práctica educativa” propuesto por Lago y Onrubia”.
6. Valorar y hacer seguimiento a los alumnos susceptibles de NEE y orientación a las familias, maestros y directivos. El trabajo conjunto del asesor con la escuela contribuye a mejorar los criterios, pautas y la respuesta educativa para atender a la diversidad.
7. Coordinar con los servicios externos pertinentes para obtener información que permita realizar una valoración para una orientación ajustada a la realidad de los alumnos.
8. Dar a conocer los criterios técnicos psicopedagógicos de la administración a la escuela.

En el aula:

1. Colaborar en el clima laboral, en las relaciones entre maestros y tutores-alumnos, en el diseño de instrumentos, en los procesos de programación y evaluación.
2. Colaborar en la elaboración de propuestas de intervención con los profesionales que intervienen en la educación de los alumnos (maestros, directivos).
3. Hacer devoluciones pertinentes sobre lo observado y evaluado.
4. Colaborar con los maestros en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje,
5. Asesorar al equipo de educadores en orientación personal, educativa y profesional.

Con el alumno:

1. Hacer seguimiento de los alumnos con NEE o dificultades de aprendizaje.

2. Identificar y evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Colaborar en la elaboración de Planes Individualizados para los alumnos con NEE.
4. Llevar a cabo entrevistas para orientar a las familias de los alumnos con NEE (en coordinación con el tutor). Orientar a las familias a servicios y recursos (esplais, actividades extraescolares, ludotecas, entre otros).
5. Acompañar a las familias en los procesos de escolarización de sus hijos.
6. Coordinar la derivación a los alumnos/ familias que requieran de algún servicio externos a la escuela (Ejemplo: SEETDIC, UTAC, CEDIAP, CSMIJ, entre otros).
7. Priorizar la valoración a P-3 para detectar precozmente dificultades relacionadas con el desarrollo/ desenvolvimiento comunicativo y relacional.
8. Valorar y elaborar informes psicopedagógicos para orientar la escolarización.
9. Realizar dictámenes e informes de reconocimiento.
10. Asesorar a las familias sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.

4. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL EAP DE SANT MARTI

Una de las tareas que sobresale en la labor del asesor psicopedagógico es la de evaluar las necesidades educativas de alumnos específicos, entendiendo dicha evaluación como indisolublemente unida a la elaboración y seguimiento de planes de actuación educativos que puedan dar respuesta adecuada a dichas necesidades. Como se señaló anteriormente, el asesor muchas veces interviene bajo demanda, realizando evaluaciones psicopedagógicas para luego colaborar en la elaboración de propuestas educativas adecuadas dirigidas a atender las necesidades identificadas.

La evaluación por tanto, es importante por varias razones. Por un lado, el asesor psicopedagógico es el profesional que sabe valorar psicopedagógicamente a los alumnos, y conoce las herramientas, instrumentos y criterios de evaluación. Por otro, casi siempre el asesoramiento está unido a la tarea evaluadora. Finalmente, para dar una respuesta educativa adecuada se requiere de una identificación y análisis de una necesidad educativa, y al evaluar se puede entender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto de la interacción educativa.

Los asesores del EAP Sant Martí conocen muy bien esta tarea y la asumen como parte importante de su proceso de asesoramiento. Ellos la definen como un instrumento que les permite conocer ampliamente las necesidades educativas de cada alumno. Además la

consideran importante porque permite conocer los puntos fuertes y los puntos débiles de la situación y así pueden abordar de la mejor manera el caso que se presente. A continuación explicaré como llevan a cabo la evaluación psicopedagógica los asesores del EAP Sant Martí. Esta descripción se basa en las observaciones realizadas durante mi participación como alumna de prácticas en el EAP.

4.1 La demanda de intervención y su análisis

El acceso al servicio del profesional del EAP Sant Martí, generalmente, se inicia a partir de las demandas de los profesores del centro educativo que han detectado alguna necesidad. Muchas de estas demandas son también coordinadas con las maestras de educación especial quienes atienden a los niños con dificultades de aprendizaje o que requieran de un apoyo adicional (por ejemplo, alumnos nuevos que no hablan la lengua de la escuela, que no han sido escolarizados previamente, que tienen dificultades sociales o económicas, entre otros). Otras demandas, en algunos casos, comienzan a partir del proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales o en coordinación con otros servicios de zona.

Cuando un maestro hace la demanda, éste pide una reunión o se acerca al asesor psicopedagógico para comentarle sobre la dificultad que está teniendo. La idea de esta primera reunión es que el asesor analice la información que el docente le está proporcionando para encontrar la mejor manera de abordarla. El asesor por tanto escucha, atiende y negocia la demanda. Así, en los casos que no se requiere de un proceso formal de evaluación, tratará de dar algunas orientaciones para que el educador sea quién aborde el problema usando sus estrategias pedagógicas.

En caso contrario, el asesor acuerda con el maestro tomar acción sobre la demanda. Para ello, le pide al maestro llenar una hoja de demanda en la cual éste explicará brevemente el problema y/o la necesidad. Luego, el asesor se reúne con la CAD para tomar acuerdos de cómo llevar el proceso formal de la evaluación psicopedagógica. Por lo general, las demandas son variadas y a veces requieren de ciertos protocolos pre-establecidos con la institución para iniciar el proceso de evaluación. De acuerdo a la observado y conversado con mi tutor en el EAP las demandas más comunes están

relacionadas con dificultades de aprendizaje y dificultades de atención y/o concentración por parte del alumno.

4.2 La recogida de información y la colaboración entre profesionales

Para evaluar a un alumno, el asesor tiene que llevar a cabo una variedad de tareas importantes. La primera será recoger información del alumno a través de la revisión de informes e historial del alumno. La segunda será hablar del caso en las reuniones de la CAD y llegar a acuerdos sobre los procedimientos a seguir en torno a éste. La tercera será observar cómo trabaja y se desenvuelve el alumno tanto en el aula como en el patio, es decir, observar cómo trabaja y se relaciona con sus maestros y pares. La cuarta y si lo requiere será observación de los trabajos que realiza el alumno en clase.

La quinta será la evaluación de competencias y/o capacidades a través de pruebas psicopedagógicas con el fin de entender mejor cómo aprende el alumno y cuáles son las necesidades y dificultades que presenta así como los factores que están interviniendo en su aprendizaje. Por último, y si requiere el caso, será llevar a cabo una reunión con los servicios externos para recoger y corroborar la información que se tiene y/o llegar a acuerdos sobre la manera de intervenir y actuar. Para ello será necesario coordinar una fecha y hora con el tutor del alumno que también participará en dicha reunión.

Algunas de las herramientas que utiliza el asesor para evaluar son: la observación en aula o en el patio, las pruebas de capacidades como por ejemplo la *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria* (WISC IV o WPPSI), el inventario de desarrollo Battelle, la prueba psicodinámica de dibujo House, Tree, Person (H.T.P), la prueba de dibujo de la familia (K.F.D o *Kinetic Family drawing*) y las pruebas psicopedagógicas como las pruebas pedagógicas Alexander Gali o las pruebas ACL para evaluar la comprensión lectora. Estas herramientas de evaluación son variadas y dependerán de la demanda, de la dificultad o necesidad del alumno y de lo observado en aula y en el patio.

En este proceso de recogida de la información y colaboración con otros profesionales, es importante señalar que el asesor deberá tener reuniones continuas con la CAD, con los tutores o maestros implicados. De esta manera, se irán tomando decisiones compartidas que involucren acciones y cambios por parte de los maestros con el objetivo de buscar la mejor manera de ayudar al alumno.

4.3 La elaboración de valoraciones psicopedagógicas, dictámenes y/o informes de reconocimiento y soporte complementario

Una vez recogida la información necesaria se procede a analizarla y se concretan en un documento los resultados de lo evaluado. Para ello, el asesor redacta, de acuerdo al caso, informes y/o dictámenes que expresan los resultados de las evaluaciones hechas al alumno y de las acciones acordadas con los agentes educativos implicados. De acuerdo a ello, el asesor podrá elaborar una valoración psicopedagógica, un dictamen, un informe de reconocimiento de necesidades educativas especiales y/o un informe para soporte complementario. De acuerdo con De Diego (2005) tanto la valoración psicopedagógica como los informes o dictámenes son documentos técnico-burocráticos encargados por la administración. Es una “opinión técnica” que pide la administración sobre las necesidades del alumno y las capacidades del entorno para tomar las decisiones más adecuadas (Castells y Solé, 2011).

De acuerdo a lo conversado con mi tutor en el EAP y lo observado durante mis prácticas, estos documentos también ayudan al asesor a transmitir los resultados al equipo directivo, a tutor del alumno, a los maestros implicados y a la familia. En este sentido, una valoración psicopedagógica describe el motivo de ésta, las actuaciones seguidas en torno al caso, los resultados de las pruebas psicopedagógicas y propone orientaciones y actuaciones. En la valoración también se puede plantear la adquisición de más recursos en aula, o la elaboración de un plan individualizado (PI) para el alumno. Este último es un documento escrito de planificación de medidas, actuaciones y apoyos para dar respuesta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Este describe las fortalezas y competencias del alumno así como sus necesidades para aprender y mostrar sus aprendizajes. Cabe señalar que la propuesta de elaborar un PI puede además surgir de un dictamen, de una demanda del tutor, de un profesor o incluso de la familia, y que se decide en las reuniones de la CAD cual será el equipo responsable de su elaboración. Por lo general este equipo está conformado por el tutor y los agentes educativos que conocen mejor al alumno.

En el caso de los dictámenes y/o informes de reconocimiento y soporte complementario estos documentos tienen un formato estandarizado y se elaboran con el objetivo de informar al centro educativo, a los padres y a la administración del requerimiento de adaptaciones curriculares o medios personales y materiales (recursos

complementarios) para un alumno en concreto. Estos documentos pueden elaborarse al inicio de la escolarización o en el transcurso de ella y deben proporcionar información como: el nivel de desarrollo del alumno, sus competencias, aspectos relevantes o consideraciones para diseñar su proceso de enseñanza y aprendizaje, una propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno y recursos necesarios para ofrecer una respuesta educativa ajustada (Castells & Solé, 2011).

4.4 La devolución de los resultados de la evaluación

En esta parte del proceso de evaluación se llevarán a cabo una serie de reuniones ya sea con la CAD, con la tutora o tutor del alumno y finalmente con la familia. El objetivo de estas reuniones es devolver la información elaborada e informar de esta manera las conclusiones y acciones a las que se ha llegado, de manera consensuada, para responder a las necesidades educativas del alumno. Para ello, los informes elaborados son un instrumento que permite hacer una devolución, que no quede en el aire sino por escrito, en un documento.

En relación a las reuniones con los padres de familia éstas deberán hacerse para informarles acerca del trabajo y las medidas tomadas por la escuela, es decir, la respuesta educativa que se le ha dado al alumno. Para estas reuniones, el tutor será quién las coordine y se recomienda que tanto el padre como la madre asistan. La idea de esta reunión es que los padres también puedan comprometerse a seguir las recomendaciones planteadas por la escuela de tal manera que el trabajo a realizar sea compartido y coherente. En el caso de haber un informe de reconocimiento o un plan individualizado los padres deberán firmarlo. De acuerdo a lo observado si el asesor hace un informe de reconocimiento, éste lo explicará los padres y si se hace un PI, el tutor en la reunión explicará a los padres el documento. En este momento el proceso ya casi está terminado y lo que el asesor tendrá que hacer a partir de aquí será el seguimiento del caso.

4.5 El seguimiento del caso

En este momento, ya tomados los acuerdos por todos los agentes educativos implicados, el asesor hace una evaluación de su intervención. Para ello, algunas de las acciones que realizará en el transcurso del año académico serán: la formulación de

preguntas a los maestros sobre los cambios, el conversar en las reuniones de la CAD sobre el caso, el seguimiento de trabajos escolares, la observación del alumno en el aula o patio.

Adicionalmente, el asesor irá evaluando, con lo que observa y escucha, si se requieren otros cambios o adaptaciones. Este seguimiento del proceso del alumno es importante ya que permite la aportación de sugerencias para la realización de pequeñas adaptaciones. La información de este seguimiento se recoge por escrito con el fin de sistematizar la información para futuras reuniones y también para verificar si se está cumpliendo lo acordado. Este seguimiento se hace a lo largo de todos el año y el asesor siempre muestra interés por conocer los avances y logros del alumno.

5. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UN MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO DE INTERVENCIÓN: REVISIÓN TEÓRICA

Como afirma Solé (1998) el modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica se caracteriza por dar una respuesta particular a tres preguntas importantes para enfocar y abordar dicha intervención: ¿Cómo aprendemos las personas? ¿Cómo debería ser la relación entre el asesor y los educadores? Y ¿cuál es el ámbito preferente de trabajo del asesor? Revisar brevemente las respuestas a estas tres interrogantes puede permitirnos delimitar, en lo esencial, un modelo educacional-constructivo de intervención psicopedagógica basado en una perspectiva profesional y constructiva (Monereo & Solé, 1996).

5.1 La intervención psicopedagógica desde un modelo educacional-constructivo

Para entender mejor el modelo educacional-constructivo es necesario conocer las bases teóricas que lo sustentan. De acuerdo con Castells y Solé (2011) el modelo está sustentado en una visión del desarrollo humano y de los procesos educativos basados en una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 2001), en la teoría sistémica (Selvini, et al., 1985; Walzlawick, Beavin & D.Jackson, 1985) y en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1987). Estas teorías se complementan y postulan que en el aprendizaje y la enseñanza ningún factor explica por sí solo los resultados alcanzados y que el desarrollo de las personas depende tanto de los factores individuales como de la medicación social y cultural (Vygotsky, 1979), es decir, de las relaciones que se establezcan.

En este sentido, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza sostiene que el aprendizaje, escolar y formal, es un proceso de construcción de significados, fruto de la actividad mental constructiva del alumno orientada a la creación de relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas, y las actividades y contenidos de currículo que los maestros les enseñan (Coll, 2010). La teoría sistémica, por su parte, lleva a entender la institución educativa como un sistema complejo, formado por diversos subsistemas en interacción que influyen en la enseñanza y aprendizaje del alumno, y plantea que la interacción de los diversos sistemas y subsistemas, así como cualquier cambio que se produzca en algunos de ellos, lleva a cambios o adaptaciones en los otros (Colomer, Masot & Navarro, 2005). Además y de acuerdo con Walzlawick, Beavin y D.Jackson (1985) la comunicación (y no sólo el habla) en diversos contextos afecta las funciones humanas, es decir, la percepción, las sensaciones, la atención, la memoria, entre otras y por tanto la conducta, en sentido amplio, es influenciada por las relaciones que se establecen en el conjunto de los sistemas en los que uno interactúa. En la misma línea, la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1987) sostiene que el desarrollo en espacio y tiempo de una persona se produce gracias a la participación de ésta en contextos específicos (por ejemplo la escuela) y a las relaciones que se establecen entre cada contexto. Estos contextos deberán ser “buenos” contextos de desarrollo para que la persona pueda desarrollar todas sus potencialidades.

Por tanto, recogiendo estas aportaciones y respondiendo a la pregunta de cómo aprenden los alumnos, la intervención psicopedagógica educacional y constructivista entiende al aprendizaje y enseñanza como un proceso determinado tanto por el alumno que aprende como por los agentes educativos y las condiciones del contexto en el que interactúan. (Solé & Martín, 2011). Esto quiere decir que esta visión no entiende al aprendizaje sólo como resultado del impacto de las características tanto emocionales como intelectuales del alumno sino como resultado de la interacción entre esas características y las actuaciones y expectativas de todos los agentes educativos (Solé & Martín, 2011).

Adicionalmente y respondiendo a la segunda pregunta de cómo debería ser la relación entre el asesor y los educadores, la intervención psicopedagógica desde el modelo educacional- constructivista se define como un proceso de construcción conjunta en el cual todos los agentes educativos abordan colaborativamente una necesidad educativa y buscan

soluciones posibles y realizables (Solé & Martín, 2011). Cuando se interviene en el centro en sus diferentes sistemas y subsistemas, lo que se quiere lograr es mejorar la práctica educativa, potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que lo integran y la capacidad de aprender de los alumnos a quienes se dirige la enseñanza (Monereo & Solé, 1996).

De acuerdo con esto, el modelo educacional-constructivo no ve a una necesidad educativa como un problema o dificultad sino como un tarea que requiere un trabajo en equipo, una toma de consciencia y una sólida formación que permitan que la escuela encuentre soluciones acertadas y que todos los alumnos encuentren una respuesta ajustada a su particular forma de aprender. Como afirma Coll (2005) el modelo educacional constructivo requiere de un trabajo colaborativo comprometido con el objetivo de mejorar la educación escolar. Como sostiene el autor este modelo une la educación con una visión constructivista que postula que el contexto de colaboración es fundamental para que se lleven a cabo procesos adecuados de cambio y mejora.

Para responder a la tercera y última pregunta, sobre el ámbito preferente de trabajo del asesor, el modelo de intervención educacional-constructivo sostiene que la finalidad básica de la intervención se entiende como la colaboración preventiva del asesor con la institución escolar y sus componentes (Huguet, 1993). La prevención a los posibles problemas permitirá mejorar la calidad de la enseñanza y educación escolar; el asesor, como parte de la escuela, colabora en la detección de posibles problemas y propone cuando lo cree necesario.

Como sostiene Huguet (1992) esta mirada coloca al asesor como co-responsable con los educadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y coloca a la escuela y sus profesionales como agentes activos en el proceso de asesoramiento psicopedagógico. En este sentido, la intervención no sólo se da cuando se presenta una demanda para solucionar un problema, dificultad o necesidad sino que, al igual de importante, la escuela junto con el asesor deben encontrar soluciones acertadas y efectivas para cambiar y mejorar la práctica educativa en todos sus niveles y áreas.

Finalmente, y también respondiendo a la pregunta anterior, para que el asesor y todos los agentes educativos puedan colaborar eficazmente en la intervención psicopedagógica, también deberán adoptar una mirada de educación inclusiva y atención a

la diversidad (Booth & Ainscow, 2002; Echeita & Cuevas 2011; Martín & Mauri 2011; Galán & Echeita, 2011) que promueve y defiende una educación para todos sin excepción. En este sentido el modelo recoge las aportaciones de Booth y Ainscow (2002) que sostiene que la inclusión involucra cambio, es decir, un cambio en las concepciones sobre las necesidades educativas especiales de las alumnas y alumnos. De acuerdo a esto es necesario que todos los agentes educativos y sobre todo los asesores (como agentes de cambio) puedan ampliar su mirada y entender la inclusión como un proceso continuo de aprendizaje y participación cuyo objetivo principal es el disminuir las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas (Galán & Echeita, 2011).

Para ello, se debe apuntar a una educación de calidad dónde no existan distancias y diferencias y donde no haya una división entre los aprendices “normales” y los aprendices “menos que normales” (Galán & Echeita, 2011). La idea de esta nueva mirada es un reto para todas las personas que trabajan en el ámbito educativo ya que la inclusión apunta a una educación que atiende a la diversidad sin desventajas ni exclusión defendiendo una perspectiva social. De acuerdo a Booth y Ainscow (2002) minimizar las barreras de aprendizaje y participación y así resolver las dificultades educativas involucra recursos tanto de la escuela como de la comunidad y se debe dar través de la interacción entre todas las personas y sus contextos.

En síntesis, de acuerdo con Coll y Miras (2001) el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos que requiere de una enseñanza capaz de proporcionar la ayuda necesaria a cada alumno. Por tanto la enseñanza y el asesoramiento desde el modelo educacional constructivo deberán estar basados en la atención a la diversidad a través de una amplia gama de recursos y medidas ajustadas a las necesidades de los alumnos con la finalidad de que todos, sin excepción, progresen en sus aprendizajes.

5.2 La evaluación psicopedagógica en una escuela inclusiva: concepto y características

La evaluación psicopedagógica se define como un proceso de recogida y análisis de la información más relevante sobre los elementos y sistemas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Solé, 1998). La finalidad de esta evaluación es la de conocer mejor al alumno, sus necesidades y su contexto para que en el proceso de asesoramiento se elaboren conjuntamente propuestas educativas de mejora (Sánchez & García, 2011). Para

ello, este proceso de resolución de problemas, orientación y consulta (Huguet, 2006; Sánchez & García, 2011) requiere de fases, instrumentos y acciones de recogida de información, análisis y reflexión (Fernández, 1997; Castells & Solé, 2011).

Estas fases, acciones e instrumentos están sujetos un análisis profundo de la demanda y por consiguiente a una reflexión que permita al asesor y los educadores dar una respuesta educativa. En este sentido, según Castells y Solé (2011) y Montón y Redó (1996) la evaluación psicopedagógica se puede dividir en cuatro fases: 1) la petición de intervención y evaluación inicial, 2) la evaluación de las competencias del alumno 3) el asesoramiento en la respuesta educativa y 4) el seguimiento. Estas fases hacen de la evaluación psicopedagógica un instrumento de toma de decisiones para mejorar la respuesta educativa. Así a partir de la detección de una necesidad educativa se pone en marcha un trabajo colaborativo de recogida de información, de análisis de la información, de formulación de hipótesis y toma de decisiones (Colomer, Masot, & Navarro, 2005).

De acuerdo al modelo educacional-constructivo la evaluación deberá ser un proceso compartido y colaborativa de recogida y análisis de información relevante al proceso de enseñanza y aprendizaje (Castells & Solé, 2011; Colomer, et al., 2005; Huguet 2006; Lago & Onrubia, 2011; Bassedas, et. al., 1991). Esto significa que todos los agentes implicados deberán contribuir a tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios en la atención educativa (Montón & Redó, 1996). De este modo, la colaboración de todos los profesionales implicados, incluso la familia y los agentes educativos externos, será fundamental para evaluar eficazmente al alumno y por consiguiente introducir los cambios necesarios. En este sentido, el proceso colaborativo de la evaluación psicopedagógica más allá de ayudar para encontrar respuestas educativas adecuadas para el alumno con necesidades educativas especiales comporta ayudar a enriquecer y mejorar los contextos de desarrollo y aprendizaje escolar todos los alumnos, sin excepción, haciéndolos más inclusivos (Lago & Onrubia, 2011).

Así entendida, la evaluación psicopedagógica es un instrumento muy poderoso que está al servicio de la calidad e inclusión educativa. El modelo educacional-constructivo sostiene que la evaluación psicopedagógica en una escuela inclusiva ayudaría a fomentar el progreso del alumno con necesidades educativas específicas y extender esta mejoría al grupo clase (Comas & Álvarez, 2005), y a adoptar decisiones consensuadas con otros

profesionales que se traduzcan en acciones y medidas factibles para mejorar las prácticas educativas (Lago & Onrubia, 2011). Por tanto, la evaluación psicopedagógica que postula el modelo educacional-constructivo es inclusiva ya que es entendida como un instrumento que ayuda a la tomar decisiones compartidas sobre actuaciones inclusivas. La finalidad máxima entonces de la evaluación, al igual que toda la intervención psicopedagógica, es la de construir una escuela en la que toda la comunidad educativa participe y aprenda. En este sentido, el asesor cuando hace una evaluación psicopedagógica está colaborando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de toda la institución.

El modelo de asesoramiento educacional-constructivo defiende por tanto, la escuela inclusiva que como la describe Huguet (2006), acoge la diversidad y persigue un camino de mejora donde todos los profesionales que participan en ella trabajan en conjunto para la inclusión, la equidad y la armonía (Tharp, 2002) teniendo en cuenta las experiencias educativas de cada uno de los alumnos, sus niveles de aprendizaje, el desarrollo de sus profesionales, la organización del centro y la implicación de las familias y la comunidad. En una escuela inclusiva, por tanto, la evaluación psicopedagógica es un proceso de carácter interdisciplinario en la cual se requiere, por un lado, de un profesional estratégico que permita comprender a profundidad el contexto, sus potencialidades y sus dificultades, y por otro de la participación de otros profesionales que ayuden a analizar la información, a identificar las necesidades educativas y a elaborar un plan de actuación.

El trabajo conjunto de todos los profesionales permitirá construir una respuesta educativa adecuada que tienda a favorecer el progreso del alumno o grupos de alumnos y la autonomía y competencias de los maestros (Castells & Solé, 2011). De acuerdo a esto, el asesor tendrá que ser capaz de analizar la situación, identificar las necesidades educativas y las condiciones contando con la complicidad del tutor del alumno y los otros profesionales implicados en el proceso. Para finalizar es importante señalar que la evaluación psicopedagógica no habla de dificultades sino de necesidades educativas que con la colaboración, apoyos y ayudas de todos los agentes educativas son susceptibles de mejora (Colomer, et al., 2005).

5.3 Las fases de la evaluación psicopedagógica

Como se dijo anteriormente, la evaluación psicopedagógica es un proceso complejo de fases que se inicia con la detección de una necesidad educativa por parte del tutor,

docente, maestro de apoyo, familia, el propio alumno, la inspección educativa u otras instancias de la Administración y la demanda de una respuesta educativa. Estas fases permiten abordar la necesidad educativa de tal manera que exista continuidad en las acciones y la toma de decisiones (Castells & Solé, 2011). Ahora bien, debido a la caracterización de la evaluación psicopedagógica, las fases son claramente modificables y dependen de la toma de decisiones que se desencadenan cuando el orientador recibe la demanda. Asimismo, es importante resaltar que cuando el orientador recibe una demanda, debe tomar ciertas medidas y actuar estratégicamente utilizando una serie de recursos e instrumentos que le permitan asesorar en respuesta a la necesidad educativa. De esta manera, la evaluación psicopedagógica contribuye, desde que se comparte la demanda a modificar la situación evaluada (Solé, 1998).

Siguiendo esta idea, es importante señalar que el modelo de asesoramiento propuesto defiende un trabajo colaborativo y de resolución conjunta de problemas (Sánchez y García, 2011) a lo largo de todo el proceso de evaluación. Así, el asesor ayudará a comprender la naturaleza de la dificultad del alumno, colaborará en concebir y construir una respuesta educativa viable, colaborará en la creación de recursos y si es necesario proporcionará algunos para alcanzar los objetivos propuestos en grupo para responder a la dificultad, y ayudará a valorar los logros obtenidos una vez llevado a cabo el plan de acción para ayudar al alumno.

A continuación explicaremos las fases de la evaluación psicopedagógica que propone el modelo educacional constructivo vinculadas al proceso de análisis, valoración, orientación y seguimiento dirigida al abordaje de casos individuales. En cada una de éstas se explicarán y se describirán las tareas a realizar por el asesor psicopedagógico y la comunidad educativa enfocadas a la provisión de respuestas educativas adecuadas a las necesidades de un alumno (Monereo & Solé, 1996).

5.3.1 Fase 1: Petición de intervención y evaluación inicial

En esta primera fase de la evaluación psicopedagógica, el modelo educacional constructivista defiende la relevancia de un análisis preliminar. Para ello, cuando se inicia la demanda, es importante que el asesor reflexione en torno a la demanda, es decir, se haga las siguientes preguntas: ¿Quién está realizando la demanda? ¿Para qué o con qué finalidad? ¿Cuál es el contexto de la demanda? ¿Cuál es la necesidad o dificultad que se

quiere cambiar? Todas estas preguntas le permitirán decidir la mejor manera para abordar el caso (Marrodán & Olivan, 1996).

Así, al responder estas preguntas el asesor podrá reflexionar en torno a lo solicitado con el fin de evitar acciones precipitadas que luego puedan llevar a entorpecer el trabajo colaborativo que se tenga que realizar en este proceso. Por tanto, el asesor con una visión educativa y constructiva sabrá distinguir entre demandas poco específicas, demandas que sólo requieran de la conversación entre el tutor y el especialista y/o demandas que requieran de un análisis más exhaustivo, de una valoración, asesoramiento y seguimiento; tareas que forman parte del proceso de evaluación psicopedagógica (Bonals & González, 2005).

Como señalan Comas y Álvarez (2005) algunas veces las demandas recibidas requieren más de un saber escuchar, recoger y orientar en el momento, lo cual lleva al asesor apoyar en lo emocional y así puede ayudar a aminorar el malestar emocional de los educadores, familias y/o los propios alumnos. Este apoyo, fruto también una buena relación por parte del asesor y el asesorado, es una herramienta muy valiosa para el asesor ya que le permite introducir pequeños e incluso grandes cambios en la práctica educativa y en la manera de ver la dificultad.

Sin embargo, cuando la demanda requiere de una valoración y por consiguiente, un asesoramiento en la respuesta educativa y seguimiento, el asesor tendrá que reflexionar sobre las acciones e instrumentos a utilizar para continuar con el proceso de evaluación. Para ello, y de acuerdo con Montón y Redó (1996), el asesor iniciará su tarea recogiendo información a través de una guía que facilita la recogida y organización de la información inicial. Así por ejemplo, como primeros instrumentos, utilizará las hojas de derivación y/o entrevistas iniciales (Castells & Solé, 2011).

5.3.2 Fase 2: Evaluación de las competencias del alumno

De acuerdo con Marrodán y Olivan (1996) a partir de este momento el asesor deberá trabajar en la creación de un contexto de colaboración con el propósito de indagar de manera global la situación. Con esto se quiere decir que, en esta fase, el asesor será un investigador que, con la colaboración de otros agentes educativos, recogerá información del alumno en todos sus ámbitos (cognitivo, afectivo y relacional). Como sostiene Castells y Solé (2011) el asesor tendrá que 1. Identificar competencias, capacidades, fortalezas y debilidades en su aprendizaje, incluyendo las estrategias que utiliza para aprender y pedir

ayuda, 2. Indagar sobre el contexto familiar y social, 3. Indagar sobre cómo se siente el alumno respecto a sí mismo (autoestima), respecto a su entorno social.

Por tanto, el objetivo principal de esta fase es entender mejor porqué se han identificado dificultades o necesidades para que, luego de analizar esta información, se dé una respuesta educativa acertada. El conocer al alumno en todos sus aspectos requiere de dos grandes tareas. La primera será recoger información a través de la colaboración de los agentes implicados. Esta tarea involucra conversar con el tutor, los maestros, la familia, y con profesionales externos. La segunda será evaluar las competencias del alumno y conocer sus potencialidades. Para ello, el asesor lleva a cabo distintas actuaciones y hace uso de diversos instrumentos para recoger información en relación a competencias, habilidades, actitudes y conocimientos teniendo como referente el nivel de desarrollo del alumno y el currículo escolar (Montón & Redó, 1996).

Las actuaciones e instrumentos puede ser: la observación del aula, patio o comedor, el análisis de los trabajos de clase, la exploración mediante el uso de pruebas y la revisión de informes de otros profesionales y (Castells & Solé, 2011). En cuanto a la observación y el análisis de trabajos en clase son tareas que conviene compartirlas con el tutor para así indagar de manera conjunta la necesidad, y por consiguiente llegar a soluciones compartidas. En el caso de las pruebas psicopedagógicas esta es una exploración individual del alumno que permite comprender sus capacidades y competencias. Las pruebas se emplean de manera cautelosa y al finalizarlas es importante hacer una valoración encaminada a ofrecer una respuesta educativa adecuada.

Ahora, cuando el asesor hace una evaluación de las competencias es importante que el tutor colabore con esta tarea. El es quién conoce mejor al alumno y puede aportar información relevante para la evaluación (Huguet 2006). El asesor, por tanto, puede ofrecer al docente algún instrumento para valorar las capacidades básicas y transversales del alumno. Esta pauta también puede ser muy útil para la elaboración de un plan personalizado ya que servirá como referente para decidir el trabajo a realizar tanto en la escuela como con la familia.

Para finalizar, es necesario resaltar que cuando el asesor evalúa las competencias de un alumno que proviene de otro contexto cultural tendrá que considerar en su evaluación las competencias culturales de éste, es decir, tendrá que tener en cuenta el contexto cultural

del alumno, sus costumbres, rutinas y lengua (Hays, 2008 citado por Castells & Solé, 2011). Además, deberá entender y tomar en cuenta el proceso de adaptación que tanto su familia como el alumno están teniendo. En este sentido no sólo deberá tener conocimientos específicos de la cultura educativa del país de dónde procede el alumno sino que deberá entender las diferencias de cada cultura para que de esta manera, junto con los docentes y equipo directivo, puedan tomar decisiones y realizar los ajustes necesarios en la atención educativa.

5.3.3 Fase 3: Asesoramiento en la respuesta educativa

En esta fase, los resultados de la información recolectada son compartidos con los docentes, con el equipo directivo, la comisión de atención a la diversidad y con la familia. Si bien parte de la información ha sido compartida, a lo largo del proceso, con los profesionales y estos han ido incorporando actuaciones en su práctica educativa, en esta fase el asesor se reunirá formalmente con los profesionales implicados en el caso, para comentar los resultados de la evaluación de las competencias del alumno (Montón & Redó, 1996). Asimismo estas reuniones se establecen con la finalidad de formular propuestas de trabajo compartidas y consensuar un plan de actuación (Castells & Solé, 2011). En este sentido, en el transcurso de estas reuniones se diseñarán y planificarán actuaciones para ajustar las ayudas, se establecerán compromisos para cada uno de los profesionales y se fijan y coordinan las reuniones para el seguimiento.

De acuerdo con Huguet (2006), el diseño y elaboración de propuestas y ayudas ajustadas pueden plasmarse en un instrumento que si se diseña, plantea y utiliza bien puede ser muy interesante y valioso para definir las intenciones educativas y para favorecer la coordinación entre todos los profesionales. Así, el Plan Personalizado, como lo denomina, prioriza tanto las capacidades básicas del alumno como las adaptaciones curriculares y puede ser un elemento de cambio que favorezca el trabajo colaborativo entre los profesionales implicados. Ahora bien, para que sea útil, deberá ser simple, contextualizado y real y por ello se tendrá que dedicar tiempo, esfuerzos y formación. Huguet (2006) señala que para elaborar un plan personalizado, luego de llevar a cabo la evaluación y presentar los resultados, el equipo encargado y liderado por el tutor, deberá reunirse y aportar sus observaciones sobre el alumno. De esta manera, y gracias a un trabajo colaborativo, este

plan podrá ser una herramienta poderosa para disminuir las barreras de participación y aprendizaje.

Adicionalmente al plan personalizado, los resultados y las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, deber estar escritos en un informe técnico preestablecido por la Administración (dictámenes o informes de reconocimiento) o una valoración psicopedagógica fruto de la evaluación realizada (De Diego, 2005). En estos informes, se describirán los criterios de la evaluación, los resultados, las adaptaciones o cambios del currículo y de ser necesario, los soportes personales y/o materiales que se requieran. Para finalizar, en cuanto a la reunión con la familia, es importante que esta se lleve a cabo para informar a los padres sobre las decisiones tomadas y las actuaciones que se realizarán en la escuela en relación a sus hijos. El tutor entonces informará y concretará una reunión con los padres de familia. Si es conveniente que el asesor esté en la reunión, colaborará con la preparación y realización de la misma (Montón & Redó, 1996).

5.3.4 Fase 4: Seguimiento

La fase de seguimiento permitirá al asesor evaluar si las actuaciones y decisiones tomadas están siendo efectivas o si la propuesta de trabajo requiere de algún cambio. Así, durante esta, el asesor puede recurrir a algunos instrumentos o actuaciones que considere pertinentes para incorporar nuevas intervenciones y estrategias con la finalidad de profundizar en el conocimiento compartido del alumno y/o mejorar la respuesta educativa (Castells & Solé 2011). Como sostienen Montón y Redó (1996) es importante establecer reuniones sistemáticas con el tutor o equipo de profesionales, realizar observaciones en el aula y hacer un seguimiento de los trabajos escolares del alumno. Se recomienda que cualquier acuerdo tomado en las reuniones de seguimiento quede recogido por escrito incluso cuando intervienen otros servicios o profesionales externos. De esta manera tanto el asesor como el tutor y los demás agentes educativos estén informados y esto quede plasmado en el historial del alumno con fin de garantizar una continuidad en la respuesta educativa.

6. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Este apartado pretende contrastar el proceso de evaluación psicopedagógica que propone el modelo educacional-constructivo de asesoramiento psicopedagógico con el

proceso de evaluación psicopedagógica observado durante mi estancia como practicante en el EAP Sant Martí. Para ello, se pretende hacer el análisis comparativo entre la teoría y la práctica respondiendo a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué similitudes y diferencias existen entre el proceso de abordaje de casos individuales observado en el EAP Sant Martí y la propuesta de fases e instrumentos para la evaluación psicopedagógica que plantea el modelo educacional-constructivo? 2) ¿En qué coincide y en qué se diferencia el sentido de la evaluación psicopedagógica de los asesores del EAP Sant Martí con la que propone el modelo educacional-constructivo?

6.1 Análisis del proceso de evaluación psicopedagógica (Fases e instrumentos)

La evaluación psicopedagógica es un proceso que todos los asesores del EAP Sant Martí realizan a lo largo del año en las escuelas a las que atienden. Es una tarea que destaca en su trabajo debido a la variedad de demandas que reciben ya sea por parte de los maestros, la CAD, las maestras de educación especial o los servicios de zona externos. Se ha observado que el asesor psicopedagógico tiene un proceso casi similar al que propone el modelo de asesoramiento psicopedagógico educacional-constructivo. Decimos casi similar debido a que se han observado también algunas diferencias en cada una de las fases del proceso de evaluación. A continuación explicaremos las similitudes y diferencias encontradas en cada fases y explicaremos porqué existen divergencias entre la teoría y el proceso de evaluación que se desarrolla en la práctica.

Fase 1: Petición de intervención y evaluación inicial

Similitudes: Las actuaciones que realiza el asesor psicopedagógico del EAP en torno a la demanda recibida son la de escuchar, atender y negociar la demanda. El asesor para ello hace una evaluación inicial haciendo preguntas al profesor para ahondar más el porqué éste requiere de su ayuda y colaboración. De acuerdo a lo observado, el asesor sabe distinguir entre demandas poco específicas, que requieren de una sola conversación o demandas que lleven a una evaluación de las competencias del alumno. También se ha observado que tiene una buena relación con los maestros, lo cual ayuda a introducir pequeños cambios en la manera de ver el problema. El asesor del EAP por tanto, valora que las buenas relaciones son una herramienta importante para introducir pequeños o grandes cambios. Además, se ha observado que cuando se decide hacer una evaluación más profunda del alumno, (esta decisión puede ser del asesor con el educador o un acuerdo

tomado con la CAD), el asesor le da al educador una hoja de demanda que tendrá que llenar. Esta más que una formalidad, pretende ser una ayuda que le permita al asesor recoger y organizar la información inicial.

Diferencias: Por un lado, se observa que la reflexión o análisis preliminar se realiza muy rápido y al parecer no llega a ser una reflexión profunda. Con esto queremos decir que si bien el asesor reflexiona sobre la demanda y hace algunas preguntas al maestro éstas son elaboradas rápidamente y en el momento. Creemos que la dificultad de reflexionar profundamente sobre la demanda es debida al poco tiempo que tiene el asesor para atenderla. Recordemos que su asistencia al centro es de un día a la semana. Por tanto, tiene que actuar rápidamente para no dejar en espera mucho tiempo al tutor preocupado. Esto complica un poco o mucho la evaluación inicial. Por otro lado, se observa que a pesar que el asesor del EAP utiliza una hoja de demanda, ésta parece no tener mucho sentido para los profesores ya que a veces no describen toda la situación o el porqué requieren de una ayuda. Se ha observado que muchas veces en los apartados de esta hoja, el educador sólo explica las debilidades del alumno (por ejemplo: “no lee bien”, “no presta atención”, “es muy distraído”, “no sigue las indicaciones”, “se mueve mucho”, “pega a sus compañeros”, etc.) Esto no ayuda a la tarea del asesor y la hoja termina siendo más una formalidad que un instrumento de recogida y organización de la información como propone el modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Fase 2: Evaluación de las competencias del alumno

Similitudes: Las acciones que realiza el asesor psicopedagógico del EAP en torno a la fase de evaluación de las competencias del alumno son investigar y analizar para conocer mejor al alumno. Para ello, el asesor utiliza una serie de herramientas, estrategias y competencias con el fin de hacer una valoración psicopedagógica que le permita entender cómo aprende el alumno es decir, cuáles son sus capacidades, competencias, relaciones interpersonales, estado emocional, entre otros y al mismo tiempo para que puede ir construyendo con los agentes educativos una respuesta educativa adecuada. El asesor del EAP por tanto, se reúne con la CAD, con los profesores, con los servicios externos y si se requiere con la familia para recoger y corroborar información. En este proceso también se van generando acuerdos en la manera de intervenir y actuar. Además, para conocer al alumno, el asesor del EAP utiliza herramientas como la revisión de informes anteriores, la

observación, la revisión de trabajos y la evaluación de las competencias o capacidades a través de pruebas psicopedagógicas. Es importante señalar que el asesor considera estas pruebas como una herramienta que permite conocer a profundidad al alumno más no como una manera de etiquetar su necesidad. Al finalizar el análisis de los resultados, estos se redactan en una valoración psicopedagógica. Esta es importante a nuestro juicio porque en ella se explican los resultados y se propone orientaciones y actuaciones. Además es importante ya que como documento escrito y formal, permite que la información no se pierda y se pueda retomar para futuras intervenciones.

Diferencias: Si bien esta fase tiene muchas similitudes con la que expone el modelo educacional-constructivo, se observan dos grandes diferencias. Por un lado, está la poca participación de los tutores o profesores para colaborar con la tarea de evaluación. Se ha observado, que debido al poco tiempo que tienen los profesionales (siempre están corriendo o están en clase) o quizás debido a que no hay una pauta establecida para valorar las capacidades básicas del alumno (Huguet, 2006) el asesor recoge la información más en las reuniones (que son pocas debido a que el asesor va sólo una vez a la semana al centro) o conversaciones rápidas en los pasillos y/o a través de un e-mail. Por otro lado, se ha observado que aunque las pruebas para evaluar las competencias se toman con mucha cautela, y el asesor las utiliza con el fin de conocer a profundidad al alumno, muchas veces y debido a que luego se tiene que elaborar un dictamen o un informe de reconocimiento de necesidades educativas especiales (documento técnico encargado por Administración), se termina etiquetando al alumno. Esto claramente no es coherente con lo que propone el modelo educacional- constructivo y el concepto de atención a la diversidad y educación inclusiva. Si bien estos documentos ayudan a transmitir los resultados al equipo directivo, maestros, familia y a la Administración, y pueden ayudar a que ésta proporcione los recursos que se necesitan, quizás esta manera no sea la más adecuada. Es necesario por tanto hacer una reflexión profunda sobre el tema.

Fase 3: Asesoramiento en la respuesta educativa

Similitudes: Como hemos comentado en el análisis de la fase 2, los asesores del EAP Sant Martí asesoran en la respuesta educativa a lo largo del proceso de evaluación. De esta manera la tutora, la CAD, los profesores involucrados, los agentes externos y la familia están informados sobre las acciones y acuerdos tomados. Asimismo, cuando el proceso de

evaluación de competencias ha terminado, el asesor se reúne con los agentes educativos involucrados, en distintas y variadas reuniones, para informar sobre los resultados y así tomar decisiones consensuadas sobre la respuesta educativa. En este momento se puede plantear por ejemplo la elaboración de un plan individualizado o un plan de actuación con propuestas. Si se requiere y se acuerda realizar un PI (esto se decide en la CAD) este tendrá que ser elaborado por un equipo de profesionales liderado por el tutor del alumno. En relación a las reuniones con la familia, el asesor colabora con la preparación y la realización de ésta y quién la convoca es el tutor como responsable del alumno. En ella se informará a los padres sobre el trabajo que está realizando la escuela con el propósito también de que ellos puedan comprometerse a colaborar y seguir las recomendaciones planteadas. La idea es que el trabajo, tanto de la escuela como de la familia, sea compartido.

Diferencias: Una gran diferencia que se encuentra entre lo que propone el modelo y el asesoramiento psicopedagógico del EAP es la realización de los planes personalizados. De acuerdo a lo observado, este plan, que denominan “plan individualizado”, no se elabora del todo como lo plantea el modelo. Las razones son diversas y quizás tenga que ver con el poco conocimiento que se tiene sobre éste. De acuerdo a la teoría, el “plan individualizado” tiene una normativa y la idea es que todos los educadores tengan conocimientos de cómo elaborarlo. Por lo que se ha observado, muchos de ellos no lo conocen a profundidad (a pesar que hay información sobre este tema en el portal de la *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*) y esto hace que la elaboración sea dificultosa y tome mucho tiempo. Además, también se ha observado que, debido al poco tiempo que tienen tanto los profesores como el asesor para reunirse, no existe un espacio y tiempo establecidos para que se pueda diseñar o incluso para que se pueda informar a los educadores de cómo elaborar un plan individualizado. Es importante resaltar que el equipo del EAP conoce esta dificultad y está tomando cartas en el asunto. Para ello, este año en su Seminario de Inclusión y de NEE (espacio formativo para intercambiar experiencias y mejorar y compartir las estrategias de soporte para el alumnado más vulnerable o con necesidades educativas especiales) se habló de cómo realizar un PI. A pesar de ello, a nuestro juicio valdría la pena pensar en maneras para formar a los docentes en la elaboración de planes personalizados ya que si se sabe cómo hacerlo pueden ser una herramienta muy valiosa para atender a la diversidad de alumnado.

Fase 4: Seguimiento

Similitudes: De acuerdo a lo observado, el asesoramiento psicopedagógico que realiza el EAP de Sant Martí es similar a lo que propone el modelo educacional-constructivo. En la fase de seguimiento, los asesores evalúan las actuaciones y decisiones tomadas a través de la observación, de las conversaciones que tiene con los maestros y en las reuniones de la CAD o equipos directivos. Además, a lo largo del año hay reuniones y/o comunicación con los servicios educativos externos (CDIAP por ejemplo) para mantener un conocimiento compartido sobre el alumno y así realizar los cambios necesarios o incorporar nuevas intervenciones tanto en la escuela como fuera de ella. También es importante señalar que toda esta nueva información se recoge por escrito, es decir, se sistematiza.

Diferencias: Se ha observado que los documentos escritos sobre el seguimiento a veces no quedan en el historial del niño. Esto quizás es debido a que no hay un protocolo claro sobre cómo y dónde esta información debería guardarse. Es importante reflexionar sobre esto debido a que esta información puede ser muy provechosa y valiosa para la continuidad en la respuesta educativa a lo largo de la escolaridad del alumno.

6.2 Análisis del sentido de la evaluación psicopedagógica (Concepto y características)

Coincidencias: Para los asesores del EAP de Sant Martí la evaluación es una tarea que asumen como parte importante de su proceso de asesoramiento. Ellos la definen como un instrumento que les permite conocer ampliamente las necesidades educativas de cada alumno además de los puntos fuertes y débiles de la situación. Con toda esta información ellos pueden atender la demanda y colaborar en la construcción de una respuesta educativa adecuada para el alumno. Los asesores del EAP Sant Martí por tanto conciben la evaluación como una herramienta indispensable que tiene un proceso y que requiere de la colaboración de los agentes educativos que conocen mejor al alumno. En relación a esto, saben que mientras más profesionales colaboren en el proceso de evaluación, más eficaz será la construcción de una respuesta educativa, la adquisición de ayudas y soportes y la introducción progresiva de cambios necesarios.

Los asesores del EAP Sant Martí saben igualmente que la evaluación también puede ayudar a generar pequeños cambios en la práctica educativa. Sus aportes en la reuniones de con la CAD, con los educadores o profesionales externos son valiosos para la

transformación de las prácticas educativas, al igual que su relación con todos los profesionales que trabajan dentro y fuera de la institución. En este sentido, el asesor psicopedagógico del EAP sabe que la comunicación y el establecer relaciones positivas con los docentes y directivos favorecerán a la mejora de todos y por tanto a la mejora de la práctica educativa.

Diferencias: Si bien la evaluación psicopedagógica de los asesores del EAP Sant Martí es considerada una tarea importante para introducir cambios progresivos en la escuela y las prácticas, existe una diferencia entre lo que propone el modelo y lo que se hace. Esta diferencia está relacionada con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Se ha observado que muchas veces o casi siempre la evaluación termina siendo una herramienta que responde a las necesidades educativas de sólo un alumno, es decir del que está siendo evaluado. Esto quizá se debe a muchos factores entre los cuales a mi juicio podrían ser: el poco tiempo que tienen los asesores dentro de las escuelas y el poco tiempo que tienen para atender cada caso, dificultad o necesidad, la falta de protocolos e información que permite entender mejor el rol de los asesores y quizás una que requiere de un análisis más profundo e importante: el cómo se entiende la atención a la diversidad e inclusión.

Como sostiene el modelo educacional-constructivo una evaluación psicopedagógica en una escuela inclusiva debería: 1. Fomentar el progreso de los alumnos con barreras en su aprendizaje y extender esta mejoría al grupo clase y 2. Adoptar decisiones consensuadas con otros profesionales que se traduzcan en acciones y medidas factibles para mejorar las prácticas educativas. En este sentido, cabe reflexionar sobre cómo las escuelas, los agentes educativos y la sociedad están entendiendo “educación para todos” (inclusiva, equitativa, y armónica), “educación de calidad” (que fomente el aprendizaje para toda la vida, la curiosidad, y el deseo por aprender), el rol de los maestros dentro de una escuela inclusiva (educador que inspira, que es apasionado y un buen comunicador entre otras virtudes) y por último, y no menos importante, el cómo se entiende el rol del asesor psicopedagógico en las escuelas (como agente de cambio, como colaborador especialista y como parte del equipo de especialistas educacionales).

7. CONCLUSIONES

El asesoramiento psicopedagógico en las escuelas es una tarea compleja que requiere de un trabajo colaborativo y participativo. Este proceso de actuaciones compartidas ha sido estudiado por investigadores en el ámbito de la psicología educacional que resaltan la importancia de una intervención psicopedagógica y colaborativa que responda a las distintas maneras de aprender, que fomente una educación inclusiva y que persiga la mejora de la práctica educativa. Como se ha explicado a lo largo de este trabajo, una de las funciones más destacadas del asesor es la evaluación psicopedagógica. Este proceso complejo requiere de fases, instrumentos y procedimientos y de la participación de profesionales educativos con una mirada educativa inclusiva.

Los resultados del análisis desarrollado en este trabajo demuestran que el proceso de evaluación es esencial en la labor del asesor ya que como proceso dinámico y colaborativo puede conducir a la creación de propuestas eficaces para los alumnos con barreras de aprendizaje y participación. Además, los resultados demuestran que para que una evaluación ayude a mejorar la respuesta educativa se requiere de un trabajo compartido, es decir, de una corresponsabilidad y participación. En este sentido, es necesario reflexionar no sólo sobre el rol del asesor psicopedagógico sino también sobre el rol y las actuaciones de cada uno de los agentes educativos que forman la institución (maestros, alumnos, equipos directivos y familia). Todos forman una comunidad de enseñanza y aprendizaje y por tanto para atender a la diversidad del alumnado con medidas ajustadas y efectivas todos deberán participar de la construcción de éstas.

Para finalizar, se sabe que la práctica educativa hoy en día está siendo sometida a un proceso de transformación que requiere de cambios en la manera de enseñar-educar y por consiguiente en la manera de intervenir psicopedagógicamente. Esto requiere por tanto de una revisión, reformulación y análisis profundo de los procesos educativos, del rol de los maestros así como del rol del asesor en las escuelas y su colaboración. Además, y cómo parte importante de esta transformación en la enseñanza y aprendizaje se debe incidir en la capacitación continua de los educadores, psicopedagogos y todo profesional que trabaje en el ámbito educativo. Una capacitación que deberá contemplar una mirada inclusiva y de atención a la diversidad y cohesión social.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES

- Bronfenbrenner, V. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bonals, J. & González, Á. (2005). La demanda de la evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez-Cano & J. Bonals (Coords.), *La evaluación psicopedagógica*, (pp.23-44). Barcelona: Graó.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. & Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, (3), 80 - 97.
- Castells, N. & Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 73-86). Barcelona: Graó.
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-158). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación: La concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-158). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2005). La construcción del conocimiento psicoeducativo: cambios epistemológicos. *Conferencia presentada en el I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio*. Barcelona, España, 2-4 febrero.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Colomer, T., Masot, I. & Navarro (2005) La evaluación psicopedagógica En M. Sánchez-Cano & J. Bonals (Coords.), *La evaluación psicopedagógica*, (pp. 13- 21). Barcelona: Graó.
- Comas, R. & Álvarez, LL. (2005). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez-Cano & J. Bonals (Coords.), *La evaluación psicopedagógica* (pp.45-66). Barcelona: Graó.

- De Diego, J. (2005). Evaluaciones psicopedagógicas bajo demanda administrativa. Elaboración de dictámenes e informes. En M. Sánchez-Cano & J. Bonals (Coords.), *La evaluación psicopedagógica* (pp.107-129). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En: E. Martín & T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.11-23). Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (1997). Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica. *Infancia y aprendizaje*, 79, 89-99.
- Galán, M.L. & Echeita, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En: E. Martín & T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.107-122). Barcelona: Graó.
- Grau, R. (2000). De les línies basiques al Decret de serveis educatius. Una aproximació a les funcions dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP). En E. Bassedas et al., *L'Assessorament psicopedagògic a Catalunya: trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic* (pp. 23-37). Barcelona: Graó.
- Hays, D.G. (2008). Assessing multicultural competence in counselor trainee: A review of instrumentation and future directions. *Journal of Counseling and Development*, 86, 95-101.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- Lago, J.R. & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Marrodán, M. & Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva* (pp. 241- 255). Madrid: Alianza.
- Martín, E. & Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En: E. Martín & T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.29-46). Barcelona: Graó.
- Martín, E. & Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. III. Psicología de la Educación* (pp. 463- 476). Madrid: Alianza.

- Monereo, C. & Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza.
- Montón, M.J. & Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva* (pp. 285-297). Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. & García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 33-48). Barcelona: Graó.
- Selvini, M., Cirillo, S., D'Ettoire, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., et al. (1985). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori-ICE. Universitat de Barcelona.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S.S. & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Vygotsky, L.S. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Barcelona: Crítica.