

## Capítulo 11

# ANÁLISIS DE LA DEMANDA Y ROL DEL ASESOR EN SU VALORACIÓN, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

MARITE MARRODÁN SÁENZ Y MARTA OLIVÁN PLAZAOLA

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa de la dinámica que generan las diferentes demandas de los centros escolares, en la perspectiva de la intervención asesora realizada desde un Equipo Psicopedagógico dependiente de la administración educativa. Utilizaremos los nombres de Equipo de Asesoramiento o Equipo Psicopedagógico indistintamente para reflejar las diferentes realidades existentes en el estado español. Nos centraremos en el asesoramiento psicopedagógico realizado con periodicidad sistemática y no contemplaremos la especificidad de otros asesoramientos, también psicopedagógicos, pero más puntuales en cuanto a la temporalidad o al acotamiento en sus objetivos.

Queremos resaltar que una de las peculiaridades de dichos colectivos es la dependencia administrativa que define su entorno laboral y establece las funciones y líneas de intervención de cada equipo. Estas líneas parten de una filosofía común, pero se concretan en actuaciones diferentes según la Comunidad Autónoma donde se ubiquen.

Dado que los aspectos inter e intraprofesionales del asesoramiento psicopedagógico son ampliamente tratados en la quinta parte de este libro, nos situamos en el contexto del centro y, concretamente, en la clase, deteniéndonos de forma especial en resaltar la importancia que tiene un buen análisis de las demandas en relación a todo proceso asesor. Consideramos que la creación de un contexto de colaboración adecuado nos facilitará el trabajo posterior y repercutirá en todas las interrelaciones que vayamos estableciendo con el profesorado.

Por otro lado, aunque nuestra experiencia corresponde a un Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, creemos que la reflexión puede hacerse extensiva y resultar de utilidad a psicopedagogos que trabajen en centros educativos privados o públicos con objetivos y finalidades similares.

Conviene especificar que el abordaje que desarrollamos entienda los Equipos de Asesoramiento como colectivo de profesionales de la psicopedagogía que colaboran

con otro colectivo —los profesores— en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Coincidiríamos con Huguet (1993) en señalar como finalidad básica de toda intervención psicopedagógica la de colaborar con los centros educativos para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos y factores educativos que en ellos tienen lugar. Esencialmente focalizaremos nuestra reflexión en las relaciones profesionales de ambos colectivos, profesorado y asesores psicopedagógicos, que, teniendo unas finalidades comunes, han de desarrollar funciones diferentes.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento psicopedagógico busca promover los cambios necesarios para ayudar a hacer resolubles las situaciones que se presentan como conflictivas o poco ágiles para favorecer el desarrollo personal del alumnado. Las actuaciones del psicopedagogo o psicopedagoga, aunque se concreten en niveles de intervención diferentes —trabajo con equipos de profesores, asesoramiento en áreas de aprendizaje específicas, adecuaciones curriculares individuales o para un grupo, etc.— han de intentar responder siempre a la interrelación existente entre ellas, mostrando la interdependencia de todas las variables implicadas en el proceso educativo y señalando la circularidad de toda intervención. Todas han de encuadrarse en el proyecto curricular de cada uno de los centros y estar orientadas a enriquecerlo y a conectarlo con la realidad de las aulas.

En este capítulo, situadas en el contexto clase y manteniendo como referente vertebrador nuestro modelo de intervención, nos defendemos en la necesidad de establecer desde el inicio de nuestra colaboración una reflexión conjunta asesor-profesor en torno a la demanda. Nos ubicaremos en el momento mismo en que se producen las demandas, en el comienzo de la relación profesional que acompañará todo el proceso. También comentaremos las estrategias con que cuenta el psicopedagogo para analizar las demandas y cómo las utiliza cuando un profesor o profesora pide su ayuda en relación a las diferentes situaciones que pueden producirse en un aula.

En lo que sigue, caracterizaremos brevemente nuestro modelo de intervención señalando los factores que deberían enmarcar el rol del asesor y el inicio del asesoramiento. Hablaremos del tipo de demandas o de su ausencia como signos a interpretar para una correcta comprensión de las diferentes realidades. Incluiremos también en este capítulo una pauta para que pueda utilizarse como referente y ayude a orientar el trabajo del psicopedagogo al analizar las demandas y al definir los compromisos de trabajo. Situaremos la necesidad de crear un contexto de colaboración como parte nuclear de la tarea de asesoramiento. Acabaremos indicando algunas ideas básicas para la planificación y el seguimiento de los compromisos pactados.

Recordemos que el objetivo general que nos proponemos desarrollar en este capítulo es favorecer la competencia de sus lectores en el análisis de la demanda y en su posterior orientación y seguimiento.

## 1. NUESTRO MODELO DE INTERVENCIÓN

El planteamiento teórico que guía nuestro análisis mantiene como referente y aglutinador básico la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje

(Coll, 1990). Los postulados que defiende<sup>1</sup> son para nosotras un instrumento de reflexión continua ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas.

Assumiendo la inmadurez existente en los diferentes marcos de intervención psicopedagógica, nos situamos de forma global dentro de los parámetros con los que Martin y Solé (1990) encuadran el modelo «educacional-constructivo». A partir de aquí intentaremos explicitar brevemente aquellos aspectos que guían nuestras actuaciones, siempre dentro de un paradigma constructivista y, partiendo de este marco teórico, de las aportaciones recogidas de la teoría sistémica de la comunicación humana, de las reflexiones incorporadas desde nuestro propio equipo de trabajo y del fruto de intercambios y formación compartida con otros compañeros y compañeras.

Definimos el asesoramiento como un *proceso de construcción* que comparten el asesor —psicopedagogo— y el asesorado —profesor—. Nuestras ideas se encuadran en un tipo de asesoramiento psicopedagógico que tiene la finalidad de promover la *autonomía* de los diferentes centros educativos donde se colabore y de cada uno de sus profesores a través de dos ámbitos concretos de actuación:

- La explicitación y *reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje* para contribuir a la introducción de cambios en la mejora de la práctica educativa.
- La colaboración en *la atención de las necesidades educativas del alumnado* para elaborar propuestas curriculares adaptadas a las diferentes situaciones.

Conviene comentar que al ser los psicopedagogos los primeros profesionales que trabajan sistemáticamente en tareas de apoyo a los centros educativos, y al carecer de un modelo de intervención consensuado y contrastado, se han producido y se producen todavía intervenciones asesoras poco fructíferas.

Por nuestra parte defendemos, como instrumento primordial en toda actuación, la realización de una reflexión conjunta ante el problema en la que los profesionales que intervienen lleguen a concretarlo en términos resolubles y, paralelamente, sienten las bases de una relación profesional fundamentada en la *complementariedad* de los recursos y en la *corresponsabilización* de las tareas. Desde estas premisas, intentaremos explicar para qué nos sirve la concepción constructivista en la tarea de asesoramiento en las aulas.

El constructivismo es un enfoque teórico que permite la reflexión sobre el diseño, planificación y organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las interrelaciones existentes entre profesor, alumno y contenido. Pero creemos que es más, que puede ser un marco de referencia para organizar las relaciones entre asesores, profesores y objeto de asesoramiento.

No se trata de buscar en la concepción constructivista un modelo definido y cerrado para la intervención psicopedagógica —tampoco lo es para la intervención educativa— sino de obtener unos criterios para el asesoramiento, unas pautas claras que nos permitan definir con precisión el rol del asesor psicopedagógico, que nos ayuden

<sup>1</sup> Coll, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». En Coll, Palacios, Marchesi (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial.

a analizar la demanda de forma eficaz, que nos faciliten los puntales necesarios para iniciar un trabajo de colaboración y de construcción conjunta con el profesorado en torno a la compleja y apasionante tarea educativa.

Estableciendo un paralelismo de la intervención asesora con alguno de los aspectos que la nueva organización del sistema educativo resalta, nos centraríamos en tres de ellos para ejemplificar nuestra posición. Nos referimos a *la atención a la diversidad, la individualización de la enseñanza y la reflexión conjunta de los equipos educativos*.

Las ideas que desarrollan estos principios están en abierta contradicción con aspectos de la práctica educativa hoy día bastante extendidos en las aulas. Pensemos en la homogeneización de las clases, en las ayudas educativas poco ajustadas y en las ideas, que gran parte del profesorado comparte, sobre la concepción de la actividad docente como tarea individual.

Creemos que estas mismas objeciones existen en la intervención asesora. Con demasiada frecuencia se siguen proponiendo soluciones únicas y cerradas, imponiendo modelos sin detenerse suficientemente en las peculiaridades y matices que cada situación conlleva. Así, desde el asesoramiento psicopedagógico se repite el esquema generando intervenciones homogéneas, proporcionando ayudas asesoras no ajustadas y respondiendo desde planteamientos individuales.

Partiendo de los conceptos explicitados en el modelo que defiende el equipo psicopedagógico al que pertenecemos (Bassedas y otros, 1993) resumiremos a continuación las ideas que nos ayudan a modificar y a adecuar nuestra intervención de forma coherente con los planteamientos anteriores:

- Ayudar a construir una nueva situación partiendo del conocimiento y análisis de la realidad de cada aula para conseguir un *nivel óptimo de respuesta*. Aludimos aquí al conocimiento de las «reglas» y «patrones» de funcionamiento del aula y del centro donde se ubica, al respecto por la «ideología» de la institución y del profesor con el que hemos de colaborar.
- Aceptar que el objeto principal en el asesoramiento es conseguir la *autonomía progresiva del centro*, el transferir responsabilidades y control, el no tener miedo a perder determinados espacios de intervención, en resumen, en evitar lo que podemos denominar «Zona de peligro» en el asesoramiento: crear dependencia en lugar de generar autonomía.
- Concebir el asesoramiento como una *tarea compartida*, como un proceso de construcción que han de realizar de forma conjunta docente y psicopedagogo.

Llegar a estos niveles de colaboración no es tarea fácil. Todavía pesa demasiado la tradición, desde otros modelos de intervención, en la que han prevalecido con bastante frecuencia la oferta de soluciones desde una posición de autoridad. Esto, a su vez, ha generado en el profesorado la exigencia de soluciones a los diferentes problemas que se producen en las aulas al margen del proceso de aprendizaje y delegando la responsabilidad del cambio en el experto. Modificar la situación expuesta comporta ir avanzando progresivamente en la reelaboración de nuestro modelo de partida donde el análisis previo y la negociación conjunta generen orientaciones cada vez más ajustadas a las necesidades que nos plantean.

A continuación, señalaremos brevemente los aspectos más importantes que, según nuestra visión, deben tenerse presentes al concretar el trabajo con los diferentes profesores. Nos referimos esencialmente a conseguir un asesoramiento diversificado, al establecimiento de relaciones fluidas y constructivas y al poder de las representaciones mutuas.

La necesidad de interpretación de la demanda que proponemos tiene un referente claro en la *atención a la diversidad*. De la misma manera que la atención a la diversidad es una opción pedagógica en el currículum, consistente en ofrecer una enseñanza capaz de ajustarse en el mayor grado posible a los diferentes condicionantes y al proceso de aprendizaje de los alumnos, podemos hablar de una *atención a la diversidad* en la intervención asesora: diversidad de alumnos, de contextos-clase, de centros... Así, el asesoramiento psicopedagógico se debe ajustar en el mayor grado posible a los condicionantes de los centros y debe estar basado en una planificación, observación y actuación diversificada, siempre respetando las finalidades de la intervención. El aspecto que más nos tendría que interesar es conseguir que se modifiquen las prácticas educativas necesarias a cada situación, más que esperar que todo el profesorado o todos los centros consigan metas similares.

De hecho, la cultura de la homogeneización es incompatible con la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y también resulta incoherente con las intervenciones asesoras. No se trata tan sólo de promover cambios de la cultura de la homogeneización hacia la cultura de la diferencia, sino que es necesario insertar el mismo asesoramiento en esta cultura.

No obstante, la adaptación a la diversidad no tendría que comportar una difuminación de la identidad del Equipo Psicopedagógico. Esta adaptación se tendría que reflejar, entre otros muchos elementos, en las finalidades de intervención del Equipo. En el sentido que señalan Martín y Solé (1990),

(...) el psicopedagogo no puede renunciar a la coherencia necesaria que debe presidir su actuación para que ésta sea algo más que un conglomerado de respuestas más o menos felices a los interrogantes de todo tipo que plantea la institución escolar (p. 467).

Aunque no es objetivo de este artículo discutir las finalidades de la intervención asesora desde un Equipo Psicopedagógico, señalaremos que la identidad del asesor o asesora no se construye solamente a partir de dichas finalidades, sino que tiene estrecha relación con las maneras, con las formas o los modos. En el mismo sentido que nos preocupa cómo enseñar, conviene que nos preocupe cómo asesorar.

Cuando pensamos en estas cuestiones, hay que considerar que el asesoramiento —igual que la interacción profesor/alumno— está filtrado por *representaciones mutuas*. La representación que los profesores se hagan del asesor y las expectativas que genere, estarán influidas tanto por experiencias asesoras previas como por las actitudes que constaten. Por su parte, el asesor también se construye su propia representación de los profesores y de los centros, que condiciona y modula sus relaciones. Todas estas aportaciones se van elaborando paralelamente a la intervención asesora y tienen un potencial considerable ante cualquier actuación.

Algunos de los factores que ayudan a definir el rol del asesor y que contribuyen positivamente a ir configurando el *contexto de colaboración* son los siguientes:

- Favorecer un cierto grado de clima afectivo, de aceptación y confianza mutua entre profesores y asesor.
- Ayudar a atribuir sentido a la tarea objeto de colaboración.
- Potenciar una estructuración clara de las situaciones asesoras: explicitar la demanda, definir cuál es la tarea concreta de cada uno, qué se pretende conseguir, cómo se evaluará....
- Posibilitar la participación y las aportaciones de todos los integrantes en la tarea.
- Establecer relaciones claras y explícitas.
- Estimular y apoyar la autonomía progresiva de los equipos de profesorado.

## 2. LA DEMANDA COMO INDICADOR DE DIFERENTES REALIDADES

Desde nuestra perspectiva, la demanda que el profesorado realiza al asesor pedagógico no puede ser considerada siempre como necesidad de intervención psicopedagógica por nuestra parte. Creemos que antes de abordar la situación planteada como problema, debemos reflexionar y diagnosticar cuáles son las razones concretas que la motivan.

Partimos de dos premisas. Por un lado, del convencimiento de que no toda demanda—en su formulación inicial— responde a una necesidad real, y, por otro lado, de que toda demanda responde al contexto en que ésta se expresa. Es decir, en algunas ocasiones las solicitudes de ayuda pueden responder a situaciones puntuales de inquietud o incomodidad que quedan modificadas al pedir su conceptualización. Y, en otras situaciones, pueden responder al momento que atraviesa el centro, a sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la situación de la institución, a las experiencias anteriores que hubieran podido tener con otros asesores psicopedagógicos....

Así, la primera tarea psicopedagógica frente a una demanda consiste en analizar a qué responde y valorar la pertinencia o no de iniciar su abordaje. En un segundo momento trataremos de comparar este análisis con el profesorado y explicitaremos los objetivos de la colaboración, la redefinición—si fuera necesaria—o el no inicio de la colaboración en el caso que veamos que no obedece a una necesidad en la que podamos aportar ayudas.

A continuación exponemos de forma resumida y a modo de pauta los indicadores que utilizamos en el análisis de las demandas. Dicho esquema resulta útil como aglutinador de las ideas principales que hemos de articular en los primeros momentos de trabajo en los centros. En nuestra exposición desarrollaremos y comentaremos los diferentes aspectos de esta pauta.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Estos indicadores tienen su origen en un documento interno del SEMAP de Sant Boi: *Metodología de abordaje de las demandas de programación*. Curso 81-82.

<p>1. ¿Quién realiza la demanda? tutor/a, profesor/a de área, equipo educativo, equipo de nivel o ciclo, equipo directivo, coordinador/a pedagógico....</p> <p>2. ¿Cómo se ha consensuado la demanda? itinerario seguido para llegar a un análisis compartido de la situación-problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— modificaciones de la demanda inicial;</li> <li>— profesionales y/o instituciones implicadas en la formulación de la demanda y en el trabajo que conlleva su desarrollo y explicación;</li> <li>— nivel de coherencia entre quien realiza la demanda y quien forma el grupo de trabajo.</li> </ul> <p>3. ¿Qué ámbitos de intervención incluye la demanda? ubicación de la intervención a nivel de centro/ciclo/grupo/alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— qué enseñar (adecuación de los Objetivos Generales de la Etapa, y los objetivos y contenidos generales de las áreas);</li> <li>— cuándo enseñar (secuencia y organización de los contenidos);</li> <li>— cómo enseñar (opciones metodológicas, criterios de organización, selección de materiales curriculares);</li> <li>— evaluación (proceso, instrumentos, criterios...).</li> </ul> <p>Grado de coherencia de la demanda con la línea de intervención del Equipo y con la línea del centro (PCC, PEC). Relación con intervenciones asesoras anteriores....</p> <p>4. ¿Qué compartimos sobre el tema? explicitación de la situación inicial en relación a la demanda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— trabajos anteriores realizados, conocimientos previos del profesorado y experiencias de trabajo de colaboración;</li> <li>— estado inicial del psicopedagogo en relación al tema planteado;</li> <li>— marcos referenciales comunes, explicitación conjunta de las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje;</li> <li>— expectativas individuales y de grupo que se pretenden cubrir.</li> </ul> <p>5. ¿Cómo queda definido el contexto de colaboración?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— objetivos que se pretenden conseguir: modificar metodología de un área, de varias...; adecuar objetivos, contenidos, elaborar actividades, adaptaciones individuales para alumnado con necesidades educativas especiales; Responder a una demanda de la administración, de los padres...;</li> <li>— objetivo que cubre la intervención asesorar: actuar como coordinador del grupo de trabajo, colaborar en el proceso de discusión...;</li> <li>— concreción de los roles: responsabilidades en la coordinación y motivación, alternancias en las diferentes tareas (moderación, elaboración de actas, realización de la síntesis...);</li> <li>— acuerdos sobre las responsabilidades, disponibilidades y compromisos individuales y de grupo.</li> </ul> <p>6. ¿Cómo se concretan los acuerdos?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— organización que se establece;</li> <li>— calendario de trabajo;</li> <li>— fecha de finalización y de evaluación;</li> <li>— proceso de elaboración de actas, formulación de acuerdos, reflexiones y criterios compartidos;</li> <li>— previsiones para la generalización y descontextualización.</li> </ul> <p>7. ¿Cómo repercutirá en el centro el trabajo realizado?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— producción y difusión de materiales y documentos que se elaboren;</li> <li>— valoración de los cambios en la práctica educativa;</li> <li>— generalización de los acuerdos con el resto del profesorado;</li> <li>— interrelación con otros trabajos del centro, con el PCC, con el PEC....</li> </ul>	<p>1. ¿Quién realiza la demanda? tutor/a, profesor/a de área, equipo educativo, equipo de nivel o ciclo, equipo directivo, coordinador/a pedagógico....</p> <p>2. ¿Cómo se ha consensuado la demanda? itinerario seguido para llegar a un análisis compartido de la situación-problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— modificaciones de la demanda inicial;</li> <li>— profesionales y/o instituciones implicadas en la formulación de la demanda y en el trabajo que conlleva su desarrollo y explicación;</li> <li>— nivel de coherencia entre quien realiza la demanda y quien forma el grupo de trabajo.</li> </ul> <p>3. ¿Qué ámbitos de intervención incluye la demanda? ubicación de la intervención a nivel de centro/ciclo/grupo/alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— qué enseñar (adecuación de los Objetivos Generales de la Etapa, y los objetivos y contenidos generales de las áreas);</li> <li>— cuándo enseñar (secuencia y organización de los contenidos);</li> <li>— cómo enseñar (opciones metodológicas, criterios de organización, selección de materiales curriculares);</li> <li>— evaluación (proceso, instrumentos, criterios...).</li> </ul> <p>Grado de coherencia de la demanda con la línea de intervención del Equipo y con la línea del centro (PCC, PEC). Relación con intervenciones asesoras anteriores....</p> <p>4. ¿Qué compartimos sobre el tema? explicitación de la situación inicial en relación a la demanda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— trabajos anteriores realizados, conocimientos previos del profesorado y experiencias de trabajo de colaboración;</li> <li>— estado inicial del psicopedagogo en relación al tema planteado;</li> <li>— marcos referenciales comunes, explicitación conjunta de las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje;</li> <li>— expectativas individuales y de grupo que se pretenden cubrir.</li> </ul> <p>5. ¿Cómo queda definido el contexto de colaboración?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— objetivos que se pretenden conseguir: modificar metodología de un área, de varias...; adecuar objetivos, contenidos, elaborar actividades, adaptaciones individuales para alumnado con necesidades educativas especiales; Responder a una demanda de la administración, de los padres...;</li> <li>— objetivo que cubre la intervención asesorar: actuar como coordinador del grupo de trabajo, colaborar en el proceso de discusión...;</li> <li>— concreción de los roles: responsabilidades en la coordinación y motivación, alternancias en las diferentes tareas (moderación, elaboración de actas, realización de la síntesis...);</li> <li>— acuerdos sobre las responsabilidades, disponibilidades y compromisos individuales y de grupo.</li> </ul> <p>6. ¿Cómo se concretan los acuerdos?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— organización que se establece;</li> <li>— calendario de trabajo;</li> <li>— fecha de finalización y de evaluación;</li> <li>— proceso de elaboración de actas, formulación de acuerdos, reflexiones y criterios compartidos;</li> <li>— previsiones para la generalización y descontextualización.</li> </ul> <p>7. ¿Cómo repercutirá en el centro el trabajo realizado?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— producción y difusión de materiales y documentos que se elaboren;</li> <li>— valoración de los cambios en la práctica educativa;</li> <li>— generalización de los acuerdos con el resto del profesorado;</li> <li>— interrelación con otros trabajos del centro, con el PCC, con el PEC....</li> </ul>
---	---

El primer aspecto a valorar en este análisis de demandas es su origen, de dónde vienen y a qué responden y sobre todo cómo se vehiculan. La finalidad es saber con quién y para quién hemos de trabajar y así poder comenzar a establecer las relaciones necesarias para crear las bases de colaboración. A estas ideas corresponden las cuestiones formuladas en los apartados 1 y 2 de la pauta.

Interesa además perfilar o ayudar a concretar el contenido del asesoramiento. Muchas veces las demandas son demasiado amplias en su formulación inicial y los objetivos y expectativas que generan parecen demasiado ambiciosos, desajustados o difíciles de conseguir. Aquí hemos de ayudar a priorizar y a concretar teniendo presentes los recursos con los que contamos o podemos contar. Necesitamos conectar la demanda con el momento evolutivo del centro para ayudar a configurar un proyecto de centro coherente con todas las intervenciones que se realicen, por pequeñas que éstas sean. El apartado 3 quiere contribuir a orientarnos en este sentido.

Pero todavía necesitamos más datos. Utilizando el paralelismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las informaciones que genera el apartado 4 coincidirán con lo que denominamos actualización de los «conocimientos previos» sobre el tema objeto de asesoramiento. Aquí es importante conocer y sobre todo explicitar lo que sabemos unos y otros sobre el contenido a desarrollar y, a partir de ello, marcar los objetivos o metas a conseguir.

También es básico anticipar qué vamos hacer cada una de las personas implicadas. En este momento tenemos que saber articular el grado de directividad que conlleva nuestro rol. Las reflexiones recogidas en el apartado 5 pueden facilitar esta tarea. Consideramos que es oportuno perfilar, ya desde el primer momento, las tareas a realizar y los compromisos y roles a asumir, aunque su concreción vendrá determinada por las actuaciones posteriores.

Aunque no corresponde al mismo nivel de análisis, creemos necesario situar el contenido de los últimos apartados, 6 y 7, en esta pauta porque sus aportaciones condicionan la organización de las sesiones, la dinámica que imprimegará las relaciones y, lo que es más importante, el *para qué* de nuestro asesoramiento. Es decir, qué modifiquemos o ayudaremos a modificar en las intervenciones que se realizan en las aulas. Los aspectos señalados en la pauta pueden ayudar y orientar en las decisiones previas a la intervención. Nos detendremos ahora en las características que podemos encontrar en los diferentes contextos de trabajo y en cómo éstos condicionan y delimitan las actuaciones de los psicopedagogos.

Las demandas que el profesorado realiza —unas veces compartidas y otras no— están en ocasiones relacionadas con intervenciones de psicólogos y pedagogos a lo largo de la historia de los centros educativos. Intervenciones desde la psicología o desde la pedagogía no regidas por parámetros centrados en la psicopedagogía han comportado unas expectativas en relación a la intervención asesora y unos marcos de colaboración determinados no siempre provechosos entre el colectivo de enseñantes y el de psicopedagogos.

Como ya anticipábamos en el apartado anterior, existe una cierta práctica de asesoramiento en la que prima la oferta de soluciones desde el «experto», cuando no la imposición de criterios y modelos. Y, por lo que al profesorado se refiere, ha estado demasiado generalizada la exigencia de solución a los problemas de aprendizaje de manera individualizada, al margen de la situación de enseñanza y aprendizaje. No po-

lemos olvidar sin embargo, que las demandas cambian en función de la intervención del Equipo Psicopedagógico y que en las intervenciones cotidianas se transmite una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje y una visión del asesoramiento que a la larga transforman la visión de las necesidades.

Muchas veces hemos observado cómo la corresponsabilización no ha sido efectiva a lo largo del proceso porque, de entrada, la interpretación de la demanda no ha sido suficientemente reflexionada por parte del profesor y del asesor. También es posible que la demanda respondiera a una realidad que el psicopedagogo no ha sabido analizar e interpretar o que el profesor no hubiera podido explicitar con la claridad necesaria. Así, un elemento clave del asesoramiento psicopedagógico en la relación con los equipos de profesorado se encuentra en el análisis y la *interpretación de la situación inicial* guiados por la búsqueda de la *diversidad de estrategias de asesoramiento*. Tal diversidad de estrategias y actuaciones de asesoramiento requiere, sin embargo, un punto de consenso: el respeto a las finalidades de la intervención asesora. Es decir, el análisis contextualizado y el asesoramiento adaptativo tienen que respetar el modelo de intervención del Equipo Psicopedagógico y de las premisas en que se sustentamos. Hemos señalado que las diferentes demandas responden a diferentes realidades; hemos visto la necesidad de analizar las diferentes realidades y, por último, la necesidad de utilizar diferentes estrategias de intervención. Entre estas diferentes estrategias no debe descartarse la posibilidad de la no intervención cuando existe discrepancia en el análisis de la situación-problema y puede preverse el fracaso del proceso de colaboración.

Esto es así porque, desde nuestro planteamiento, en la situación de asesoramiento no hay únicamente un proceso de transmisión de conocimientos específicos de carácter más o menos técnico. Hay, sobre todo, una visión de una misma realidad sobre la que se actúa, y sobre la que pueden haber lecturas diferentes según el papel que se desempeñe. Estas visiones diferentes no se anulan por el hecho de que el asesor o asesora tenga un mayor grado de conocimientos. No tiene ningún sentido hacer valer, hacer prevalecer empinadamente nuestro punto de vista específico. De lo que se trata es de buscar un objetivo compartido que oriente el trabajo de colaboración.

Este objetivo compartido que se pretende a través de la intervención asesora tiene que ser explicitado para establecer el contexto de colaboración. Ello supone compartir el análisis de la demanda y compartir la finalidad de la intervención. En definitiva, se trata de una negociación de significados; de otra manera será inviable la elaboración de orientaciones psicopedagógicas ajustadas a las demandas.

Cuando las orientaciones psicopedagógicas no son aceptadas o valoradas por el profesor, lo que nos tenemos que plantear es en qué medida hubo un análisis comparativo de la realidad, de la situación-problema al inicio del proceso de colaboración.

Así el asesoramiento psicopedagógico se debe ajustar en una planificación, observación y actuación diversificada siempre respetando las finalidades y objetivos de la intervención asesora.

Creemos necesario dedicar tiempo y recursos para abordar la dificultad que entraña la interpretación de la demanda y la creación de un contexto de colaboración para conseguir que el asesoramiento psicopedagógico promueva decontextualización y generalización. Es decir, que los aspectos trabajados conjuntamente en rela-

ción a una tarea concreta puedan ser asumidos e incorporados de forma autónoma por los profesores para abordar su tarea diaria.

¿Cómo conseguir que a través de la intervención asesora se produzca descontextualización y generalización a otras situaciones? Esta cuestión está estrechamente relacionada con la necesidad de diagnosticar las diferentes realidades, analizar las demandas y poder compartir con el profesor el objetivo de la intervención y por tanto el tipo de ayuda que se necesita ofrecer.

De acuerdo con la conceptualización de Martín y Solé (1990), resulta absurda la visión del psicopedagogo como dispensador de «recetas metodológicas». Nuestro planteamiento está en abierta contradicción con la actuación como criterio principal o exclusivo en la intervención psicopedagógica. El trabajo del psicopedagogo no depende exclusivamente de sus intervenciones, sino del grado de complejidad que consigue del profesorado que trabaja directamente con los alumnos; en otras palabras, del éxito en la creación de contextos de colaboración óptimos en los que los diferentes profesionales implicados aporten sus recursos y competencias. Es decir, defendemos un asesoramiento basado en la comprensión de la realidad, que promueva la autonomía y potencie las posibilidades de enseñar del profesorado.

### 3. LA DEMANDA COMO CREACIÓN DE UN CONTEXTO DE COLABORACIÓN

Hemos considerado la demanda como un indicador de las diferentes realidades. La interpretación de la situación-problema objeto de demanda no puede separarse del análisis de la demanda, dado que tales situaciones tienen significados diferentes según su contexto específico.

Es a partir de aquí, a partir de la interpretación conjunta de la demanda y de la situación-problema objeto de asesoramiento, que podemos plantearnos la creación de un contexto de colaboración. Desde nuestra perspectiva, un contexto de colaboración real requiere una colaboración y construcción conjuntas; para alcanzarlas es preciso tener presente y explicitar el marco referencial de uno y otro profesional. El asesor psicopedagógico necesita conocer algunos elementos de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, algunas de sus prioridades de contenidos curriculares, su enfoque metodológico, sus ideas sobre la ayuda educativa... tener, en definitiva, información sobre el contexto-clase.

Pero si nosotros como asesores psicopedagógicos necesitamos conocer los marcos referenciales del profesorado con el que vamos a iniciar un proceso de colaboración, de la misma manera éste tiene que saber, y por tanto nosotros tenemos que explicar, nuestros marcos referenciales, nuestro enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje, la forma en la que creemos que el alumnado adquiere conocimientos, nuestra concepción de la ayuda educativa... Coincidimos con Bassedas (1988) en la necesidad de tener presente y respetar las concepciones del profesorado en la medida en que constituyen su bagaje cultural y profesional.

Explicitar unos y otros nuestros marcos referenciales es condición imprescindible para poder establecer una línea de colaboración. Esta explicitación también resulta necesaria para realizar el análisis previo, sobre los recursos y posibilidades con que se puede contar para promover cambios en la situación-problema planteada, y para ini-

ciar profesor y psicopedagogo planes de actuación conjuntos. Y, por otro lado, dicha explicitación de los marcos referenciales es un elemento clave para poder diseñar unas orientaciones psicopedagógicas contextualizadas y ajustadas a la demanda. Porque de la misma manera que las situaciones-problema no tienen interpretación si no es dentro del contexto-clase, las orientaciones que plantearemos no existen si no es dentro de un contexto. Por decirlo de otro modo, no existe una única orientación para una misma situación; ésta depende del contexto y dentro de este contexto juega un papel prioritario el profesor, sus concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su interpretación de los problemas y de las necesidades de asesoramiento, siendo éstas coincidentes con las nuestras o no.

También debemos contemplar el poder que generan las representaciones mutuas en el inicio de toda relación. Como comentábamos al explicitar nuestro modelo referencial, las representaciones y las expectativas generadas están marcadas por las experiencias previas de los dos profesionales y por las impresiones que las primeras intervenciones confirman. Pero sobre todo no debemos olvidar que de manera semejante a lo que sucede en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, el autoconcepto y la motivación se construyen en las situaciones de asesoramiento y se pueden promover; no son estáticos ni fijos.

Sólo si tenemos en cuenta dichos aspectos, la colaboración puede permitir establecer una concreción consensuada del problema o problemas, y establecer la línea de colaboración a lo largo de todo el proceso. Aquí será necesario explicitar y acordar cuáles son las formas de colaboración que uno y otro esperamos obtener. Un modelo como el nuestro, basado en la colaboración, requiere el establecimiento de compromisos mutuos. Nos referimos a cuestiones tan sencillas, pero tan difíciles de llevar a la práctica como: *¿qué esperas de mí y qué espero yo de ti?; ¿qué estoy dispuesta a hacer yo, y qué vas a hacer tú para cambiar la situación?...* Preguntas tan simples son en realidad imprescindibles para que realmente exista una *complementariedad en la relación*.

En cierto sentido, pues, el asesoramiento se plantearía de manera análoga a una situación de aprendizaje compartido, en la cual la construcción de significados comunes se produce en la interacción entre el docente y el psicopedagogo o psicopedagoga. Así, el asesoramiento implica cambios en los esquemas de conocimiento no solamente en el enseñante, sino también en el asesor o asesora.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1986) proporciona un modelo de análisis que nos permite cierta traslación a la intervención asesora. La ZDP de los centros —siguiendo la analogía— sería la distancia que separa lo que los docentes pueden realizar solos y lo que pueden realizar con la intervención asesora. De ese modo, el asesoramiento tendría que influir en la creación de la ZDP de los enseñantes y de los centros, traspasando responsabilidad y control y construyendo significados compartidos con el objetivo de potenciar la autonomía progresiva del centro. Es lo que denominaríamos la Zona de Desarrollo Institucional.

Esta transferencia de responsabilidad y control provoca un cierto vértigo —semejante al que experimenta el enseñante frente al alumno. No nos tendría que dar miedo perder determinados espacios de intervención. La ayuda en el asesoramiento a los profesores o equipos de profesores es un proceso que se regula en el mismo proceso. Y cuando una ayuda se convierte en innecesaria, no nos quedamos sin objeto de ase-

soramiento, ya que surgirán otros nuevos. Cuando un profesor no nos requiere para elaborar una Adaptación Curricular, más que preocuparnos, ello debería indicarnos que otras adaptaciones elaboradas conjuntamente han promovido suficiente *generalización*, le han proporcionado la suficiente autonomía para solucionar por sí mismo el problema.

Los roles del docente y del psicopedagogo están claramente diferenciados, pero el objeto de trabajo tiene que ser definido siempre en colaboración entre los dos profesionales. De igual manera que hemos hablado de la Zona de Desarrollo Institucional, podemos hablar de la «Zona de Peligro» en el asesoramiento. Un peligro constituido por la tentación de «sustituir» en lugar de «asesorar» al profesor o equipo de profesorado que es quien tiene que elaborar, adaptar y aplicar el currículum.

Lo que hemos llamado Zona de Peligro en el asesoramiento se pone especialmente en juego en el momento de encargar una demanda. ¿Cómo se sigue el proceso de negociación para determinar conjuntamente si una demanda es necesaria, si es pertinente compartir el objetivo de cambio que se persigue...?

Asumir una demanda o no asumirla comporta un proceso de análisis y negociación conjunto y no puede convertirse en una decisión unilateral por parte del asesor. Consensuar, sin embargo, no quiere decir asumir en su totalidad el punto de vista «del otro», de los enseñantes en nuestro caso. A veces puede ser más conveniente no aceptar una demanda, rechazarla. El análisis compartido de las demandas y de las necesidades es, en cualquier caso, un primer elemento necesario a la hora de iniciar la colaboración con equipos de profesorado y constituye, en sí misma, una de las más importantes tareas asesoras. Sólo a partir de un análisis compartido, se debe llegar a la redefinición de la demanda inicial. Una «demanda reconvertida», no comporta forzadamente un elemento de cambio. Para que tal cosa sea así, es necesario que la reconducción sea realmente consensuada. De este modo, hablar de estrategias para promover cambios es algo distinto que hablar de la reconversión de las demandas, recurso del que, por otra parte, se ha abusado con demasiada frecuencia en el asesoramiento psicopedagógico.

El asesoramiento es, pues, una situación de interacción en la cual tiene que darse una intersubjetividad; es decir, unos elementos en común con el objetivo de no hablar «diferentes lenguajes». De acuerdo con lo expresado por Bassedas (1988), en ocasiones puede resultar complicado establecer «un diálogo en la misma lengua»; compartimos con la autora la constatación de que un diálogo constructivo puede abrir buenas vías de colaboración.

De la misma manera que se subraya la importancia de los conceptos y de las relaciones entre los conceptos en la construcción del conocimiento, subrayamos el papel decisivo que juega el *lenguaje* para codificar, dar forma y adquirir significados compartidos en las relaciones profesor-psicopedagogo en la intervención asesora.

En el asesoramiento se trata de intentar revisar y modificar los esquemas de conocimiento de los enseñantes o, dicho de otra manera, de promover cambios y construir nuevos conocimientos que los capaciten para anticipar y dar respuesta a los problemas planteados en la práctica educativa.

En intervenciones concretas como pueden ser los procesos de concreción curricular dentro del contexto-clase, por ejemplo, esto significaría trabajar conjuntamente a partir de lo que el profesor o profesora está habituado a realizar, y avanzar a partir

de aquí. Siendo conscientes —y explicitándolo— que dicha concreción curricular podría abordar más aspectos, pero quizás sólo será posible, de entrada, abordar consistentemente el diseño de unas actividades o parcialmente unos aspectos metodológicos y de evaluación. Pero compartir negociadamente ese objetivo de trabajo conjunto, esa demanda «no suficientemente ajustada», probablemente permitirá avanzar más hacia la construcción de conocimiento y la progresiva autonomía del centro que en una concreción curricular para el contexto-clase elaborada por el psicopedagogo o psicopedagoga correspondiente, al margen del contexto. Porque, de igual forma que los docentes no son meros ejecutores de las decisiones curriculares tomadas por otros, tampoco lo son de los cambios instigados por los asesores psicopedagógicos.

Lo importante será clarificar previamente de dónde partimos, con qué contamos, y continuar haciéndolo a lo largo del proceso para conseguir aproximarnos al mismo campo conceptual donde los significados queden compartidos y el sentido de la tarea alcance magnitudes similares en ambos profesionales. Esta es la razón por la que el asesor o asesora deben explicitar sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo debería consistir en llegar a una visión compartida a través de una negociación en la que se busquen los elementos de contacto más allá de los puntos de vista discrepantes.

#### 4. PLANIFICACIÓN Y SEGUIMIENTO

Una vez analizada la demanda, definida la situación como posible y resoluble, marcada la necesidad de la corresponsabilización y decididos los compromisos mutuos, conviene planificar y concretar cómo realizaremos la revisión de los objetivos y tareas señaladas para comprobar la adecuación o no de las propuestas y para introducir los elementos reguladores que sean necesarios para conseguir las finalidades marcadas.

Siguiendo el paralelismo con el proceso de enseñanza-aprendizaje que potenciamos en los alumnos, pensamos que siempre hemos de trabajar a partir de lo que el profesor/a está habituado a realizar y orientar desde esta base. Esta manera de proceder puede concretarse en actuaciones muy diferenciadas. La adecuación de las propuestas a los conocimientos previos del profesorado, manteniendo a su vez un reto motivador y alcanzable, es uno de los objetivos más importantes a conseguir en los inicios de la tarea asesora. Acercarse a una *zona óptima* de trabajo no es tarea fácil. Será necesario previamente recordar necesidades, motivaciones y recursos del profesorado con el que hemos de colaborar. Lo que quiere decir que la reflexión sobre las posibilidades de cambio, en el momento de analizar la demanda y en la planificación de su seguimiento, siempre ha de estar precedida por el inventario de recursos con los que contamos en cada uno de los diferentes niveles: centro escolar, ciclo, equipo educativo, aula, profesor o profesora y sobre todo de los del propio psicopedagogo o psicopedagoga. No será prudente ni resultará eficaz orientar cambios sin la certeza de poder conseguir una modificación positiva. Aquí cobra sentido lo señalado por Hugué (1993) cuando comenta la bondad de desequilibrar situaciones para provocar

cambios siempre que estemos seguros de contar con recursos, tanto el profesor como el asesor, para colaborar en la tarea marcada y conseguir un nuevo equilibrio. Así la idea principal será proponer cambios posibles concretados a través de objetivos realistas y no muy distantes de las tareas que esté acostumbrado a realizar el profesor. Creemos que las ayudas para acercarnos a la *zona óptima* de trabajo conjunto con el profesorado, vendría determinada por una secuencia de acciones que, pudiendo variar según los diferentes contextos de aplicación, concretamos a continuación:

- Análisis del estado inicial del profesorado en relación al tema a asesorar.
- Reflexión sobre los recursos del propio psicopedagogo o psicopedagoga para abordar la demanda.
- Motivaciones, actitudes y sentido que tiene la tarea para los profesionales implicados (profesores-asesores).
- Similitudes y discrepancias de los profesionales comprometidos ante el tema a abordar.
- Establecimiento de niveles de resolución.

A partir de aquí señalaremos conjuntamente los objetivos a conseguir, las actuaciones a realizar y marcaremos la periodicidad de las mismas.

En esta fase asesora es cuando pueden trabajarse mejor los aspectos relacionados con las ayudas para potenciar la *autonomía*. Es importante, salvando las diferentes estrategias de intervención y las distintas necesidades y demandas, que todas las actuaciones del psicopedagogo/a se orienten a promover la autonomía de los centros y de su profesorado para conseguir mejoras en la tarea educativa. La función principal del psicopedagogo ahora es observar, escuchar, revisar y a partir de las aportaciones recibidas proponer reajustes, confirmar, motivar y estimular para conseguir nuevos retos.

Las tareas conjuntas a realizar responderán siempre al análisis previo de recursos y posibilidades de cada uno de los profesionales implicados. La tentación, en este momento del proceso, puede aparecer cuando el psicopedagogo no es capaz de asumir el ritmo adecuado que cada contexto o situación marca como óptimo o deseable. Si no se produce una buena conexión entre ambos profesionales y sobre todo cuando existe una fuerte discrepancia en los ritmos y en las expectativas, es posible que aparezcan cambios de rol. Así por ejemplo el psicopedagogo guiado por un fuerte sentimiento de protagonismo o por una falta de estrategias para conseguir colaboración, puede tender a sustituir actuaciones del profesor en vez de aceptar la realidad y complementar los recursos del mismo. Puede llegar incluso a reconvertir demandas que no responden a las necesidades iniciales planteadas por el profesor, y que la mayoría de las veces son fruto de la linealidad de su propio pensamiento.

Se produce aquí lo que anteriormente hemos denominado *zona de peligro en el asesoramiento* que, de no hacer una valoración sensata, puede originar un germen de bloqueos en las competencias del profesorado, fuertes dependencias en las actuaciones, baja autoestima, simetría en las relaciones...

Cuando somos capaces de traspasar la «zona de peligro» con un plan de acción claro y consensuado, es el momento de marcarros las situaciones y estrategias para la

revisión del mismo. Todo el proceso ha de estar presidido por la intencionalidad de generar autonomía, por el deseo de ayudar a descontextualizar y a establecer relaciones entre las múltiples variables que interactúan en todo acto educativo. Resumiendo, en proporcionar ayudas contingentes.

El establecimiento de una periodicidad pactada para la revisión y el seguimiento de los temas concretados en el inicio del proceso constituye la forma más habitual de valoración. La necesidad de seguimiento ha de aceptarse por ambas partes, valorando la potencialidad que conlleva en relación a conseguir cambios reales en la práctica educativa. Consideramos el seguimiento como el medio más idóneo para realizar la evaluación continuada del proceso de asesoramiento y poder ubicar los reajustes y adecuaciones pertinentes.

Es muy importante dedicar atención para decidir cómo se plantean estas situaciones. Son momentos de valoración conjunta y de intercambio de recursos que necesitan, sobre todo, sinceridad y disponibilidad para revisar y ser revisado. Pensamos que si no existe un trabajo conjunto previo, un hábito en el centro educativo de revisar la propia práctica y un aceptable nivel de autoestima, será difícil la realización de un seguimiento positivo. La señal de alerta aparecerá si se convierte en un mero intercambio de materiales sin reflexión ni nuevas propuestas, un compartir lamentos o en una cristalización de la situación de partida.

Creemos que el hecho de que en un centro después de años de intervención asesora, la colaboración continúe centrada únicamente en la valoración psicopedagógica y adaptaciones curriculares del alumno a nivel individual, tendría que hacernos replantear las estrategias de intervención y formularnos algunas preguntas similares a las que detallamos: ¿Por qué no se produce generalización? ¿Por qué no se ha avanzado en la autonomía para elaborar adaptaciones? ¿Cómo es que no se ha visto la necesidad de derivar ninguna tarea hacia un trabajo de equipo de profesores? ¿Es que hemos vehiculado que todas las soluciones se pueden encontrar centrándonos exclusivamente a nivel individual?

Interrogantes como estos ayudarán a revisar las intervenciones psicopedagógicas y a evaluarlas desde el mismo inicio de la tarea. Quizá quede todavía demasiada rigidez en las actuaciones y exista bastante desajuste entre las posibilidades del asesoramiento y las expectativas que genera. Un posible camino de avance puede lograrse explicitando y enmarcando los actos de asesoramiento dentro de un modelo de intervención coherente, definiendo el modelo adoptado con claridad, delimitando lo que se puede y se sabe hacer. Avanzando así en la definición del rol y finalidades del asesoramiento psicopedagógico.