

L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva

José Ramón Lago

Resum: L'assessorament educatiu és una de les eines fonamentals en el processos de millora de l'escola i, en concret, de la millora de les pràctiques inclusives. Aquest article presenta una estratègia general per a l'assessorament en educació basada en la reflexió en la pràctica per al desenvolupament de la millora escolar. En el primer apartat es presenten els marcs teòrics i algunes recerques que han servit de referència per a l'elaboració de l'estratègia. A continuació es descriuen els components fonamentals de l'estratègia: la seqüència de fases, els procediments i les tasques d'assessorament que han de desenvolupar conjuntament assessor i professors. S'analitzen les característiques de cada una de les fases, procediments i tasques, i es fan alguns comentaris sobre els aspectes específics quan es tracta de la millora de les pràctiques inclusives. Finalment, es donen algunes orientacions per al desenvolupament pràctic de l'estratègia d'assessorament.

Abstract: Educational consultation is a key element for improving school processes and inclusion practices. This article presents a general strategy for educational consultation, which is based in reflection on teaching practice. Theoretical concepts and research results that underline the strategy are first presented. Afterwards, the main components of the strategy are described; particularly, a sequence of phases, procedures and tasks to be jointly accomplished by teachers and consultant is presented. Each phase, procedure and task is described, and its contribution to inclusive practices is detailed. Finally, some orientations for the development of the strategy in practice are proposed.

Descriptors: Assessorament educatiu. Millora escolar. Reflexió sobre la pràctica. Inclusió.

El títol de l'article vol sintetitzar l'objectiu principal de la nostra aportació, que és presentar una estratègia general per als processos d'assessorament centrada en la reflexió sobre la pràctica, i que té com a objectiu generar i introduir-hi millores, i com aquesta estratègia es pot utilitzar per a ajudar a construir l'escola inclusiva.

Entenem per estratègia general d'assessorament el conjunt de criteris i orientacions per a desenvolupar un procés d'assessorament. Aquesta estratègia fa referència a tots els nivells del procés, i a la vegada és prou àmplia i concreta per guiar-ne la planificació o disseny, el desenvolupament o seguiment i l'avaluació, i per adaptar-se als diferents contextos, continguts i objectius que pot tenir un procés d'assessorament.

Aquesta proposta és el resultat de la reflexió sobre una sèrie d'assessoraments desenvolupats per nosaltres, de la revisió de diverses propostes teòriques i d'una primera investigació per valorar-na la idoneïtat. A la pri-

mera part de l'article exposarem amb detall l'origen de la proposta, per tal d'explicar el seu abast i els professionals de pràctica assessora i la investigació amb què es va elaborar.

D'acord amb la concepció d'estratègia general d'assessorament que acabem de definir, a la segona part presentem els quatre nivells que des del nostre punt de vista cal tenir presents en un procés d'assessorament. El primer fa referència als continguts de millora com a continguts d'assessorament, i els altres tres es refereixen a l'organització del procés: les fases i els procediments bàsics d'assessorament, les tasques per a la construcció de la col·laboració i dels continguts de millora entre els participants, i els recursos discursius de l'assessor per desenvolupar aquestes tasques.

El suport de les reflexions dels autors directament vinculats al desenvolupament d'escoles inclusives i, en menor mesura, l'experiència d'alguns assessoraments

amb continguts propers a l'atenció a la diversitat ens han permès realitzar una primera aproximació respecte a la utilitat de l'estratègia que proposem en l'assessorament per avançar en l'escola inclusiva.

Origen i marcs teòrics de referència per a una estratègia general d'assessorament

La reflexió d'algunes pràctiques d'assessorament i primeres formalitzacions de l'estratègia general d'assessorament

A mitjan dècada dels anys noranta alguns professionals i investigadors de la intervenció psicopedagògica vam començar a valorar la possibilitat d'utilitzar els conceptes *mecanismes d'influència educativa, traspàs progressiu del control de l'activitat o construcció de significats compartits*—desenvolupats en l'àmbit de la recerca i la reflexió teòrica d'orientació constructivista i sociocultural sobre els processos escolars d'ensenyament i aprenentatge (COLL, COLOMINA, ONRUBIA i ROCHERA, 1992)—per a analitzar i elaborar un cert model per a la comprensió dels processos d'assessorament psicopedagògic. Aquesta reflexió es va centrar a explorar el suport que ens podrien proporcionar algunes d'aquestes idees per repensar la funció mediadora que l'assessor psicopedagògic pot realitzar entre el coneixement científic i les aportacions de la investigació d'una banda i, de l'altra, el coneixement pràctic dels professors; d'altra banda, se centrava en els dispositius implicats en el traspàs del control en la formulació conjunta d'un problema d'assessorament i la seva anàlisi compartida, i, també, en el disseny conjunt dels canvis en la pràctica, que realitzen assessor i professor, i els processos implicats en la construcció d'una representació compartida dels canvis i les millores a introduir en la pràctica educativa. El contrast d'aquestes idees amb algunes pràctiques d'intervenció psicopedagògica ens va permetre realitzar una primera formalització d'un procés conjunt d'anàlisi i millora de la pràctica educativa a l'aula basat en l'observació (ONRUBIA, LAGO i PITARQUE, 1996).

Aquesta proposta va servir de base per al disseny, el desenvolupament i l'anàlisi d'alguns processos d'assessorament en centres d'educació infantil i primària i instituts d'educació secundària. A partir d'aquestes experiències, es va elaborar una primera aproximació a l'estratègia d'assessorament que presentem, i basant-nos en ella es va desenvolupar un primer assessorament, el qual ja es porta a terme. Estava centrat en un contingut d'una àrea curricular, les matemàtiques, i amb un

objectiu més definit, la construcció de les mesures d'atenció a la diversitat a l'aula. En aquesta segona proposta (ONRUBIA, LAGO i PITARQUE, 2004) s'introdueixen els conceptes *continguts de la resposta assessora i estratègies d'assessorament*, i es reprenen els de les fases de negociació de la proposta, d'anàlisi, de disseny de canvis i d'avaluació, ja en termes d'assessorament.

Aquesta estructura per a planificar i reflexionar sobre els processos d'assessorament la vam utilitzar en altres contextos, continguts i objectius, com la resolució de conflictes de convivència en el centre o la coordinació entre centres d'educació primària i educació secundària, entre d'altres (ONRUBIA, LAGO i PITARQUE, 2003).

Aportacions teòriques, reflexions i investigacions, i experiències des de diferents perspectives sobre l'assessorament

La necessitat de realitzar una investigació per tal de constatar en quina mesura i per què els assessoraments realitzats aplicant aquesta estratègia havien ajudat o no a construir i a introduir millores en les pràctiques educatives, ens va portar a realitzar una revisió de diferents aportacions teòriques, reflexions i investigacions sobre els processos d'assessorament. Aquestes aportacions ens van permetre acabar de definir l'estratègia general d'assessorament, que va servir de base per a la nostra recerca i que presentem a la segona part.

La reflexió sobre els principis per a la construcció d'un context de col·laboració en els processos d'assessorament que ens presenta Solé (1997-1998) des del model educacional constructivista, ens va permetre identificar tres nivells d'anàlisi dels processos d'assessorament: un primer nivell de caràcter general que afecta tot el conjunt del procés d'assessorament, un segon nivell relacionat amb determinades activitats o tasques que es van repetint al llarg de l'assessorament amb un cert caràcter cíclic, i un tercer nivell referit als intercanvis entre els participants al voltant de qualsevol decisió que se succeïen diverses vegades al llarg d'una sessió. Les aportacions d'altres autors dins la mateixa perspectiva, per exemple Marrodán i Oliván (1996), ens van permetre aprofundir sobre els criteris per a l'anàlisi, la valoració i el seguiment de les demandes i les relacions entre els participants en un assessorament.

En la revisió d'altres marcs conceptuals i models d'assessorament vam identificar quatre grans àmbits de reflexió comuns, sobre els quals vam trobar algunes coincidències i també algunes divergències: la concepció sobre l'origen i l'anàlisi de les millores derivades d'un

procés d'assessorament; les condicions i característiques de les fases, etapes o moments per arribar a les millores proposades; les tècniques, tasques, activitats o estratègies més idònies, i les característiques, habilitats, destreses i condicions que han de tenir les intervencions dels assessors.

Encara que pràcticament des de tots els models i autors revisats es fan aportacions rellevants a tots quatre nivells, per elaborar la nostra proposta algunes van resultar especialment significatives.

L'elaboració teòrica i les reflexions sobre el canvi i la millora en l'escola de Fullan (2002) i sobre els processos de construcció del coneixement en l'acció dels professionals de Schön (1997-1998) van ser la base per a identificar i definir els «continguts de millora» com un nivell d'un procés d'assessorament.

Les propostes de fases o moments d'un procés d'assessorament d'autors de perspectives molts diverses, com les que ens proporcionen Marcelo (1996) des de l'assessorament curricular i organitzatiu, Nieto (1996) i Guarro (2001) des de l'assessorament per al desenvolupament de la millora a l'escola, i Pérez Cabaní i Carretero (2003) des de la perspectiva de l'assessorament psicopedagògic, van acabar de confirmar i donar entitat a la nostra proposta sobre les «fases i procediments bàsics d'un procés d'assessorament» per ajudar a construir una millora en la pràctica educativa.

L'anàlisi de les activitats d'alguns programes per a la millora de les pràctiques educatives al centre i a l'aula, com el que presenten Ainscow et al. (2001a i b), i des de l'altra perspectiva, les tasques per a la formació del professorat basades en la reflexió sobre la seva pròpia pràctica que ens mostren Porlán i Rivero (1998), ens van portar a considerar un nivell rellevant de l'assessorament, les «tasques per a la construcció de la col·laboració i les tasques per a la construcció dels continguts de millora».

Encara que amb un escàs desenvolupament, la majoria de les teories i models generals sobre els processos d'assessorament destaquen la necessitat de tenir presents les habilitats o tècniques de conducció de l'assessor. Com que no vam trobar una proposta de conjunt, vam fer una translació a l'assessorament dels recursos discursius que Coll (2000) analitza per poder assegurar la construcció de significats compartits a l'aula, la qual cosa ens va permetre sistematitzar les aportacions sobre els recursos per a la construcció de relacions de col·laboració de Shulte i Osborne (2003), i les accions per aconseguir una representació compartida dels problemes en l'assessorament que proposen Garcia et al. (2003).

Un procés de recerca basat en una estratègia d'assessorament per a la millora de la pràctica educativa

La recerca en la qual es va analitzar la utilitat de l'estratègia general d'assessorament es va portar a terme amb els professors del departament de matemàtiques d'un IES.¹ El contingut de l'assessorament van ser les dificultats que els professors observaven en els processos d'avaluació i, en concret, la coherència i continuïtat entre les pràctiques d'avaluació i les decisions d'acreditació: la qualificació, al final de cada crèdit. La recerca es va organitzar en quatre fases: la primera va ser la recollida de les pràctiques d'avaluació i acreditació que feien servir els professors; la segona, el desenvolupament pròpiament dit de l'assessorament; la tercera va ser tornar a recollir les pràctiques dels professors respecte a l'avaluació i l'acreditació, i, finalment, la quarta va consistir a analitzar les millores observades en les pràctiques i quan i com havien estat tractades al llarg de tot el procés d'assessorament. En la recerca es van poder identificar els quatre nivells del procés d'assessorament i algunes dades sobre quins elements de cada nivell resultaven més determinants per a ajudar a construir les millores, que ens van servir per a acabar de concretar el que a continuació presentem.

Una estratègia general d'assessorament

Tal com ja hem anat apuntant, la nostra proposta és que en el moment de planificar un assessorament, per poder ajustar la nostra intervenció durant el desenvolupament i per analitzar i avaluar la millora de la pràctica, hem de situar-nos en quatre nivells, que analitzem a continuació.

Continguts de millora de les pràctiques educatives i continguts d'assessorament

Les aportacions de diversos autors, com les que hem destacat en l'apartat anterior, sobre les característiques i les condicions dels canvis i les millores en les pràctiques educatives i en les pràctiques professionals, justifi-

1. Aquesta recerca va ser dirigida pel Dr. Javier Onrubia i realitzada per José Ramón Lago sota el següent títol: *Análisis de la coherencia i continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O., y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis doctoral no publicada. http://www.tdx.cbuc.es/index_tdx.html

quen que adoptem els continguts de millora com a primer nivell d'un assessorament.

Entenem que els continguts de millora són aquells aspectes de les pràctiques educatives al voltant dels quals s'acorda de manera explícita, entre els participants en l'assessorament, què és prioritari i, a la vegada, en què és possible introduir millores.

Algunes condicions dels continguts de millora serien les següents:

- Que parteixin d'aquelles dificultats que els professors perceben, i que perceben com a susceptibles de rebre alguna millora.
- Que suposin canvis en les pràctiques educatives que generin un increment en la significativitat de l'aprenentatge dels nens i nenes amb els quals es portaran a terme.
- Que es concretin, a la vegada, en canvis en els materials d'ensenyament i d'aprenentatge, en criteris metodològics i organitzatius, i en l'anàlisi i judici dels professors sobre la seva pròpia pràctica.
- Que estiguin definits en termes i amb els referents propis dels mestres o professors implicats en l'assessorament per explicar, argumentar i justificar la seva pròpia pràctica, les seves dificultats i els canvis que pretenen introduir.

El procés d'identificació dels continguts de millora suposaria realitzar tres accions:

1. Analitzar els continguts d'assessorament que hem acordat, a partir d'un marc teòric de referència explícit sobre aquests continguts, i identificar quines dimensions d'aquest marc es tracten en les pràctiques educatives objecte d'assessorament.
2. Identificar amb quines d'aquestes dimensions, o amb quins indicadors de les dimensions, estan relacionades les dificultats que els professors observen en la pràctica educativa i sobre les quals consideren més fàcil introduir millores.
3. Definir i concretar aquestes dimensions i aquests indicadors, en termes de les argumentacions i pràctiques habituals dels professors com a continguts de millora.

Així, considerarem que es produeix una millora quan les actuacions que declaren els professors, els materials o instruments que usen, i les decisions i actuacions que s'observen en les seves pràctiques educatives indiquen, al final de l'assessorament, un grau superior de presència en les seves pràctiques dels indicadors i de les dimensions acordades com a mostres de la millora.

Aquesta proposta enllaça amb les aportacions d'altres autors pel que fa a com es concreta la construcció de l'escola inclusiva. Tal com assenyala Giné (2005), la millora dels aprenentatges dels alumnes ha estat l'eix central del procés de canvi de les experiències més solvents per avançar cap a l'escola inclusiva. Una de les eines més utilitzades per a avançar en aquest objectiu, l'Índex per a la Inclusió (BOOTH i AINSCOW, 2002), proposa analitzar els mecanismes d'exclusió i concretar la seva superació amb millores en tres àmbits: les cultures, les polítiques i les pràctiques d'aula respecte a la inclusió. A la vegada, aquests tres àmbits s'entenen com a tres grans dimensions, respecte a cadascuna de les quals es proposa un conjunt d'indicadors que actuen com a referents per valorar en quina mesura són presents o han de millorar les pràctiques educatives del centre.

En aquest sentit, considerem que els criteris d'identificació de les millores que acabem de presentar des de la nostra estratègia d'assessorament podrien ser un referent complementari per ajudar els centres a identificar les seves prioritats de millora i, especialment, per analitzar en què s'ha produït efectivament un avenç notable cap a una escola inclusiva i en què necessiten dedicar més mitjans o esforços.

Fases i procediments bàsics d'assessorament

L'anàlisi d'alguns assessoraments en diferents contextos, la revisió de les aportacions que abans hem comentat i la recerca que hem presentat ens indiquen que un segon nivell a tenir present seria el conjunt de fases i procediments bàsics d'assessorament. També ens mostren que, en la mesura que des d'un major nombre d'ells s'incideixi sobre un contingut de millora, més possibilitats tindrem que aquesta millora s'incorpori a la pràctica educativa.

En la nostra proposta s'entenen les fases com a etapes en el procés de resolució conjunta dels problemes per a la construcció conjunta dels continguts de millora a través del procés d'assessorament. Aquestes etapes es caracteritzen pel desenvolupament d'alguns procediments bàsics d'assessorament específics i propis de cada fase.

La fase inicial que considerem es definiria com a fase d'anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés d'assessorament. Per portar-la a terme hem considerat que l'assessor ha de desenvolupar quatre grans tipus de procediments d'assessorament:

1. Promoure i orientar les intervencions dels participants per ajudar a la formulació de la demanda com a procés de col·laboració.

2. Negociar i delimitar el rol de l'assessor i dels participants en el procés d'assessorament.
3. Definir i concretar els problemes/continguts d'assessorament.
4. Delimitar els components de la pràctica educativa objecte de millora.

La segona fase tindria com a objectiu fonamental el *registre i anàlisi de les pràctiques educatives i la formulació de propostes de millora*, per la qual cosa considerem que seria imprescindible que durant aquesta segona fase es desenvolupessin procediments de:

- Recollida i anàlisi de la pràctica educativa respecte als continguts de millora.
- Anàlisi de documents, informes i experiències sobre les necessitats educatives objecte d'assessorament.
- Elaboració d'hipòtesis respecte a possibles innovacions en els plànols més significatius de les pràctiques educatives relacionades amb els àmbits de millora.

La tercera fase entraria de ple en el *disseny de les millores de les pràctiques educatives*, és a dir, en la concreció de les millores i les eines per incorporar-les a les pràctiques educatives, la qual cosa exigeix desenvolupar procediments de:

- Delimitació de cadascuna de les propostes de millora.
- Anàlisi conjunta dels canvis a introduir en la pràctica educativa per a cadascuna de les propostes de millora.
- Selecció i elaboració dels materials i instruments dels canvis a introduir.
- Elaboració i concreció dels acords sobre el procés d'introducció i avaluació de les millores a introduir.

La quarta fase se centraria ja en el *seguiment i avaluació de l'assessorament i dels canvis en les pràctiques educatives*, i entenem que això demana desenvolupar almenys procediments de:

- Col·laboració en el seguiment dels canvis en les pràctiques educatives.
- Avaluació dels canvis en les pràctiques educatives.
- Avaluació del procés d'assessorament.

Els procediments d'avaluació del procés i d'avaluació de les pràctiques enllacen, i de vegades coincideixen, amb alguns procediments que assenyalàvem en les

fases inicials, com els procediments de promoció i orientació de noves demandes, per realitzar nous processos d'assessorament centrats en altres continguts de millora.

Una de les propostes més concretes per guiar el procés de reflexió per avançar en la construcció d'escoles inclusives és l'Índex per a la Inclusió, que abans esmentàvem, adaptat pel Grup de Treball sobre Escola Inclusiva de l'ICE-UB al català. Les fases que acabem de presentar en l'estratègia general d'assessorament mantenen un paral·lisme important amb les que es proposen des de l'Índex. Proposen cinc fases pel que fa a l'anàlisi de les barreres per a la participació i l'elaboració de millores per avançar cap a una escola inclusiva: l'inici del procés de l'Índex, l'anàlisi del centre, l'elaboració d'un pla de millora amb una orientació inclusiva, la implementació dels aspectes prioritaris a millorar i l'avaluació del procés.

Els procediments d'assessorament que proposem —i especialment els criteris per a desenvolupar-los que es detallen en la recerca que citàvem anteriorment i en el treball d'Onrubia i Lago (en premsa)— sobre la definició conjunta del procés d'assessorament podrien ajudar i complementar el que proposem en la fase d'anàlisi del centre. De la mateixa manera, els procediments per al registre i anàlisi de les pràctiques i la formulació de les millores podrien ser útils en l'elaboració del pla de millora. De la mateixa manera que els que assenyallem en el disseny de les millores, podrien aportar orientacions complementàries en la implementació dels aspectes prioritaris. Finalment, també considerem que els que proposem per al seguiment i avaluació de les pràctiques educatives i l'assessorament aportarien alguns criteris per a l'avaluació del procés de l'Índex.

Tasques de construcció de la col·laboració i de construcció de la millora

El desenvolupament de cada una de les fases i, per tant, de cada un dels procediments que acabem de presentar suposa realitzar unes determinades tasques, la qual cosa constitueix per a nosaltres un tercer nivell d'anàlisi de l'assessorament. Entenem les tasques en dos sentits: com a diferents formes d'actuació conjunta o individual dels participants i, a la vegada, com a formes diferents d'apropar-se i construir la millora, i que van canviant cíclicament al llarg d'una sessió, de diverses sessions o d'una fase del procés d'assessorament. Per això considerem que cal parlar de tasques de construcció de la col·laboració, en el primer dels sentits, i de tasques de construcció de la millora, en el segon, amb el

benentès que, en la pràctica, les tasques que es desenvolupen durant l'assessorament serveixen, al mateix temps, per a construir la col·laboració i per a construir la millora.

Proposem definir les *tasques de construcció de la col·laboració* com les diferents formes de participació de l'assessor i dels participants, de manera individual i conjunta, en l'elaboració de les decisions respecte a què, com i quan introduir els continguts de millora en les pràctiques educatives. Si prenem com a referència la nostra investigació i les aportacions d'altres autors, proposem considerar les següents tasques:

- a) tasques d'acord conjunt de les activitats i tasques d'assessorament;
- b) tasques de recollida, presentació i síntesi de propostes dels professors;
- c) tasques de presentació i anàlisi de propostes per a l'assessor;
- d) tasques d'elaboració d'acords generals sobre la introducció de les millores;
- e) tasques d'anàlisi de dificultats i concrecions particulars per a la introducció de millores.

Considerem també que es poden distingir diferents formes d'apropar-se i avançar en la construcció dels continguts de millora, com ara revisar, reformular, proposar i decidir respostes als problemes plantejats en cadascuna de les fases, i que proposem denominar *tasques de construcció dels continguts de millora*. Aquestes tasques constitueixen aproximacions progressives a la construcció dels continguts de millora, que ens serveixen per a definir cinc tipus de tasques:

- a) tasques d'identificació d'una situació prèvia;
- b) tasques de formulació del problema i els continguts d'assessorament;
- c) tasques de reflexió sobre la pròpia pràctica;
- d) tasques de definició i concreció de millores;
- e) tasques de síntesi i de tornar a situar les millores.

Des de la nostra perspectiva, les tasques d'assessorament normalment són diferents combinacions entre modalitats de col·laboració dels participants i tipus de processos de tractament del contingut de millora. Podem trobar-nos amb tasques que consisteixen en l'elaboració d'acords de les activitats i tasques d'assessorament (tasca 1 de col·laboració) sobre com realitzar una reflexió sobre la mateixa pràctica (tasca 3 de contingut); per exemple, quan l'assessor i els participants acorden recollir les tres situacions de resolució de conflictes de convivència més greus d'una setmana i concreten i acorden

les dades de l'inici, desenvolupament i final del conflicte que recollirà el professor.

Altres treballs anteriors a l'Índex, i des del nostre punt de vista molt útils per al seu desenvolupament, van presentar propostes molt concretes de tasques per a l'anàlisi de pràctiques educatives de centre (AINSCOW, HOPKINS, SOUTWORTH i WEST, 2001) i d'aula (AINSCOW, BERESFORD, HARRIS, HOPKINS i WEST, 2001) per realitzar-les sobre contextos concrets amb grups de professors.

L'anàlisi d'aquestes tasques, realitzada en la nostra investigació, ens ha permès extreure'n uns criteris i unes orientacions generals per reflexionar sobre components de la pràctica educativa diferents als que presenten aquests autors. De fet, la nostra proposta de tasques de col·laboració i de continguts és un conjunt de tasques generals que, d'alguna manera, són una abstracció de la seva proposta, i també d'altres autors. És per això que considerem que podrien ser útils per a promoure diferents formes d'intervenció de tots els participants i maneres diferents de construir les millores, que es podrien fer servir, per exemple, per a construir les prioritats que s'acorden a partir de l'Índex, que se centren en aspectes de la pràctica del centre i de l'aula diferents dels dos treballs anteriors d'Ainscow i altres.

Recursos discursius de l'assessor

Per tal de poder assegurar un desenvolupament de les tasques que serveixi per a assolir la construcció de la millora que ens proposem en desplegar un determinat procediment d'assessorament, cal que les intervencions de l'assessor siguin adients per a aquest objectiu. Les aportacions que hem revisat amb relació a les característiques de les intervencions de l'assessor avalen, en la nostra opinió, la pertinència d'un nivell d'anàlisi dels processos d'assessorament centrat en els recursos discursius emprats pels assessors.

Entenem els recursos discursius de l'assessor com un conjunt de recursos semiòtics i d'estratègies discursives, relacionats amb les intervencions dels altres participants, l'objectiu dels quals és afavorir el desenvolupament de les diverses fases i tasques de l'assessorament, i promoure una construcció suficientment significativa dels continguts de millora, que contribueixi a la seva efectiva incorporació a les pràctiques educatives a l'aula. D'acord amb aquesta definició, considerarem que aquests recursos van dirigits a la presentació, desenvolupament i tancament de les diferents tasques de cada fase i s'orienten a fer que serveixin per a assolir els objectius que s'han acordat a l'inici del procés d'assessorament.

ment i s'ajustin al marc teòric sobre el contingut d'aquest procés, explicitat a l'inici del procés.

Si prenem com a referència les propostes i investigacions dels autors que esmentàvem més amunt, considerarem que els recursos més rellevants els podríem aglutinar al voltant de vuit tipus, definits en funció dels següents objectius específics que pretenen:

1. Presentar un problema o subproblema nou.
2. Assenyalar una tasca a realitzar.
3. Preguntar, demanar opinió, sol·licitar informació, aclariment.
4. Aportar informació complementària responent a una pregunta, complementant una intervenció anterior, aclarint un dubte.
5. Acceptar, confirmar, repetir part de la intervenció per confirmar una interpretació, pregunta o comentari.
6. Relacionar, justificar, argumentar, incorporant reflexió sobre l'activitat d'ensenyament i aprenentatge.
7. Conceptualitzar, reelaborar, argumentar amb un concepte una aportació dels altres o una justificació d'una proposta.
8. Formular una síntesi o proposar una conclusió.

En la planificació o seguiment dels processos d'assessorament, el que ens sembla més rellevant és decidir i observar la configuració de recursos, és a dir, quina combinació de tres o quatre d'aquests recursos pot resultar més útil per als nostres objectius en cada fase o moment concret del procés d'assessorament i de quina manera considerem que hauria de repetir-se cíclicament la combinació per ajudar a construir la millora.

També en les propostes i orientacions per als processos d'ajuda per a la construcció de l'escola inclusiva trobem propostes similars. Des de l'Índex per a la Inclusió que hem comentat abans, en l'inici del procés de millora, s'assenyala la necessitat d'incloure un «amic crític» que pugui col·laborar a fer la recollida i l'anàlisi de les opinions del diferents col·lectius del centre, a fer-ne la reflexió detallada, a donar suport per mantenir el procés, a oferir reptes nous al centre, a ajudar a superar el caràcter delicat d'algunes discussions i, al mateix temps, a assegurar que el centre no eviti de tractar temes difícils. L'experiència d'alguns autors en l'ús de l'Índex en alguns centres, que no tenien ni una disposició ni un interès favorable a desenvolupar una escola inclusiva (DIVERSOS AUTORS, 2004), va mostrar la importància de desenvolupar metodologies de treball basades en una reflexió per «aprendre de les diferències» i que tinguin com a eix central «estimular el diàleg» entre els professors.

Entenem que les competències, les habilitats..., en definitiva, els recursos discursius de l'assessor per a desenvolupar aquest tipus de metodologies semblen cabdals, la qual cosa ens reafirma a considerar-ho un nivell de l'assessorament. La tipologia de recursos de la nostra proposta i els criteris d'ús, entenem que poden ajudar i donar algunes orientacions per estructurar, planificar i, finalment, avaluar les intervencions dels assessors en el desenvolupament de les tasques concretes i els tipus de col·laboració que abans esmentàvem i que es demanen a l'«amic crític».

Alguns criteris i orientacions de conjunt per al desenvolupament de l'estratègia general d'assessorament

Fins aquí hem descrit les característiques que haurien de tenir cadascun dels nivells de l'estratègia general d'assessorament que estem presentant, però també considerem que és necessari tenir presents algunes orientacions referides al conjunt de l'estratègia.

En primer lloc, i respecte a l'ús i a l'adaptació de l'estratègia, entenem que és important tenir en compte dos aspectes:

1. És una eina que pot tenir concrecions diferents si pretenem planificar, realitzar el seguiment o l'avaluació d'un procés d'assessorament (LAGO i ONRUBIA, en premsa). En la planificació d'un assessorament, possiblement la rellevància de les fases i els procediments i com tractarem a través d'elles els possibles continguts de millora tenen un lloc més destacat, mentre que en el seguiment d'un procés en curs ens centrarem més a observar les tasques que estem desenvolupant i en quina mesura determinats recursos discursius ens estan ajudant a construir la millora. En canvi, per a l'anàlisi i l'avaluació d'un assessorament, segurament convindrà posar l'èmfasi en com han estat presents els continguts al llarg de totes les fases, procediments, tasques i recursos.
2. És una proposta d'itinerari general que es concreta segons els contextos, els continguts i els objectius amb què es porti a terme. Sembla clar que, segons el context d'un procés d'assessorament —entès com el conjunt de factors de caràcter individual, institucional o social que incideixen en el fet que una determinada millora de la pràctica educativa d'aula o centre es pugui iniciar, desenvolupar o consolidar—, les fases i els procedi-

ments que tindran una major presència haurien de ser uns o altres. De la mateixa manera, si el contingut de l'assessorament està més centrat en plans generals d'organització del centre o en el currículum, continguts específics d'una àrea de coneixement o innovacions concretes d'algun dels components de caràcter transversal, el tipus de tasques i procediments més pertinents poden ser uns o altres. O, si l'objectiu és resoldre un problema concret individual, grupal o institucional, o iniciar una innovació, els elements de cada un dels nivells de l'estratègia d'assessorament que es prioritzaran seran, lògicament, diferents.

Pel que fa a cada un dels nivells que hem presentat, també és important tenir alguns criteris generals sobre el tipus de condicions que han de complir per ser més útils per a aconseguir els objectius de l'assessorament. Amb ells volem sintetitzar el sentit i l'aportació de cada nivell dins l'estratègia general que hem presentat. Aquests criteris serien els següents:

1. Definir els continguts de millora a partir dels diversos punts de partida i dificultats dels professors, de models teòrics de referència compartits i de continguts d'assessorament centrats en dimensions i indicadors referits als processos d'aprenentatge dels alumnes.
2. Assegurar un desenvolupament equilibrat dels procediments de totes les fases que, a la vegada, garantirien una presència suficient de totes elles, prioritzant aquells que s'ajustin més bé al context, als continguts i als objectius implícits en els continguts de millora de l'assessorament.
3. Alternar i interrelacionar tasques de construcció de la col·laboració i de construcció dels continguts de millora, assegurant una presència de totes les tasques en cada fase i la seva aparició cíclica al llarg de l'assessorament.
4. Utilitzar les configuracions de recursos discursius de l'assessor més adequades a cada fase, als continguts de millora i als objectius de l'assessorament.

Confiem que les experiències d'assessorament que ajudin a construir escoles més inclusives permetin concretar de quina manera aquesta estratègia general d'assessorament pot ser més útil, en els contextos on s'observa una disposició favorable a la inclusió i, sobretot, en aquells en què les posicions d'entrada no són tan favorables, ja que és aquí, sobretot, on l'assessorament com a suport extern per guiar la reflexió sobre la pròpia

pràctica és més necessari per ajudar mestres i professors a sentir-se més competents per crear una escola per a tothom, com ja ens mostren algunes experiències (DIVERSOS AUTORS, 2004).

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M.; BEREฟอร์ด, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T.; AINSCOWN, M. (2002). *Índex per a la Inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: Traduït i adaptat al català pel Grup de Treball sobre Escola Inclusiva de l'ICE de la UB. (Format CD).
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- COLL, C. (2001). «Lenguaje, actividad y discurso en el aula». A: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (p. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.
- DIVERSOS AUTORS. (2004). «Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 54-65.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, J. R.; ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E. (2003). «El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad». *Cultura y Educación*, núm. 15 (2), p. 129-148.
- GINE, C. (2005). «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva». A: MONEREO, C.; POZO, J. I. (Coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (p. 89-100). Barcelona: Graó.
- GUARRO, A. (2001). «Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica». A: DOMINGO, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (p. 203-226). Barcelona: Octaedro-EUB.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE, MEC.
- MARRODÁN, M.; OLIVÁN, M. (1996). «Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento». A: MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional i constructivista* (p. 241-255). Madrid: Alianza Editorial.

- NIETO, J. M. (1996). «Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros educativos». *Revista de Educación*, núm. 311, p. 217-234.
- ONRUBIA, J.; LAGO, J. R.; PITARQUE, I. (1996). «Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica». A: MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (p. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.
- ONRUBIA, J.; LAGO, J. R.; PITARQUE, I. (2003). «Funciones y ámbitos de intervención del asesor psicopedagógico en las diferentes etapas educativas: orientación e intervención psicopedagógica en la educación secundaria». A: MONEREO, C. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 3, cap. 3, p. 82-119). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- ONRUBIA, J.; LAGO, J. R.; PITARQUE, I. (2004). «Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas». A: BADIA, A.; MAURI, T.; MONEREO, C. (Coord.). *La práctica psicopedagógica en educación formal* (p. 275-294). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- LAGO, J. R.; ONRUBIA, J. (en premsa). *Assessorament psicopedagògic per a la millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo Editorial.
- PÉREZ CABANÍ, M. L.; CARRETERO, M. R. (2003). «Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica». A: MONEREO, C. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2, cap. 3, p. 79-116). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- PORLAN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTE, A. C.; OSBORNE, S. S. (2003). «When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation [Versión electrónica]». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, núm. 14 (2), p. 109-138.
- SOLÉ, I. (1997). «La concepción constructivista y el asesoramiento en centros». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 77, p. 77-95.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona.

José Ramón Lago és psicòleg i coordinador de Psicopedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.
