

# Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC

**Neus Ferré**

Psicopedagoga CRETDiC Tarragona

**Montserrat Talaya**

Psicopedagoga CRETDiC Tarragona

**Recibido:** 25.01.22 – **Aceptado:** 29.03.22 – **Publicado:** mayo 2022

**DOI:** <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5038>

## Resumen

### **Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC**

Este artículo sitúa el proceso desde el momento en que se inicia el proyecto de equipo del CRETDiC Tarragona y de cómo éste se va articulando paralelamente a la reflexión sobre qué quiere decir asesorar y el rol que ocupa el psicopedagogo en este proceso, así como sobre la importancia del contexto en que se lleva a cabo. El recorrido efectuado, articula la necesidad de disponer de un marco conceptual desde donde aplicar estas reflexiones a la práctica.

El texto, permite transitar por diversos aspectos que consideramos esenciales en el asesoramiento: la participación de todos los agentes, la utilización de instrumentos que permitan hacer emerger la singularidad de los alumnos y el posicionamiento del psicopedagogo al servicio de la construcción colaborativa del conocimiento. En el artículo, conceptos como conversación colaborativa, corresponsabilidad, tiempo lógico, demanda, red colaborativa y escucha de la voz del alumno se articulan en torno al paradigma cuestión-respuesta desde el que se propone el asesoramiento a partir del cual contribuir a la creación de centros cohesionados y reflexivos frente a la fragmentación y reactividad de la sociedad actual.

**Palabras Clave:** Asesoramiento colaborativo, Red de acompañamiento, Conversación colaborativa, Demanda, Corresponsabilidad.

## Abstract

### **Rethinking psycho-pedagogical advice from a specific educational service, the CRETDiC (Centre of educational resources for developmental and behaviour diseases)**

This article locates the process from the beginning of the CRETDiC project in Tarragona and how it is articulated, in parallel with the reflection on what it means to advise and the role played by the psychologist of education in this process, as well as the importance of the context in which it is carried out. This followed itinerary articulates the claim for a conceptual framework to apply these reflections in the practice.

The text allows us an approach to several aspects that we consider essential in the advice: the participation of all the agents involved, the use of tools to emerge the uniqueness of students and the position of the psychologist of Education in a collaborative construction of the knowledge. In the paper, concepts such as collaborative conversation, co-responsibility, logical time, collaborative network and listening to the student's voice are articulated around the question-answer paradigm. From this point, the

advice is proposed like a way to contribute to the creation of cohesive and reflective centres against the fragmentation and reactivity of today's society.

**Keywords:** Collaborative Advice, Support Network, Collaborative Conversation, Demand, Co-responsibility

Este artículo nace con la idea de reflexionar sobre el recorrido efectuado desde el momento en que iniciamos el proyecto de equipo del CRETDiC[1] Tarragona y de cómo este proyecto ha ido articulándose paralelamente a la reflexión sobre qué quiere decir asesorar y a la aplicación de estas reflexiones en nuestra práctica diaria.

Este trabajo nos ha conducido a un cambio de paradigma en el asesoramiento. Partíamos del asesoramiento entendido desde el paradigma problema/solución, para sostenerlo en estos momentos desde el paradigma cuestión/respuesta del cual hablaremos más adelante

## Lo que nos orienta

Hace falta un marco conceptual para orientar la práctica. Lejos de querer formularlo, para empezar, situaremos unas grandes ideas, a modo de guía, desde las cuales orientamos nuestro trabajo.

Entendemos el asesoramiento psicopedagógico como un proceso de construcción colaborativa que puede contribuir a generar las condiciones para que los alumnos encuentren su manera de vincularse en entornos de aprendizaje.

Este proceso se sostiene en dos grandes principios: partimos del que no sabemos y segundo, para elaborar un saber compartido hace falta la participación de todos los agentes. Esta forma de estar en red con todos los agentes toma en cada uno de los asesoramientos el formato del que el Equipo Territorial del CRETDiC Baix Llobregat ha conceptualizado como “pequeña red[2], donde el equipo de seguimiento con profesionales del centro siguiendo el criterio de representatividad (tutor/a, orientador o MESI, psicopedagogo/a de el EAP en lo referente al centro y CRETDiC) se configura como la estructura desde donde se va articulando el proceso de asesoramiento posando en el centro de la conversación al alumno.

Consideramos importante definir el rol que ocupamos, en cuanto que asesoras, en este proceso. Sostenemos que la posición del asesor, para favorecer una construcción colaborativa, tiene que salir del lugar del experto para actuar con pericia “sin rehuir el lugar de saber a qué está convocado en el equipo de seguimiento, para propiciar una construcción de saber que tiene su cimiento en aquello que no sabemos”[3]. En este sentido Sennet (2009)[4] citado a Bolea y Cárcel (2019e) plantea que “hay maneras sociables y antisociales de ser experto. Mientras la pericia sociable se dirige a los otros con unos patrones comprensibles por los no expertos y promueve la participación y la

construcción de conocimiento. La pericia antisocial no reconoce el otro como interlocutor válido adoptando una posición jerárquica en el equipo de trabajo”.

A menudo, en las diversas situaciones de asesoramiento en que nos encontramos, la urgencia y la prisa precipitan decisiones sin darse tiempos para comprender. Nos ayuda pensar el acto con que culmina cada decisión (asesora y también personal) no como una secuencia temporal sino como una secuencia lógica[5]: instando de mirar o captar el acontecimiento, tiempo para comprender qué sucede y elaborar mentalmente el acontecimiento y momento de concluir decidiendo una acción o una respuesta reflexiva). Siguiendo esta secuencia lógica, proponemos la construcción de espacios regulares y tiempos para poder comprender para atender mejor.

Así mismo, compartimos el planteamiento de que la acción asesora tiene que contribuir a la creación de centros cohesionados y reflexivos frente la fragmentación y reactividad de la sociedad actual[6].

Compartimos la idea de que el modelo de asesoramiento está profundamente incardinado en el devenir social y por tanto tiene que hacer un análisis y responder éticamente: “Parece que estamos instalados en un tiempo que aborda más los conflictos y problemas como algo que hay que erradicar o eliminar (paradigma problema-solución) y que excluye el tiempo necesario para comprenderlos antes de actuar (paradigma cuestión-respuesta). No parar- nos y dedicar tiempos a pensar y conversar plegados, sea qué sea el nivel de la práctica educativa en que se pueda producir este diálogo, no nos permite encontrar una vía para afrontar el problema”[7].

Compartimos la idea de que la acción asesora tiene que estar libre de la presión de ser una acción con el fin de comprobar aquello que ya sabemos, tiene que estar al servicio de proteger la capacidad de aprendizaje del alumno.

En la reflexión permanente a que nos convoca la práctica, nos inspira la perspectiva de asesoramiento colaborativo por indagación conceptualizada por Bolea y Cárcel (2019 UOC).

## **Para asesorar hay que crear las condiciones**

Hoy en día se hace difícil pensar en un trabajo hecho de forma aislada, fuera de la red. La red colaborativa, pero, no es un lugar prefigurado o preconstruido, y el trabajo colaborativo no es una modalidad de trabajo preestablecida. Hay que crear las condiciones para que un asesoramiento colaborativo se pueda dar.

Para “hacer red” en el sentido indicado anteriormente, hay que prestar atención por un lado a los requisitos para que un trabajo en red se pueda dar y de otra a la dinámica entre los agentes para que den consentimiento al trabajo.

En el contexto de los equipos de seguimiento de la pequeña red estos requisitos los trabajamos de forma permanente:

1. Desde el planteamiento de los principios del asesoramiento colaborativo[8]:

- Incorporando la voz de todos los agentes: profesionales, alumno, familia.
  - Disponiendo de un tiempo y un espacio para trabajar de forma regular y colaborativa.
  - Corresponsabilizándonos de las decisiones: confiando en el equipo para abordar las situaciones que se deriven de la gestión del alumno.
  - Con la construcción de un relato compartido.
2. Desde el sostenimiento de un método, la conversación colaborativa[9], que organiza la red a partir del lugar central que toma el alumno y los interrogantes que los diferentes profesionales se pueden plantear.
  3. Desde el apoyo institucional tanto en cuanto a la creación y mantenimiento de espacios de encuentro entre los profesionales, como al sostenimiento de la pregunta sobre la transferencia del saber construido al resto de la comunidad educativa.

Este dispositivo de cooperación que es la Red de Acompañamiento de Centro, permite, con este encuadre del trabajo vencer la inercia a actuar impulsivamente, sin pensar, y la parálisis que produce la angustia.

## **El proceso de la demanda en el asesoramiento colaborativo**

El asesoramiento psicopedagógico se inicia mayoritariamente con la formulación de una demanda. Esta demanda se refiere a aspectos que cuestionan el hacer de los profesionales y que no encuentran respondida ni en los procedimientos que habitualmente aplica ni en las disciplinas que sostienen su práctica.

Planteamos la utilidad de formular la demanda por escrito en cuanto que es un primer elemento para tratar la urgencia desde la palabra, en este caso escrita. Es importante que sea un documento consensuado con los demandantes para favorecer el consentimiento y permitir un primer momento de parada para recoger la información esencial para iniciar el trabajo: datos personales y académicas, breve descripción de la problemática que suscita la demanda, recorrido escolar del alumno, habilidades del alumno, estrategias y recursos empleados en la escolarización, fortalezas y fragilidades del alumno.

Los motivos[10] que hay en el origen de cada demanda son muy variados, y por tanto un análisis de esta es imprescindible.

La demanda es un momento del proceso de asesoramiento y a la vez un proceso en sí misma: “Si la interpretación de esta demanda es bajo el paradigma de problema-solución, a menudo el resultado es un diagnóstico que conduce a la categorización y a concluir sin posibilidad de construcción y transformación. En cambio, si interpretamos esta detección como una oportunidad de cambio que promueva la escucha y la conversación, es el acompañamiento quien toma la dimensión fundamental en el proceso de cambio“ (Bolea y Cárcel 2019c).

La complejidad de la atención al alumnado convoca sentimientos que hay que tener en cuenta y la definición de la demanda es un momento privilegiado para hacerlo. El trabajo colaborativo de la demanda favorece el análisis de la información que tenemos de entrada tanto sobre el alumno como sobre el contexto y permite ir definiendo la información que nos falta y los medios para poder obtenerla (observación, revisión de los expedientes del alumno, resultado de pruebas psicopedagógicas aplicadas, entrevistas con la familia, revisión de las producciones del alumno...).

Este proceso apunta a la participación de todos los agentes en la definición de la demanda a través de la conversación colaborativa.

Partiendo de los motivos iniciales, se inicia un proceso que por un lado conduce a comprender mejor el alumno y que causa su conducta identificando los factores de protección y vulnerabilidad y de otra, en el proceso de identificar los factores de protección y vulnerabilidad presentes en el contexto (escolar, social y familiar) permite reflexionar sobre los propios posicionamientos. No en vano las formas de exclusión pueden tomar muchas formas. A menudo, sin que el profesional que hace la demanda sea consciente, los mecanismos que se despliegan cuando la institución se siente interpelada su excluyentes y toman formas diversas: *“si atendemos este alumno, desatendemos al resto”*, *“necesita otro tipo de escuela”*, *“aquí no podemos hacer todo el que necesita”*, *“tengo que velar por la seguridad de los otros”*, *“cuando pase algo grave, todos correremos”*... En este proceso los agentes pueden ver transformada su posición para poder llegar a interrogarse sobre los efectos de la propia práctica y el papel que juegan con el objetivo de devenir una base segura y protectora para el aprendizaje y el desarrollo del alumno.

Es un proceso, pues, que con la conversación colaborativa posando en el centro las necesidades del alumno y situando las respuestas en interacción con el contexto y en un plan de corresponsabilidad, puede transformar tanto la demanda como la posición, saber, etc. de los emisores de la misma.

Situarnos desde la clasificación de las necesidades sociales de Bradshaw, necesidad normativa, necesidad experimentada, necesidad expresada, necesidad comparativa permite conceptualizar la importancia de identificar las necesidades experimentadas y expresadas por el propio alumno. Dar y escuchar la voz del alumno, es dar lugar a sus necesidades, sentidas y expresadas, aunque a menudo lo haga de forma actuada y no consciente.

## Propuestas de actuación

En el proceso colaborativo de transformación de la demanda, se va construyendo la lógica y el relato del caso con la formulación de hipótesis interpretativas de los fenómenos observados y de las posiciones subjetivas de todos los agentes y, vinculadas a las hipótesis, las propuestas de actuación que tienen la potencia de emerger de la

implicación en el trabajo de todos los agentes en la formulación de las necesidades educativas identificadas a partir de la dialéctica vulnerabilidad-protección.

El proceso de asesoramiento, incluyendo las propuestas de actuación, se sostiene sobre 3 grandes pilares fundamentales que son la guía en todas las intervenciones:

- favorecer el vínculo impulsando la presencia de adultos que puedan ejercer de figuras de referencia estable para el alumno;
- facilitar la participación con experiencias de éxito que permitan construir un sentimiento de pertenencia al grupo;
- ayudar a que el alumno encuentre su forma de vincularse en entornos de aprendizaje.

La lógica que seguimos en la definición de las propuestas viene, pues, marcada por los principios de participación, regularidad, consentimiento y corresponsabilidad de los agentes:

- La participación de todos los agentes (profesionales, familia y alumno) en un plan de simetría para acompañar al alumno al trazar con él una manera de vivir en el mundo, de emanciparse[11].
- La regularidad de los encuentros entre profesionales en el equipo de seguimiento, de los espacios de vínculo con el alumno, de los espacios de apoyo para acceder a los aprendizajes, de los espacios para rehacer los vínculos de confianza con las familias.
- El trabajo con los agentes implicados para que acepten los encuentros.
- Corresponsabilidad de los agentes implicados en la construcción del conocimiento compartido.

## A modo de conclusión

En estos cinco años de recorrido del CRETDiC Tarragona, hemos ido construyendo conocimiento alrededor de dos preguntas que situamos siempre en el centro de nuestra conversación: como desde el contexto ayudamos a niños y niñas que tienen necesidades educativas derivadas de las dificultades para regular su conducta, de trastorno mental o TEA y como acompañamos a los profesionales, las familias y en los centros, a entender, atender y sostener a estos alumnado.

La reactividad que, a veces, provoca la complejidad de estos alumnos a las personas que conviven hace necesario encontrar en los centros espacios regulares de parada, análisis y reflexión tanto con los niños y sus familias como con los profesionales que los atienden.

Hacen falta unas condiciones para poder iniciar el trabajo. El tacto, y buen trato son imprescindibles para todos los miembros de la comunidad educativa y en cualquier situación, pero de una manera muy especial hay que invertirnos cuando se trata de estos niños y niñas y de sus familias.

Hay que crear espacios y tiempos para establecer una base de confianza que permita el habla y ser escuchado. Es desde esta confianza desde donde se puede llevar a cabo el acompañamiento.

Cuando iniciamos el asesoramiento en un centro, estas cuestiones iniciales: Como desde el contexto ayudamos a niños y niñas y como acompañamos a los profesionales, las familias, los centros a entenderlos, atenderlos y sostenerlos, son las que a lo largo del proceso se intentarán responder, de manera colaborativa y corresponsabilizada con los diferentes agentes que conforman este dispositivo de trabajo que denominamos Red de Acompañamiento de Centro

Esta perspectiva del asesoramiento que hemos desarrollado referenciada en un servicio educativo específico, entendemos que puede responder a los retos actuales de cualquier asesor en cuanto que propone una revisión del paradigma del asesor que tiene la respuesta a las demandas que se le planteen (problema/solución) para dar a un paradigma donde todos los agentes son corresponsables tanto de la formulación de la demanda como de la construcción de las respuestas (cuestión /respondida). Aun así consideramos que puede acontecer para los centros una herramienta de cohesión en cuanto que permite la construcción de espacios de parada y reflexión para responder colaborativamente a los retos que plantea en la escuela la sociedad actual.

## Referencias Bibliográficas

- Bolea, E. (2016) *La “pequeña red”: cooperar para que los alumnos con necesidades de atención en salud mental consientan en vincularse a los ambientes de aprendizaje*. En Àmbits de psicopedagogia i orientació Núm. 44
- Bolea, E.; Amorós y Contra, J.; Cuevas, Ch.; Herrera, M. Puigardeu Aramendia, O; Rubio, E. (2017) ” *La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento* ”. En: Àmbits de Psicopedagogia i Orientació. Núm. 47.
- Bolea, E i Cárcel, E (2019). *Eje 1. Condiciones sociales, jurídicas e institucionales. El marco social de la evaluación psicopedagógica*. Barcelona. UOC PID\_00269098
- Bolea, E i Cárcel, E (2019) *EJE 2. Marco de referencia psicopedagógico. El marco conceptual en que se sustenta la evaluación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: UOC. PID\_00269096
- Bolea, E i Cárcel, E (2019) *EJE 3. La evaluación psicopedagógica: principios. Una concepción de la evaluación como un proceso permanente de indagación colegiada*. Barcelona: UOC. PID\_00269094
- Bolea, E i Cárcel, E (2019) *EJE 4. La evaluación: procesos y ámbitos de actuación. Conocimientos, temporalidad, etapas y contextos en el proceso de evaluación*. Barcelona: UOC. PID\_00269097

- Bolea, E i Càrcel, E ( 2019) *EJE 5. Estrategias e instrumentos de indagación. La evaluación psicopedagógica como artesanía*. Barcelona: UOC. PID\_00269095
- Bonals, J; González, À (2011) “*La demanda de evaluación psicopedagógica*”. En: Sánchez, M; Bonals, J. *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Bradshaw, J.(1983) *Una tipologia de la necessitat social. Instruments de prospecció de Serveis Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (2017) *De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje*. A: Revista Aula de innovación educativa. Núm. 267 . Ed Graó.
- Filidoro, N. (2011) *Ética y Psicopedagogía*. A: Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XIII núm. 7
- Geddes, H. (2010) *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona Ed Graó
- Meirieu, P. (2010) *Una llamada de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel
- Meirieu, P. (2005) *Carta a un joven profesor. Porqué enseñar hoy*. Barcelona Ed Graó
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2006) “*Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación*”. A: Revista de educación, vol. 339.
- Nieto, J. M. y Portela. (2008) “*La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*”. A: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1
- Stobart, G. (2010). “*Recuperar la evaluación: Responsabilizarnos de quienes somos*”. En Stobart (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. p. 199-216. Madrid: Ministerio de Educación. Morata.
- Subirats, J. (2014) *Malestar social, malestar educativo i patologies diverses*. A *Àmbits de psicopedagogia y orientación*, N.º 40. Barcelona
- Ubieto, JR. (2004) *La funció psicològica de l’espera*. Full informatiu del COPC núm. 172. Barcelona
- Ubieto, JR. (2009) *El Trabajo en red. Usos posibles en educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Ed Gedisa.
- Ubieto, JR. (2007) *Modelos de Trabajo en red*. Revista Educación Social Núm 36. Maig-agost
- Van Manen, M [Max] (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. E. Paidós educación.

**Notas:**

[1] El CRETDiC (Centro de Recursos Educativos para el alumnado con Trastorno del Desarrollo y de la Conducta) El CRETDIC es un servicio de asesoramiento y de apoyo técnico a la labor docente y a la labor de los servicios educativos con el fin de favorecer la inclusión, la participación y el aprendizaje de los alumnos con trastornos del desarrollo y de la conducta, apoderando a los docentes y los centros para que puedan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Su ámbito de actuación es toda Cataluña y se organiza en equipos en cada uno de los servicios territoriales.

[2] Bolea, E (2016) La ‘petita xarxa’: cooperar per a que els alumnes amb necessitats d’atenció en salut mental consentin vincular-se als ambients d’aprenentatge, *Àmbits de psicopedagogia i orientació* N° 44

- [3] Bolea, E i Cárcel, E (2019) EIX 4. L'avaluació: processos i àmbits d'actuació. Coneixements, temporalitat, etapes i contextos en el procés d'avaluació. Barcelona:UOC. PID\_00269091
- [4] Sennet, R [Richard] (2009) El artesano. Barcelona Ed Anagrama
- [5] Bolea E. i Cárcel E (2019) EIX 2 Marc de referència psicopedagògic. El marc conceptual en que se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica. Barcelona:UOC. PID\_00269090
- [6] Bolea, E i Cárcel,E (2019) Eix 1. Condicions socials, jurídiques i institucionals. El marc social de l'avaluació psicopedagògica. Barcelona. UOC PID\_00269092
- [7] Bolea, E i Cárcel,E (2019) *Eix 1. Condicions socials, jurídiques i institucionals. El marc social de l'avaluació psicopedagògica.* Barcelona. UOC PID\_00269092
- [8] Bolea, E i Cárcel, E (2019) *EIX 5. Estratègies i instruments d'indagació. L'avaluació psicopedagògica com artesia.* . Barcelona:UOC. PID\_00269098
- [9] Bolea, E.; Amorós y Contra, J.; Cuevas, Ch.; Herrera, M. Puigardeu Aramendia, O; Rubio, E. (2017) "La conversa col·laborativa: escolta, relat i observació en el procés d'assessorament". A: Àmbits de psicopedagogia i orientació. Núm. 47.
- [10] Bonals, J; González, À (2011) "La demanda de evaluación psicopedagógica". En: Sánchez, M; Bonals, J. La evaluación psicopedagógica. Barcelona: Graó.
- [11] Meirieu, P. (2010) "*¿Detectar o educar?*". En *Meirieu (2010) Una llamada de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy (p. 137-152)*. Barcelona: Ariel

**Correspondencia con las autoras:** Neus Ferré Làzaro. E-mail: nferre4@xtec.cat. Montserrat Talaya López. E-mail: mtalaya@xtec.cat