



**El paper de l'assessor psicopedagògic en la relació família-escola: un treball entre bastidors**

**The role of the school counselor in family-school partnerships: work behind the scenes**

**Míriam Llopis Sebastià**

**Rosa Maria Colomina Álvarez**

**TFM DE L'ESPECIALITAT D'INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA**

**CURSO 2014 - 2015**



# **El paper de l'assessor psicopedagògic en la relació família-escola: un treball entre bastidors**

## **The role of the school counselor in family-school partnerships: work behind the scenes**

**Míriam Llopis Sebastià**

**Rosa Maria Colomina Álvarez**

### **Resum**

Existeix un ampli consens en considerar família i escola com els entorns més rellevants del desenvolupament de l'infant. La bona entesa, col·laboració i responsabilització conjunta reverteix positivament en els aprenentatges i en el desenvolupament del nen. En aquest escenari l'assessor psicopedagògic és un actor decisiu que sovint treballa entre bastidors, acompanyant i col·laborant amb els mestres per optimitzar les relacions amb les famílies i l'atenció als infants.

L'objectiu d'aquest Treball de Fi de Màster és contrastar les pràctiques educatives de les assessores d'una escola concertada relatives a la relació família-escola amb els postulats del model educacional-constructiu. La finalitat és identificar els aspectes coherents amb el model i d'altres susceptibles de millora o canvi. Per dur-ho a terme es descriuen el conjunt de criteris vinculats al model educacional-constructiu amb les pràctiques del centre relatives al treball amb les famílies.

Els resultats de l'anàlisi mostren l'existència d'elements clau del model teòric (com la mediació i doble mediació entre assessores, mestres i famílies), però que cal seguir treballant en la construcció d'un context de

col·laboració que afavoreixi la participació plena dels agents implicats i eviti l'establiment d'una relació d'expert entre aquests. A més, destaca la dificultat que suposa ampliar l'atenció a l'alumne individualment per revertir en la millora d'una part o del conjunt de l'aula.

*Paraules clau: col·laboració família-escola, assessorament psicopedagògic, model educacional-constructiu.*

## **Abstract**

There is a general agreement that family and school are the most important contexts of child development. Consequently, good understanding, effective collaboration and joint responsibility have a positive impact on children's development and learning. In that panorama the school counselor becomes a decisive actor who often works behind the scenes, assisting and collaborating teachers in order to optimize relations with families and children.

This Final Master Project aims to contrast educational practices of a private school counsellors concerning the family-school relationships under the principles of educacional-constructive model. Its purpose is to identify consistent aspects with the model and others for improvement or change.

Therefore, it associates the set of criteria that describe this educational-constructive model with the actual practices regarding the work with families.

The analysis results reveal the existence of essential elements of the theoretical model (such as mediation and double mediation between school counsellors, teachers and families). Nevertheless, further efforts are required in order to construct a partnership context that will promote full participation of implicated agents and would avoid the development of expert relationship between them. Furthermore, the analysis highlights the difficulty to increase the attention at each student individually for influencing the improvement of all class.

*Key words: family-school partnerships, school counseling, educational-constructive model.*

## **Índex**

1.Introducció.....	5
2.Descripció de l'activitat d'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva educacional-constructiva .....	5
2.1 El model educacional-constructiu de l'assessorament psicopedagògic..	5
2.2 El treball amb les famílies i el model educacional-constructiu.....	9
2.2.1 La doble mediació de l'assessor en la relació família-escola .....	10
3.Descripció de la intervenció psicopedagògica de l'escola per atendre la relació amb les famílies.....	15
3.1 Presentació del centre i descripció de la metodologia emprada per a l'anàlisi.....	15
3.2 Participació de les assessores en el conjunt d'activitats i instruments de l'escola en relació amb les famílies.....	19
4.Anàlisi entre la pràctica professional del centre en relació amb les famílies i el model educacional constructiu .....	20
4.1 Contrast dels criteris generals del model teòric amb les pràctiques del centre.....	21
4.2 Contrast dels criteris vinculats específicament a la intervenció psicopedagògica per la relació família-escola amb les pràctiques del centre .....	23
5.Conclusions .....	28
Referències .....	30

## **1. Introducció**

Existeix un ampli consens en considerar família i escola com els entorns més rellevants del desenvolupament de l'infant. La bona entesa, col·laboració i responsabilització conjunta de pares i mestres reverteix positivament en els aprenentatges del nen. En aquest escenari l'assessor psicopedagògic és un actor decisiu que sovint treballa entre bastidors, acompanyant i col·laborant amb els mestres per optimitzar les relacions amb les famílies i l'atenció als infants.

L'objectiu d'aquest Treball de Fi de Màster és contrastar el treball de les assessores d'una escola concertada sobre la relació família-escola amb els postulats del model educacional-constructiu. La finalitat és identificar els aspectes coherents amb el model i d'altres susceptibles de millora o canvi.

Per complir amb aquest objectiu el text presenta en primer lloc les característiques generals del model educacional-constructiu i els elements que fonamenten el tractament de la relació família-escola. En segon lloc, es descriuen les intervencions psicopedagògiques realitzades a l'escola sobre la relació família-escola. Per últim, es contrasten els postulats teòrics amb la realitat de la intervenció psicopedagògica en el centre i es plantegen unes breus conclusions.

## **2. Descripció de l'activitat d'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva educacional-constructiva**

### **2.1 El model educacional-constructiu de l'assessorament psicopedagògic**

És ben sabut que l'assessorament psicopedagògic és una activitat d'elevada complexitat. Per una banda, es tracta d'un mitjà que té com a objectiu oferir respostes educatives adequades a les característiques i necessitats dels destinataris, els infants. Per altra banda, aquesta activitat es produeix en un context determinat, el centre, el qual es nodreix per un conjunt de variables provinents de dins i fora d'aquest. A més, l'assessorament també ha de ser un recurs útil per al centre per resoldre els problemes i necessitats plantejats (Monereo & Solé, 1999). No obstant, no hi ha una

única forma d'assessorament psicopedagògic, ja que existeixen múltiples enfocaments i perspectives que, com és lògic, afecten a les actuacions i intervencions professionals. Monereo & Solé (1999) proposen una sèrie de dimensions en les que se situen al llarg d'un contínuum les diferents formes d'abordar l'assessorament psicopedagògic. Els autors destaquen tres dimensions principals: concepció epistemològica, àmbits d'intervenció i relació laboral i professional. La primera, *concepció epistemològica*, fa referència a la interpretació dels fenòmens educatius. En un extrem d'aquest contínuum s'hi situa una perspectiva individual dels fenòmens educatius i en l'altre, una perspectiva contextual. Considerar que, per exemple, l'aprenentatge es produeix per uns mecanismes de caràcter individual o provinents de l'individu donarà lloc a actuacions específicament sobre l'infant. En cas de dificultats, el paper de l'assessor psicopedagògic és resoldre els problemes detectats a través de tècniques concretes per corregir aquests mecanismes. Es tracta, doncs, d'una intervenció intensiva, parcial i correctiva perquè es concentren els recursos en modificar uns mecanismes específics. Els docents, per la seva banda, actuen segons les indicacions donades per l'assessor. Contràriament, en l'extrem de la perspectiva contextual, els mecanismes que donen lloc als fenòmens educatius s'entenen com a resultat de la interacció produïda entre infants i els agents educatius. Així, el paper del psicopedagog canvia substancialment, ja que la seva tasca se centra en la prevenció i en vetllar que es produeixi una bona qualitat en la interacció entre els membres implicats. Per dur-ho a terme, i a diferència de l'altra perspectiva, és necessària una col·laboració real entre assessor i agents. Com podrà apreciar el lector, es tracta d'una tasca preventiva, global i integral.

La segona dimensió consisteix en els *àmbits d'intervenció psicopedagògica*, és a dir, l'objecte d'intervenció en què l'assessor centra les seves actuacions. En l'extrem individual presentat anteriorment els destinataris de la intervenció són persones concretes, ja sigui un alumne o un professor amb dificultats i l'assessor treballa amb aquestes persones de forma directa. Per contra, en l'altre extrem, l'objecte d'intervenció són les relacions entre els diferents sistemes: equip directiu, docent, aula, famílies..., de manera que l'assessor hi actua de forma indirecta. En altres paraules, l'assessor no treballa amb el nen de manera exclusiva, sinó que

centra els seus esforços en la millora de les relacions entre els agents per a que aquestes reverteixin positivament en l'alumne.

La tercera i última dimensió és la *relació laboral i professional* que manté l'assessor amb el centre. Segons la situació contractual de l'assessor (temporal o fix) i el grau de dependència i proximitat que manté amb l'assessorat (assessor intern o extern), la tasca de l'assessor psicopedagògic canvia notablement. Si l'assessor forma part de la plantilla de l'escola pot analitzar amb més profunditat les interaccions produïdes entre els subsistemes del centre.

En aquest treball es pren com a referent un model preventiu, contextual i col·laboratiu de l'assessorament psicopedagògic, el qual rep el nom de model educacional-constructiu. Aquest model es fonamenta en tres concepcions teòriques que es comenten tot seguit molt breument: c. interaccionista, c. constructivista i c. sistèmica. La *perspectiva interaccionista* de les diferències individuals, defensa que les diferències entre les persones són fruit de la interacció entre les seves característiques individuals i les característiques del context on viuen i es desenvolupen. La *concepció constructivista* de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament (Coll, 2001) defensa l'aprenentatge com a motor de desenvolupament en les persones, ja que a través d'aquest complex procés, els individus, amb l'ajuda i mediació d'altres persones, s'apropien d'eines mentals que els permeten descodificar els fenòmens que succeeixen al seu voltant, així com construir coneixements de forma cada cop més autònoma. Alhora, la concepció constructivista parteix dels principis de sentit i significat de l'aprenentatge (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Solé, 1993; Miras, 2001), de la importància de la creació de zones de desenvolupament proper o ZDP (Vygotsky, 1973; 1979) i de la interacció en activitats productives conjuntes (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera 1992; Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi, 2002). Per últim, el model educacional-constructiu se sustenta la *perspectiva sistèmica* de la realitat, que concep el centre com un sistema obert i canviant, format per subsistemes (equip docent, equip directiu, coordinació, entre altres) i que es relaciona amb sistemes paral·lels com és el cas de la família. En aquesta relació ambdós sistemes s'influeixen mútuament, de manera que per explicar els fenòmens esdevinguts en un

dels dos s'adopta una visió de "circularitat" en lloc d'una visió de causa-efecte.

La finalitat de l'assessor que se situa en el model educacional-constructiu és la de contribuir a l'anàlisi i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, atenent a la diversitat de les persones (Solé & Martín, 2011), i potenciar les capacitats del centre. D'aquesta finalitat se'n desprenen objectius més específics: primer, per atendre a la diversitat, l'assessor ha d'identificar les competències de les persones i dels contextos, adaptar les condicions del context a aquestes competències i promoure l'ensenyament adaptatiu que tendeixi a la inclusivitat. A més, tenint en compte l'enfocament constructivista que postula que les dificultats individuals són fruit de la inexistència o baixa qualitat d'interacció social rebuda, el segon objectiu de l'assessor és prevenir i optimitzar les situacions interactives en les que participa l'infant per tal que reverteixi positivament en el seu desenvolupament. L'assessor ha d'actuar en la millora dels mecanismes propis del centre en els seus diferents nivells: centre, aula i alumne, així com en relació amb altres sistemes com la família, centres externs, entre altres. Un tercer objectiu és ajudar al centre a resoldre problemes, de manera que els professionals siguin paulatinament més autònoms en la seva resolució i l'assessor pugui ocupar-se de tasques preventives i optimitzadores.

Per últim, el rol de l'assessor dins d'aquest model ha de ser de col·laborador expert, és a dir, contribuir a l'establiment d'un context de col·laboració sense jerarquies entre professionals que faciliti la representació compartida de la situació objecte d'assessorament, la co-responsabilització en la seva assumpció i la cooperació en l'abordatge d'aquesta situació. A través de l'assessorament, el professional ha de construir conjuntament i negociar amb els usuaris implicats els coneixements per a aconseguir canvis en els significats compartits.

Situats en aquesta perspectiva el següent apartat tracta el paper que l'assessor psicopedagògic ha de dur a terme per millorar les relacions i interaccions entre els sistemes família i escola per així millorar l'atenció als infants.



## **2.2 El treball amb les famílies i el model educacional-constructiu**

En el context escolar és habitual la demanda de col·laboració a les famílies per diverses raons: per una banda, la família i l'escola es consideren els dos grans contextos de desenvolupament i d'adquisició d'experiències dels nens. Per tant, l'èxit dels aprenentatges i de les relacions dels infants dependrà de la coherència dels valors, actituds i procediments establerts pels pares i mestres (Almirall, 2011; 2013). Per altra banda, els canvis en la societat en els darrers anys situen a la família i a l'escola en una posició d'incertesa respecte l'educació dels nens, ja que la primera ha de triar d'entre un ampli ventall de possibilitats de pràctiques educatives i la segona experimenta una creixent sobrecàrrega de responsabilitats i demandes de la societat (Almirall, 2008).

Malauradament, és possible que apareguin barreres que dificultin aquesta relació. Bolívar (2006) situa els canvis socials presentats anteriorment, especialment la sobrecàrrega de responsabilitats atorgada a l'escola, com una de les raons que dificulten la relació i distribució dels rols entre família i escola. Segons l'autor, és possible que alguns pares assumeixin un rol de clients envers l'escola (triant centre, exigint serveis, enfrontant-se amb els professors, entre altres) i que, per la seva part, els professors no convidin a participar a les famílies, de manera que s'accentua més la dificultat per col·laborar (García-Bacete, 2003; Bolívar, 2006). Altres autors descriuen aquestes barreres com dificultats en la comunicació entre sistemes fruit de la poca adequació del llenguatge dels professionals a les famílies (Domènech & Arànega, 2006) o bé per l'ús unidireccional i exclusiu d'alguns instruments de comunicació com les entrevistes (Vila, citat en Carretero, 2001). Finalment, altres autors com García-Bacete (2003) i Alegret & Domingo (2003) situen les raons d'aquestes barreres en els sentiments experimentats per pares i mestres (per a ser jutjats, infravaloracions, inseguretats, entre altres) que desencadenen en desconfiances manca de comunicació i conflictes.

Com es poden superar aquestes barreres i aconseguir una col·laboració entre família i escola? Autors com Huguet (1996) proposen unes condicions que pretenen facilitar la relació entre aquests dos sistemes. Segons l'autora, per a crear un context de col·laboració entre família i escola és necessari el

respecte i el suport mutu entre pares i mestres. Aquests dos aspectes es poden aconseguir a través de quatre *condicions* necessàries: en primer lloc, la *confiança mútua*, que es basa en el respecte i la comprensió cap a la família i mestres. A més d'Huguet, diversos autors (Alegret & Domingo, 2003; García-Bacete, 2003; Luque & Cubero, 2004; Planas, 2005; Almirall, 2011; Brullet, 2012) fan èmfasi en aquest aspecte. La segona condició és *l'orientació positiva*, és a dir, treballar amb les famílies les potencialitats i no centrar-se en les dificultats que aquestes presenten. En aquest sentit, Almirall (2008; 2011) va més enllà i proposa una llista de potencialitats o vulnerabilitats que poden presentar les famílies. La tercera condició necessària és l'existència *de consens i metes entre entorns* en relació a l'educació dels infants o "mutualitat" com defineix García-Bacete (2003). Luque & Cubero (2004) emfasitzen més en aquest aspecte i esmenten la necessitat d'acordar, complir i avaluar un pla d'acció conjunt entre pares i mestres. Finalment, la quarta condició necessària és el *creixent equilibri de poders* dels dos sistemes, és a dir, respectar la tasca que realitzen tant els pares com els mestres. La següent taula recull les quatre condicions necessàries per crear una bona relació entre escola i família (vegeu Taula 1).

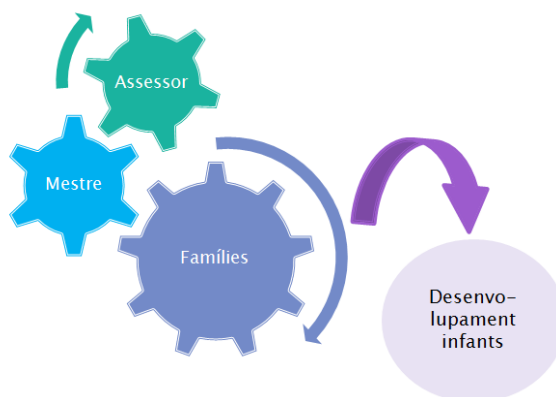
**Taula 1. Condicions necessàries per crear una bona relació entre escola i família**

Condicció	Descripció
1.Confiança mútua	Respecte i comprensió a la família
2.Orientació positiva	Treball dels punts forts o potencialitats
3.Metes i consens entre entorns	Existència d'acords entre sistemes
4.Creixent equilibri de poders	Respecte a la tasca docent i parental

### 2.2.1 La doble mediació de l'assessor en la relació família-escola

L'assessor psicopedagògic té en aquest procés el paper cabdal de mediar amb els professors per treballar les condicions de col·laboració i per a que aquests, alhora, intervinguin amb la família. D'aquesta manera l'atenció que rep l'infant millora, així com el seu desenvolupament. Es tracta d'una doble mediació, primer entre assessor i mestre i posteriorment entre mestre i família, que ha de ser prèviament acceptada pels dos sistemes (Huguet,

1996; Luque & Cubero, 2004). La figura 1 mostra aquest concepte de doble mediació entre assessor-mestre i mestre-família (Vegeu Figura 1).



**Figura 1. La doble mediació entre assessor-mestre i mestre-família**

Per dur a terme la doble mediació l'assessor ha de tenir en compte dos aspectes fonamentals: primer, els protagonistes són la família i l'escola, de manera que el paper de l'assessor es basa en el suport a aquests sistemes però no en la substitució d'un d'aquests dos agents. En última instància, són els pares i els professors els qui decideixen fins a quin punt col·laboraran. Segon, la intervenció ha d'ajustar-se a la diversitat familiar i docent, tenint en compte les peculiaritats de les famílies i les del tutor per aprofitar els punts forts com a motor de canvi en el treball conjunt (Luque & Cubero, 2004).

#### **2.2.1.1. Característiques de la intervenció psicopedagògica en la millora de la relació família-escola: rol de l'assessor respecte el tutor**

Per dur a terme la intervenció psicopedagògica d'atenció a les famílies amb els tutors l'assessor ha de dotar-se d'un conjunt d'habilitats, continguts i estratègies. A nivell teòric i conceptual, l'assessor ha d'afrontar aquesta tasca de doble mediació des d'un model de negociació (Paniagua, 1999b, citat en Almirall, 2007; 2008). Aquest, fruit de l'ampliació del model d'assessorament psicopedagògic de Cunningham & Davis (1988), considera

que tant "família com professionals disposen de coneixements i experiències per aportar, i de concebre l'assessorament com un procés col·laboratiu" (Almirall, 2008, citat en Almirall, 2013, p. 104). Altres autors (Luque & Cubero, 2004) també fan èmfasi en la necessitat d'adoptar una visió *d'ingerència* que parteix de la idea que escola i família han d'encarregar-se de realitzar tasques compartides en relació a l'educació dels nens. L'assessor ha de conèixer i analitzar els espais de responsabilitat compartida o *interseccions* amb la finalitat d'aconseguir un apropament entre els sistemes.

Els dos aspectes teòrics proposats són compatibles amb les característiques pròpies de la intervenció psicopedagògica proposades per Huguet (1996). Aquestes es resumeixen en tres blocs principals: en primer lloc, *neutralitat, respecte i acostament*. Com he esmentat en línies anteriors, l'assessor ha de tenir un paper mediador, de manera que ha de respectar i comprendre cadascuna de les parts implicades i entendre que tant família com docents tenen unes necessitats i uns recursos determinats.

La segona característica es basa en la *valoració dels aspectes positius, potencialitats i l'arribada a acords*. De nou, un bon coneixement i una escolta activa i oberta als sistemes permeten a l'assessor saber quins són els punts forts de cadascú i utilitzar-los com a motor de canvi. L'existència d'acords i consensos entre pares i mestres dóna l'oportunitat de que els agents implicats posin en marxa les seves potencialitats i proporciona un marc d'actuació coherent. Cal destacar en aquest punt la importància de l'actuació de l'assessor. Aquest ha de vetllar pel compliment de dos aspectes molt importants: primer, s'ha d'assegurar que en l'arribada als acords es produeixi un ajust de les expectatives entre les dues parts. Els acords han de començar per aspectes concrets, reals i delimitats que es tradueixin en petits canvis en l'alumne. D'aquesta manera, a través d'acordar i avaluar petits ajustos, mestres i famílies van generant un coneixement compartit o intersubjectivitat (Wertsch, 1988). El segon aspecte consisteix en propiciar la creació d'una zona de desenvolupament proper o ZDP (Vigotsky, 1979) entre pares i mestres per tal d'acostar les capacitats, coneixements i competències a les desitjables i millorar l'atenció als infants.

La tercera i última característica proposada per Huguet (1996) és aconseguir la *participació activa* dels dos sistemes. Aquesta participació requereix la creació d'unes estructures de relació horitzontals i bidireccionals (Luque & Cubero, 2004), és a dir, considerar pares i mestres en la mateixa posició i aconseguir una circulació d'informació i missatges en els dos sentits. És a través del llenguatge on sorgeixen les concepcions, experiències i coneixement i d'on es poden negociar i construir coneixements compartits. Com podrà percebre el lector, la tercera característica de la intervenció es relaciona estretament amb el concepte d'intersubjectivitat presentat anteriorment. En el següent apartat es presenten els continguts, les estratègies i els instruments d'intervenció en el treball conjunt entre assessor i tutor.

### **2.2.1.2 Característiques de la intervenció psicopedagògica en la millora de la relació família-escola: continguts, estratègies i instruments d'intervenció en el treball conjunt entre assessor i tutor**

Com s'esmentava anteriorment, el tutor és l'encarregat de facilitar la relació de col·laboració entre l'equip docent i les famílies respecte el seu grup d'alumnes (Luque & Cubero, 2004) i ha de comptar amb el suport de l'equip docent i de l'assessor. Huguet (1996) -i posteriorment Almirall (2011)-, en el marc de la intervenció psicopedagògica, proposa dos nivells de continguts i estratègies que tutors i assessors han de treballar conjuntament en relació a les famílies. El primer nivell, de caire teòric, consisteix en revisar i treballar les concepcions i idees del tutor sobre el seu propi rol i el de la família. El propòsit d'aquest nivell és, per una banda, saber quin tipus de relació de col·laboració es pot establir i per l'altra, evitar una idealització de la família per part del tutor.

El segon nivell d'intervenció psicopedagògica, de caràcter pràctic, és la capacitat d'establir uns canals fluids i positius amb la família (García-Bacete, 2003; Bolívar, 2006). Per abordar aquest nivell Huguet (1996) proposa situacions en les que l'assessor pot col·laborar amb els tutors i amb el centre per millorar així les relacions amb les famílies (reunions per explicar el projecte educatiu de centre, informacions escrites sobre normes del centre, entre altres).

A més d'aquesta proposta, Almirall aporta les següents condicions per a la recerca de canals de comunicació funcionals entre família i escola (2011, pp.97-98):

- a. Diversificar i adequar els canals de comunicació, els instruments i el llenguatge a la població atesa.
- b. Consensuar i compartir en l'equip docent els criteris que s'han de seguir, intercanviant ajudes i recursos entre el professorat d'acord amb les habilitats i experiències dels diferents membres i comptant amb l'equip directiu com a líder.
- c. Establir canals còmodes per a la família i el professorat.
- d. Evitar que el correu electrònic substitueixin les reunions presencials.
- e. Els canals han de millorar la relació entre els dos sistemes.

Pel que fa als instruments, l'entrevista és una de les eines més potents i utilitzades per l'escola per relacionar-se amb les famílies. És en aquestes trobades on es poden posar en marxa els mecanismes i condicions per afavorir la col·laboració i molts autors fan èmfasi en la importància d'aquesta eina (Arana, 2005; Planas, 2005; Almirall, 2007; 2008; 2011;) tot i que d'altres alerten de no fer-ne ús exclusiu (Vila, en Carretero, 2001). Almirall (2008) proposa les següents actuacions pensades per a cada part de l'entrevista. En la preparació de l'entrevista, cal tenir en compte tres aspectes: la convocatòria, condicions i definicions d'objectius. La convocatòria de reunió ha de generar un interès real als pares i com a condicions, és molt recomanable que hi assisteixin tots dos, ja que proporciona una àmplia informació al tutor (o assessor). No es recomana la presència de molts professionals de l'escola ja que pot inhibir la família i l'entrevista ha de realitzar-se en un lloc agradable i poc transitat. Així mateix és necessari que el professional tingui clars els objectius de la trobada i que la finalitat d'aquesta estigui sempre orientada al nen.

En el desenvolupament de l'entrevista, cal tenir en compte tres nous aspectes: formats, clima i actituds. Independentment del format d'entrevista que el professional triï el tutor és l'encarregat d'obrir, desenvolupar i tancar la trobada. Durant l'entrevista, el professional ha d'afavorir la participació equilibrada, una dinàmica cooperativa, crear un clima confortable i generar en els assistents la sensació que s'ha aprofitat el

temps. A més, cal tenir cura del llenguatge verbal i no verbal de la família i del propi.

Al final de l'entrevista s'ha de fer algun tipus de tancament, com recordar els acords i les tasques pendents, i acompanyar-ho d'algun comentari suggerent que les famílies s'enduguin a casa.

Planas (2005) proposa una pauta que analitza dues dimensions bàsiques durant els diferents moments de l'entrevista –abans, durant i després-. La primera dimensió és el contingut de l'entrevista (organització, recollida de la informació, entre altres) que pot relacionar-se amb els *processos freds* proposats per Sánchez (2011). L'altra dimensió és la relació establerta entre professional i família, o *processos càlids* segons el mateix autor.

### **3. Descripció de la intervenció psicopedagògica de l'escola per atendre la relació amb les famílies**

El centre analitzat disposa d'una sèrie d'instruments i activitats per a facilitar o especificar el tipus de relació que han de mantenir amb les famílies i així oferir una resposta educativa adequada. L'objectiu d'aquest apartat és descriure les pràctiques de l'escola en relació amb les famílies. Abans de donar pas a aquesta descripció, però, es presenta breument el centre i la metodologia utilitzada per obtenir les dades d'interès.

#### **3.1 Presentació del centre i descripció de la metodologia emprada per a l'anàlisi**

L'escola analitzada és un centre de règim concertat amb 50 anys d'experiència. Actualment atén a més de mil alumnes d'entre 3 i 18 anys, amb tres línies fins a cinquè de Primària i dues fins a segon de Batxillerat. El centre està dotat d'un important equip docent, liderat pels coordinadors d'etapa i, en última instància, per l'equip directiu. A més, també disposen d'un gruix de personal d'administració i serveis, en el que destaca el Departament d'orientació psicopedagògica (DOP) format per dues assessores.

Pel que fa a la metodologia utilitzada per descriure les pràctiques educatives de l'escola i els instruments disponibles en relació amb les famílies, s'han

realitzat les següents tasques: lectura i revisió de documents, revisió de les entrevistes amb les tutores de Cicle Inicial d'Educació Primària realitzades durant el Practicum, obtenció d'informació a través de converses informals, observació directa de les tasques que realitzen l'escola i les assessores en relació a les famílies i ús de documents de realització pròpia supervisats per les assessores.

A continuació es descriuen el conjunt d'instruments disponibles a diferents nivells –institucional, aula i alumne– de l'escola per relacionar-se i atendre a les famílies. Es destaquen, a més, elements que es desprenen de les mateixes activitats detectats durant la seva anàlisi.

**Taula 2. Activitats i instruments a nivell institucional**

<b>Nom de l'activitat</b>	<b>Descripció</b>	<b>Altres aspectes destacables</b>
Projecte Educatiu de Centre (PEC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La família es considera un dels dos punts clau de l'execució pràctica del projecte.</li> <li>- Necessària col·laboració entre família i escola.</li> <li>- S'accepten propostes de les famílies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No matisa el paper i funció de la família.</li> <li>-No especifica què s'entén per col·laboració i com ha de ser.</li> <li>- No explica com es gestionen les propostes de les famílies.</li> </ul>
Acords en la relació de formes comunicació amb les famílies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equip directiu acorda com l'Escola es comunicarà amb les famílies i ho traspasa a les reunions col·lectives.</li> <li>- Augment de l'e-mail com a eina de comunicació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presència de situacions de tensió fruit de certs usos de l'e-mail.</li> <li>- Proliferació d'altres vies de comunicació externes al centre.</li> </ul>
Millores en els informes als pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes d'avaluació dels alumnes destinats a les famílies.</li> <li>- Esforç per a la individualització i riquesa de continguts dels informes.</li> </ul>	
Reunions de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realització de tres reunions col·lectives durant el curs.</li> </ul>	
Preparació de festes i tallers	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Activitats adreçades a la resta d'alumnes i famílies.</li> <li>-Taula rodona de professions i tallers d'EI: participació directa de les famílies.</li> </ul>	
Invitació als pares durant el tercer trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitació als pares a dinar durant el tercer trimestre per a que coneguin el funcionament de l'Escola.</li> </ul>	



**Taula 3. Activitats i instruments a nivell aula**

<b>Nom de l'activitat</b>	<b>Descripció</b>	<b>Altres aspectes destacables</b>
Reunions col·lectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunió col·lectiva amb els pares de l'aula.</li> <li>- La temàtica varia en funció del curs: algunes trien els pares i altres ho proposa l'Escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminució d'assistència al llarg de les tres reunions col·lectives.</li> </ul>
Atenció a la diversitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptació matemàtica amb alumnes d'ESO amb dificultats matemàtiques.</li> <li>-Elaboració d'informes d'avaluació per competències dirigits a mestres i famílies on s'especifica de forma clara i entenedora els objectius, continguts i resultats.</li> <li>-Eina de mediació elaborada pel DOP per millorar la relació entre mestres i famílies.</li> </ul>	

**Taula 4. Activitats i instruments a nivell alumne**

<b>Nom de l'activitat</b>	<b>Descripció</b>	<b>Altres aspectes destacables</b>
Tractament i atenció a la diversitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenció d'un 30% d'alumnes amb NEE realitzada principalment a través del treball conjunt amb el tutor.</li> <li>- Assistència del DOP a les reunions amb famílies dels alumnes amb NEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenció directa als alumnes puntual.</li> </ul>
Reunions amb tutors per tractar casos d'alumnes (i famílies) amb dificultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treball conjunt entre el DOP i tutors per resoldre possibles situacions de conflicte o preparar una trobada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessorament puntual per l'ús de l'e-mail que fan els tutors en relació amb les famílies.</li> </ul>

<p>Preparació i planificació d'entrevistes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tot i que el DOP no assisteixi a totes les trobades sempre es procura fer una preparació prèvia amb el tutor.</li> <li>- Assessoros informen de quins aspectes han d'aparèixer a l'entrevista, traspassen informació de la família i aconsellen evitar certes pràctiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendència a fixar-se en les dificultats de les famílies.</li> <li>- No es treballen amb profunditat les estratègies i habilitats socials per dur a terme les entrevistes perquè es considera que formen part de la formació del tutor.</li> </ul>
<p>Reunions individuals</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tres trobades durant el curs i es convoquen via e-mail.</li> <li>- Entrevistes basades en el intercanvi d'impressions entre pares i mestres sobre l'alumne des de tres vessants: personal, social i acadèmica.</li> <li>- Tancament de l'entrevista amb l'arribada a acords per a futures trobades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procediment d'entrevista determinat pel "Protocol d'entrevistes amb famílies": document elaborat per l'equip directiu que descriu els elements que cal tenir en compte a l'hora d'entrevistar a les famílies.</li> <li>- No es fa esmena de les habilitats socials que ha de tenir el mestre ni de quina informació s'ha de traspasar a les famílies.</li> <li>- Registre de les entrevistes a la Plataforma "Alèxia": plataforma educativa utilitzada per l'Escola per gestionar, entre altres aspectes, les reunions amb les famílies.</li> <li>- Disminució de la informació sobre l'entrevista a l'ESO i Batxillerat.</li> </ul>
<p>Informes d'avaluació de Programes de Diversificació Curricular (PDC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realització de PDC a cinc alumnes d'ESO en els quals els alumnes destinen unes hores a la setmana en diferents activitats dins l'Escola.</li> <li>- Realització posterior de l'Informe d'avaluació destinada a pares i mestres en el que es detallen els objectius, continguts i resultats dels alumnes.</li> <li>- Eina de mediació elaborada</li> </ul>	

	pel DOP per millorar la relació entre pares i mestres.	
Atenció a l'alumnat de nou ingrés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílies concerten entrevista individual amb les assessores i aquestes mostren les instal·lacions mentre coneixen l'infant i als pares.</li> <li>- Elaboració posterior de d'informes de nou ingrés en el que es recull informació de l'infant en diferents aspectes.</li> <li>- L'objectiu dels informes és la posterior realització de grups i suposa també l'inici del seguiment continu que es realitza als alumnes.</li> </ul>	- S'anota als informes poca informació específica de la família. Només apareix allò que crida l'atenció a les assessores.

### **3.2 Participació de les assessores en el conjunt d'activitats i instruments de l'escola en relació amb les famílies**

Actualment la tasca de les assessores en les activitats de relació amb les famílies es centra principalment en l'atenció a la diversitat i en l'assessorament als mestres. Pel que fa a la resta d'activitats i instruments descrits, en alguns d'aquests hi ha hagut una participació i actuació prèvia de les assessores fins que han funcionament autònomament, així com d'altres en que les assessores no hi han participat en cap moment (Vegeu Taula 5).

**Taula 5. Grau de participació de les assessores en el conjunt de les activitats**

Nivell d'intervenció	Activitats <sup>1</sup>
CENTRE	PEC
	Acords en les comunicacions
	Millores dels informes
	Preparació activitats i tallers
	Invitació a dinar amb els pares
	Reunions de pares
AULA	Reunions col·lectives
	Tractament a la diversitat: adaptació matemàtica
ALUMNE	Atenció a la diversitat
	Col·laboració amb alumne amb dificultats
	Reunions individuals
	Informes avaluació PDC
	Atenció a l'alumnat de nou ingrés
	Alèxia
	Protocol entrevistes

#### **4. Anàlisi entre la pràctica professional del centre en relació amb les famílies i el model educacional constructiu**

Aquest tercer apartat pretén contrastar els aspectes de la pràctica professional observada a l'escola amb els postulats teòrics del model educacional-constructiu, i concretament aquells que es centren en l'atenció i millora de la relació amb les famílies. Per respondre a aquest objectiu, s'analitzen en primer lloc els criteris generals del model teòric i tot seguit

<sup>1</sup> El color vermell indica que en aquesta activitat o instrument no han participat les assessores

El color taronja indica que en aquesta activitat o instrument van participar les assessores en algun moment i actualment no hi participen.

El color verd indica que en aquesta activitat o instrument les assessores segueixen participant.

els criteris vinculats específicament a la intervenció psicopedagògica per la relació família-escola: condicions necessàries per establir una bona relació amb la família, el rol de l'assessor en la intervenció psicopedagògica amb tutors per a la millora d'aquesta relació (neutralitat, respecte, acostament; valoració dels punts forts i participació activa dels dos sistemes) i el treball conjunt realitzat entre tutor i assessor (continguts, estratègies i instruments).

#### **4.1 Contrast dels criteris generals del model teòric amb les pràctiques del centre**

L'objectiu general del Departament d'Orientació Psicopedagògica del centre és clar com mostra el següent fragment d'entrevista realitzada a les dues assessores:

*Assessora 1: "L'objectiu general del gabinet<sup>2</sup> és donar resposta a la diversitat. Això ho fem assessorant i acompanyant molt als professors".*

La resposta a la diversitat a la que es refereix l'assessora es realitza a dos nivells: en primer lloc, mediant amb els mestres per millorar qüestions metodològiques que reverteixin en la millora del funcionament de l'aula. Un exemple que il·lustra aquesta pràctica és l'adaptació matemàtica dirigida als alumnes de secundària i que segueix les línies del model educacional-constructiu. En segon lloc, l'atenció a la diversitat es realitza atenent casos individuals. Dins d'aquest nivell s'atenen a alumnes amb NEE, dificultats d'aprenentatge i altres casos. D'aquests cal destacar especialment dues intervencions que segueixen les línies del model educacional-constructiu. Primer, l'elaboració de programes de diversificació curricular a alumnes d'ESO i segon, l'elaboració de sessions de treball d'habilitats socials (HHSS) i de treball de l'abús escolar o *Bullying* per atendre un cas concret. Especialment la segona intervenció segueix les línies del model teòric, ja que tot i iniciar-se com un cas individual, la resposta s'ha dirigit a millorar i atendre el conjunt de l'aula. A més, aquesta intervenció s'ha traslladat a altres cursos amb situacions d'aula similars.<sup>3</sup> No obstant això, en l'execució

---

<sup>2</sup> En el moment en què es va realitzar l'entrevista el DOP rebia el nom de Gabinet Psicopedagògic.

<sup>3</sup> Aquesta intervenció no s'ha adjuntat a l'apartat de Descripció de pràctiques del centre perquè les famílies no van participar-hi i no entraria, doncs, en la temàtica de relació família-escola.

d'aquestes pràctiques no s'afavoreix un context de col·laboració entre mestres i assessores, perquè les especialistes del DOP són les encarregades de dissenyar aquestes intervencions i els mestres només hi participen per avaluar els resultats dels alumnes en el cas de l'adaptació.

L'atenció a la diversitat en tots dos nivells, i recuperant la segona part de l'afirmació de l'assessora, es realitza generalment a través de l'acompanyament als mestres. La mediació amb els professors per millorar l'atenció als infants segueix les línies del model educacional-constructiu, ja que les assessores actuen com a participants indirectes en aquest procés.

Malgrat haver observat aquests dos nivells d'atenció a la diversitat generalment al DOP s'atén a mestres i professors per tractar casos individuals sense plantejar-ho, també, com a canvis que poden afectar a una part o al conjunt de la classe. D'aquesta manera, tot i que l'atenció individual es contempli dins del model educacional-constructiu, l'atenció intensiva i correctiva de certs mecanismes de l'infant impedeix en la majoria d'ocasions que aquesta reverteixi en la resta de l'aula. Aquesta pràctica s'acostaria més a una perspectiva individual de l'aprenentatge i s'allunyaria del model educacional-constructiu. A més, es limita la participació de les assessores en tasques preventives i optimitzadores, clau per al model educacional-constructiu.

En el treball d'atenció de casos individuals el rol que assumeixen els mestres així com el rol que atorguen a les assessores dificulta la col·laboració plena entre tots dos. Aquest fet es fa palès en les reunions que es mantenen i en el tipus de discurs que s'utilitza, centrat principalment en l'anècdota i en la petició de resolució del problema a l'assessora (p.ex.: "saps què em va dir el nen l'altre dia?" o "Què puc fer amb aquest cas?"). Malgrat que les anècdotes siguin útils per aportar informació, modificar i negociar els significats entre agents educatius, generalment en aquestes trobades no s'utilitzen en aquest sentit, ja que no se solen traduir en detectar els punts forts de l'alumne, o en donar explicacions a les seves conductes ni tampoc es sistematitzen o es prenen notes dels acords.

Per últim, per atendre a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, el centre disposa de documents orientatius elaborats pel DOP i dirigits als mestres, com és el cas del document titulat *Atenció als alumnes*. Tot i tractar-se d'una eina que facilita la mediació entre assessores i mestres per atendre

als alumnes, aquest l'haurien d'elaborar conjuntament tots dos agents educatius, per tal d'adequar el llenguatge i detallar els passos necessaris per realitzar un Pla Individualitzat (que no són presents actualment). D'aquesta manera, s'afavoriria la participació plena de mestres i assessors com planteja el model educacional-constructiu.

#### **4.2 Contrast dels criteris vinculats específicament a la intervenció psicopedagògica per la relació família-escola amb les pràctiques del centre**

Pel que fa a l'atenció a les famílies, el centre planteja el mateix procediment de treball entre mestres i assessores esmentat en l'apartat anterior, amb la diferència del contacte directe de les assessores amb les famílies de nou ingrés. Aquesta última tasca demostra un interès per part del servei d'assessorament en conèixer a les famílies i als infants des del primer moment i es podria afirmar que és un primer pas per a tenir en compte la diversitat que concorda amb el model educacional-constructiu. El seguiment als alumnes és variable en funció de si aquests presenten NEE. En cas que no en presentin, les assessores no tornen a tenir contacte directe amb les famílies ja que passa a ser funció del tutor. De nou, aquesta pràctica coincideix amb els postulats del model educacional-constructiu ja que les assessores medien amb el tutor per millorar, en última instància, l'atenció que rep l'infant en el seu desenvolupament (doble mediació).

No obstant, existeixen aspectes en aquesta mediació entre assessores i mestres que desafavoreixen el grau de participació i col·laboració plena com planteja el model teòric. Recuperant les quatre condicions necessàries per establir una bona relació entre família i escola que proposa Huguet (1996), l'anàlisi ha permès identificar amb claredat la presència d'una d'elles: l'existència de *metes i consensos entre els dos sistemes*. És un element existent dins el protocol d'entrevistes individuals i en els registres d'entrevistes de la plataforma *Alèxia*. Pel que fa a l'*orientació positiva* cap a les famílies en l'assessorament a tutors és freqüent en el discurs dels professionals parlar de les dificultats de les famílies enfront dels seus punts forts (p.ex.: "aquest nen és un TDAH, té moltes dificultats per organitzar-se" o "la família és complicada, la mare és molt rara"). No es disposa de

dades per comentar les altres dues condicions, *confiança mútua i creixement equilibri de poders entre sistemes* perquè no s'ha pogut assistir a les entrevistes amb famílies. Això és degut a que el centre estableix que en aquestes trobades només assisteixi la família, el tutor i, si s'escau, les assessores. Cal destacar que aquesta última mesura sí que s'acosta als postulats teòrics del model, ja que la presència de molts professionals pot inhibir la família i dificultar la generació d'un clima agradable i de confiança. Pel que fa a les característiques de la intervenció psicopedagògica -rol de l'assessor amb el tutor- s'observa la *neutralitat, respecte i acostament* per part de les assessores, ja que en el treball amb tutors, el seu discurs tendeix a mantenir una posició central. També procuren donar explicacions alternatives o extensives a les afirmacions dels tutors (p.ex., davant l'afirmació del tutor que el nen era "extremadament tímid i estrany", l'assessora respon: "no només el nen es mostra així, això es repeteix amb el pare i el germà petit"). La segona característica, *valoració dels aspectes positius, potencialitats i arribada a acords*, es pot identificar parcialment, ja que tot i que es procura arribar a acords durant les reunions amb tutors i preparacions d'entrevistes (acords verbals, no escrits), és insuficient l'èmfasi que es fa en la valoració dels punts positius com a motor de canvi i de millora. Com s'avança en línies anteriors, les dificultats són més presents que les potencialitats dins el discurs dels professionals durant les reunions. Aquesta visió dificulta a les assessores i tutors tenir una concepció sistèmica de la família, és a dir, com un sistema canviant, obert i que evoluciona amb el temps. Pel que fa a la tercera característica, *participació activa dels dos sistemes*, tampoc es detecta totalment, ja que de les entrevistes realitzades a les tutores es dedueix una posició desigual entre agents educatius, situant als pares com a receptors de informació relacionada amb el seu fill. A continuació s'analitza amb més detall aquest aspecte.

Gràcies a les entrevistes realitzades a les mestres de Cicle Inicial es va saber que en les entrevistes individuals a famílies es produïa una circulació d'informació basada en l'intercanvi d'impressions entre agents. Aquest intercanvi respon al guió que prèviament ha elaborat el mestre. No obstant, aquesta circulació no sembla bidireccional i horitzontal. Les tutores comuniquen que finalitzen les entrevistes donant consells als pares del que poden fer amb els seus fills, sense haver una participació plena de les



famílies, ja que aquestes no participen activament en la presa de decisions i en els acords, sinó que són receptores d'aquestes consignes. Per tant, famílies i professionals no se situen en la mateixa posició, com defensa el model educacional-constructiu. Cal destacar que això pot ser degut, segons les mestres, a la voluntat de les famílies a ser informades sobre els seus fills.

Pel que fa a les característiques de la intervenció -continguts, estratègies i instruments- treballats entre tutors i assessores, destaquen clarament els aspectes pràctics per damunt dels teòrics. En altres paraules, tutors i assessores revisen amb poca freqüència les concepcions i idees dels mestres en relació a les famílies i sobre el seu propi rol perquè es pressuposa que ja ho coneixen. Destaca alguna ocasió puntual en que les assessores reorienten l'actuació dels mestres envers les famílies, recordant quines són les seves funcions i on són els seus límits amb els pares, especialment en situacions relacionades amb l'ús de l'e-mail. Més endavant s'analitza el paper d'aquesta eina en la relació entre família i escola.

Pel que fa a nivell pràctic, que respon a l'establiment de canals fluids de comunicació a través de diferents activitats, hi ha aspectes de la pràctica del centre que segueixen les línies del model teòric. El més destacat és l'ús de les entrevistes com a eina de comunicació. Aquest instrument es valora molt a l'escola que compta amb un protocol d'entrevistes individuals, i amb la consigna de realitzar tres entrevistes (col·lectives i individuals) durant el curs. Un altre aspecte que concorda amb el model educacional-constructiu és que els mestres preparen les entrevistes amb les assessores, la convocatòria als dos progenitors, i controlar el nombre d'assistents per aconseguir que la família se senti en un ambient agradable. No obstant això, les condicions en que es duu a terme l'entrevista es distancien dels postulats teòrics. Els espais dedicats a la realització d'entrevistes són petits i estan situats en un passadís molt transitat i sorollós, ja que hi circulen els alumnes de secundària. Pel que fa al desenvolupament de l'entrevista, hi ha una estructura de participació delimitada en la que intervenen inicialment els pares i després el mestre. En aquests torns de paraula es produeix un intercanvi d'impressions en consonància amb el que estableix el Projecte Educatiu de Centre. Malgrat que es contempli la participació dels agents educatius, aquest resulta insuficient per establir una col·laboració plena

entre ambdós sistemes, ja que es detecta a través de les tutores que les trobades es basen en l'intercanvi de impressions entre pares i mestres. A més, tot i que en general els mestres segueixin un mateix guió de desenvolupament de l'entrevista, aquest hauria de ser especificat i adjuntat en el Protocol d'entrevistes. Per últim, s'arriba a acords i aquests són escrits i penjats pel tutor a la plataforma *Alèxia*. Aquest últim punt segueix les línies teòriques d'aquest treball perquè a través dels acords mica en mica pares i tutors comparteixen un mateix llenguatge, coneixement i responsabilitat envers l'atenció de l'infant. No obstant, són poques les famílies que s'emporten els acords escrits a casa i per tant hi ha risc que s'oblidin.

Un altre aspecte que cal destacar de les entrevistes realitzades a l'escola és la progressiva disminució d'informació recollida durant les trobades en les etapes de Secundària i Batxillerat. Aquesta diferència en la intensitat de relació a mesura que evoluciona l'escolaritat contrasta amb el model educacional-constructiu, que defensa l'atenció a la diversitat en totes les seves etapes, i la relació família-escola en seria un element clau. Això és degut a que el nen forma part d'un sistema obert i canviant, així com la resta de membres de la família, i que per tant, els seus recursos i necessitats evolucionaran en funció del moment i del context. Si el sistema varia i evoluciona, és necessari un seguiment per part de l'escola per oferir una millor resposta educativa.

A més de les entrevistes, una altra pràctica que estableix el centre és l'ús de l'e-mail com a eina de comunicació amb les famílies. Malgrat la preocupació de l'escola d'establir canals de comunicació fluids, aquesta eina no està donant els resultats desitjats, segons les assessores. El correu electrònic és una via de comunicació que ofereix el centre a les famílies (a més de la telefònica i en persona) en la reunió inicial de curs. No obstant, l'ús de l'e-mail pot generar malentesos i tensions entre agents educatius. Això pot ser degut a la immediatesa associada a aquesta eina i al poc consens en les estructures de participació. En altres paraules, els pares esperen que a l'escriure un correu els mestres responguin immediatament però al no deixar clar quan es respondran els correus, es produeix la situació de malentès. A més, per la seva banda, els mestres han de respondre diàriament molts e-mails, alguns d'ells provinents de les famílies.

Les assessores veuen aquesta situació com un problema a mig i llarg termini, ja que consideren que els mestres s'acabaran "cremant" al gestionar diàriament tants e-mails. A més, com s'ha esmentat anteriorment, existeixen vies de comunicació alienes al centre que també són font de nombrosos malentesos que l'escola ha de resoldre. Es tracta de les aplicacions de missatgeria com *Whatsapp*, en la que els pares d'una classe formen un grup. Algunes tutores entrevistades mostren clara preocupació amb aquests grups perquè hi ha una tendència a "sobreprotegir" els nens.

Per tant, el sol ús de l'eina no facilita la relació entre la família i l'escola sinó que a vegades la dificulta encara més. Recuperant les condicions de recerca de canals fluids proposats per Almirall (2011), en aquest cas es pot afirmar l'existència de les dues primeres (diversificació de canals i evitar la substitució de les reunions presencials pels e-mails). Sens dubte, cal treballar el consens entre famílies i escola sobre l'ús d'aquesta eina i l'estructura de participació entre implicats (tempos de resposta, quin contingut es tracta per e-mail i quin no, entre altres).

Pel que fa al treball de les competències i habilitats comunicatives del tutor, s'observa que no se segueixen els postulats del model educacional-constructiu perquè en cap reunió entre assessores i tutors es revisen aquestes competències i tampoc es realitzen activitats per treballar-les, com dramatitzacions d'entrevistes. El motiu pel qual s'obvia aquest aspecte és perquè es pressuposa que els mestres, gràcies a la seva formació, ja tenen adquirides aquestes competències.

En resum, s'observa que els criteris generals del model educacional-constructiu són presents en les pràctiques educatives del centre, ja que efectivament les assessores medien amb els mestres per atendre a la diversitat i existeixen eines per compartir coneixement i facilitar aquesta mediació. No obstant, a l'hora d'executar aquestes pràctiques no es produeix un grau ple de col·laboració i participació entre els agents educatius implicats, ja que les assessores actuen com expertes envers els mestres (elaborant i facilitant el material als mestres). El mateix succeeix amb els criteris vinculats a l'atenció específica de la relació família-escola; és present la idea de doble mediació assessor-mestre i mestre-família, però el rol assumit pels mestres com experts amb els pares (com es produeix

quan l'assessor media amb ells) i la voluntat de la majoria de les famílies a ser informades dificulta la col·laboració plena entre tots dos. A més, en el marc de relació entre família-escola existeixen elements que requereixen una atenció prioritària, com és la revisió dels canals de comunicació establerts per l'escola (especialment l'e-mail).

## **5. Conclusions**

Aquest treball de Fi de Màster ha permès aportar una revisió teòrica per articular el conjunt de coneixements relacionats amb la millora de la relació família-escola, de manera que permetin interpretar una realitat escolar seguint les línies del model educacional-constructiu. Per dur-ho a terme, s'ha analitzat des d'aquesta perspectiva els criteris generals de la teoria i els criteris més específics vinculats a la relació família-escola i s'ha contrastat amb dades recollides durant el curs 2014-2015 en el cas d'un centre concret. Pel que fa a nivell teòric existeix una àmplia bibliografia que es relaciona amb la temàtica. No obstant això és escassa la investigació que emfasitza la idea de "doble mediació" que realitza l'assessor, ja que generalment se'l contempla com un professional que actua directament amb les famílies (Huguet, 1996; Almirall, 2007; 2008; 2011; 2013). Seria necessària, doncs, una major recerca i desenvolupament d'aquest àmbit que doni resposta a la qüestió, ja que la mediació amb el mestre és un factor clau per al model educacional-constructiu.

Respecte l'experiència viscuda al centre aquesta ha estat sens dubte gratificant i enriquidora en el nostre procés d'aprenentatge. Gràcies a l'atenció i a l'ajuda incondicional de les assessores de l'escola s'ha obtingut la informació necessària per realitzar aquest treball. S'han detectat, però, algunes dificultats especialment per conèixer el funcionament de les entrevistes individuals, que s'ha resolt parcialment amb la realització d'entrevistes a les mestres d'educació primària i a les mateixes assessores. Aquest treball posa de relleu qüestions molt interessants per a l'assessorament psicopedagògic, com és la complexitat de la tasca de l'assessor en la relació entre família i escola. Per una banda, aquest ha de conèixer el conjunt d'elements clau vinculats als criteris generals i específics del model d'assessorament i mediar amb el tutor per a que aquest s'apropii

d'aquests continguts. En altres paraules, l'assessor ha de donar recursos per tal de promoure l'autonomia del mestre. Això és possible gràcies a la mediació i creació de ZDP que proposa Vygotsky (1973; 1979) en la que es comparteixen i negocien els significats entre professionals a través d'un llenguatge compartit. A més, el mestre, per la seva banda, ha d'usar aquests aprenentatges amb les famílies, per a que aquestes participin en el mateix procés de col·laboració i de creixement i es millori, en última instància, l'atenció a l'infant. Es tracta doncs d'una tasca de mediació en el primer cas i de doble mediació en el segon. En la realitat escolar observada existeix aquesta idea de mediació i doble mediació entre mestres i famílies, però caldria seguir treballant en la construcció d'un context de col·laboració que afavoreixi la participació plena d'assessores i mestres i eviti l'establiment d'una relació d'expert. Per la construcció d'aquest context, que no es produeix igualitàriament en totes les situacions i tasques, caldria seguir promovent l'autonomia dels mestres a través de les ZDP. El mateix succeeix en les relacions entre família i mestres, ja que s'adopta la mateixa relació d'expert, deixant els pares com a clients d'un servei (García-Bacete, 2003) i dificultant la col·laboració i participació plena entre sistemes. En aquest sentit, seria necessari intervenir en la millora dels canals de comunicació amb les famílies, especialment en aquest moment, en la gestió de l'e-mail, que és un element prioritari per al DOP.

Per altra banda, el segon aspecte de complexitat observat en la pràctica educativa és la dificultat que suposa ampliar l'atenció a l'alumne individualment i revertir-ho en la millora d'una part o del conjunt de l'aula. En aquest sentit, caldria seguir treballant en l'elaboració de noves intervencions que ampliïn el focus d'atenció dels alumnes.

En conclusió, en aquest complex procés de relació en el que participen un gran nombre d'actors, l'assessor psicopedagògic pren un paper molt especial. Aquest és l'encarregat de treballar entre bastidors, darrere de l'escenari, tenint cura de cada detall, acompanyant els actors i sumant esforços per tal de que l'obra sigui tot un èxit.

## Referències

- Alegret, J., & Domingo, A. (2003). Los lazos entre familia y escuela. *Àmbits de psicopedagogia*, 8, 8-12.
- Almirall, R. (2007). Líneas básicas para programas de asesoramiento y apoyo a familias con hijos e hijas sordos. *Àmbits de Psicopedagogia*, 19, 40-49.
- Almirall, R. (2008). Las entrevistas con las familias en la intervención psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia*, 23, 17-23.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. A I. Solé (Coord), *Orientación Educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó.
- Almirall, R. (2013). Colaborar para educar: una declaración de intenciones. A R. Almirall (Coord), *Orientación psicopedagógica a las familias: colaborar para educar*. (pp.xx-xx) Barcelona: Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació.
- Almirall, R. (2013) *Orientación psicopedagógica a las familias: colaborar para educar*. *Monografías de psicopedagogía y orientación*, 1. Barcelona: Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació.
- Alsinet, J., & Ribera, M. (2000). La relació entre els centres educatius i l'entorn. A M.M., Aldámiz-Echevarría et al., *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat* (pp. 125-141). Barcelona: Graó.
- Arana, A. (2005). Treballant en grup. A F. Imbernón (Coord), *Vivències de Mestres. Compartir des de la pràctica educativa* (pp. 67-72). Barcelona: Graó.

- Ausubel, D., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View (2ª ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Reimprès, New York: Werbel & Peck, 1986. Edició en espanyol: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (1983) México: Trillas.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Brullet, C. (2012). Vida cotidiana y cuidados: afrontando el cambio social y la complejidad familiar. *Àmbits de psicopedagogia*, 36, 8-13.
- Carretero, R. (2001). Entrevista a Ignasi Vila: Las relaciones familia-escuela y la intervención psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia*, 1, 11-14.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Barcelona: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189-232.
- Cunningham, C. & Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI/M..E.C.
- Domènech, J., & Arànega, S. (2001). Els agents educatius. A *L'educació Primària: reptes, dilemes i propostes* (pp.163-193). Barcelona: Graó.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones familia-escuela: un reto educativo. A *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

- Huguet, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y colaborativo entre la familia y el centro educativo. A C. Monereo & I. Solé (Coords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 127-148). Madrid: Alianza Editorial.
- Luque, A., & Cubero, R. (2004). Intervención psicopedagógica en las relaciones del profesorado con la familia. A A. Badia, T. Mauri & C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 555-572). Barcelona: Editorial UOC.
- Miras, M. (2001) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. A A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial
- Monereo, C., & Solé, I. (1999). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. A C. Monereo i I. Solé (Coords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Editorial.
- Planas, M. (2005). La colaboración escuela-familia desde una perspectiva sistémica-relacional. *Àmbits de Psicopedagogia, 14*, 39-44.
- Sánchez, E. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. A E. Martín & I.Solé (Coords.) *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. (pp.35-51). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó
- Solé, I. & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. A E. Martín & I. Solé (Coords.) *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. (pp.13-27). Barcelona: Graó.



Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. & Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1973). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Playade. (Original en rus, 1934).

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica

Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Ediciones Paidós.